



## Reflexiones en torno a la interculturalidad

María Laura Diez\*

### RESUMEN

La *interculturalidad* en la educación se ha convertido en discurso obligado, sobre todo en contextos en los que los conflictos político-sociales están relacionados o son asociados, directa o indirectamente, con la presencia en un mismo espacio social de colectivos con identificaciones culturales diversas.

En América Latina la discusión suele centrarse en espacios en los que la diversidad cultural está definida por la diferenciación étnica, en términos de población indígena o pueblos originarios, vinculando frecuentemente categorías estáticas y esencialistas de identidad y cultura.

El propósito específico de este trabajo es plantear la discusión sobre los alcances y límites de la perspectiva intercultural en educación, analizando sus antecedentes y las distintas posiciones de los sujetos sociales que configuran un campo de disputa en la construcción del proyecto intercultural. Para ello haremos una aproximación teórica al tema con algunas referencias puntuales a situaciones concretas relevadas en el trabajo de campo.

**Palabras claves:** Interculturalidad, Diversidad cultural, Educación, Poder y desigualdad.

### ABSTRACT

*Interculturality* in education has become an unavoidable discourse, particularly in contexts where socio-political conflicts are directly or indirectly associated with the coexistence of diverse cultural identities in one single social space.

In Latin America, the debate usually revolves around cultural diversity as defined

---

\* Docente de Antropología (Ciclo Básico Común). Integrante del Proyecto Ubacyt F 141: "Cultura y Educación. Representaciones sociales en contextos escolares interculturales", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: mldiez@giga.com.ar. Fecha de realización: febrero de 2004. Fecha de entrega: marzo de 2004. Aprobado: junio de 2004.

by ethnic difference, in terms of indigenous populations or originary peoples, often entailing static and essentialist categories of identity and culture.

The aim of this paper is to explore openings and limitations of the intercultural perspective in education, considering its antecedents and the different subject positions which configure the field of dispute in the construction of an intercultural project. The discussion presents a theoretical approach to the problem illustrated by references to concrete ethnographic situations.

**Key words:** Interculturality, Cultural diversity, Education, Power and inequality.

## INTRODUCCIÓN

La discusión respecto de la problemática de la diversidad cultural en la educación ha comenzado a cobrar mayor protagonismo desde hace unas décadas. Enfoques actuales, como el *Multiculturalismo* o la *Interculturalidad*, están cada vez más presentes en estas discusiones, en parte como perspectivas que intentan responder a la tendencia homogeneizadora que ha caracterizado al modelo educativo hegemónico durante gran parte del siglo XX (Bonal, 1998; Neufeld y Thisted, 1999), y en parte como posturas funcionales al actual sistema político-económico, sustentado en una estructura de diferenciación y desigualdad social.

En este trabajo nos hemos propuesto, por un lado, profundizar el análisis crítico de las concepciones de *cultura*, *diversidad cultural* y *etnicidad* implicadas en los enfoques multi e interculturales, y por el otro, interpelar aquellos modelos que declaman propiciar el “diálogo” entre los grupos de actores que son parte del proceso educativo, teniendo en cuenta que sus relaciones, dentro y fuera de la institución educativa, son conflictivas y que las diferencias social e históricamente construidas, esconden también relaciones de *poder* y *desigualdad*.

Estas tendencias están alineadas con ciertos fenómenos significativos, tales como: a) procesos de *politización de lo étnico*; b) el proceso que ubica a la *educación* en un lugar central para la resolución de conflictos relacionados con la diferenciación social y la diversidad cultural.

En el primer caso, encontramos un número creciente de experiencias y reivindicaciones políticas de sujetos que se movilizan bajo banderas de pertenencia étnica. Es importante destacar la manera en que es construida la diversidad sobre la que se coordinan las acciones, diversidad que se manifiesta siempre en situaciones concretas, en las que se ponen en juego intereses y conflictos sociales.

En este sentido, la diversidad también es explotada y hasta se legitima en un contexto de crecientes desigualdades, en el que la etnicidad se transforma en motor de prácticas políticas hegemónicas y subalternas, expresadas en la búsqueda de democratización de los espacios de participación social.

En el segundo caso, encontramos en los enfoques interculturales un optimismo desmedido puesto en la educación, como dimensión y proceso social a través del cual no sólo se producen y expresan conflictos sociales, sino también se resuelven. Suele pedírsele a la educación que asuma ella sola los retos de la interculturalidad, pero distintos aspectos de ésta se dirimen en otros espacios. Los programas educativos no pueden suplir la ausencia de políticas interculturales tendientes a resolver los conflictos —no a controlarlos— en los distintos ámbitos de la sociedad Díaz (2001).

Además de las reflexiones teóricas en torno a la interculturalidad, nos referiremos a situaciones concretas relevadas en la investigación que hemos desarrollado en un programa intercultural de educación secundaria para áreas rurales de Perú. Las características del programa, la tradición de países andinos como Perú en la discusión acerca de la interculturalidad en la educación, y la particular construcción histórica de la diversidad cultural en la región, captaron nuestro interés. Sin embargo, es importante destacar que el análisis del caso estuvo subordinado a la discusión teórico-metodológica, la cual se inserta en una trama de discusiones y referencias empíricas no acotadas a ese contexto regional específico.

#### ENTRE EL MULTICULTURALISMO Y LA INTERCULTURALIDAD: PRECISIONES CONCEPTUALES

Antes de adentrarnos en el análisis de la perspectiva intercultural en educación, es pertinente precisar conceptualmente el término, de modo que nos permita distinguirlo de un cúmulo de nombres con los que se lo ha asociado. Cada uno de ellos remite a tradiciones y contextos de surgimiento distintos y, por tanto, admiten significados o conceptualizaciones diversas.

Aguado Odina aporta una síntesis interesante sobre el uso indiscriminado de términos que incorporan a la raíz “cultural” los prefijos “multi”, “inter”, “pluri” y “trans”.

“Con el término multicultural se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos. (...) Pluricultural es casi un sinóni-

mo, indica simplemente la existencia de una situación particular. (...) Transcultural implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra. Finalmente intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia” (Aguado Odina, 1991: 83).

A partir de esta aproximación, nos permitimos profundizar el tema sobre dos líneas teóricas que se encuentran enmarcadas bajo los términos de Multiculturalismo e Interculturalidad.

El *Multiculturalismo* es un concepto noratlántico que, además de describir contextos en los que conviven distintas culturas, “se ha convertido desde hace unas décadas en política de estado para contener reclamos de respeto a la diferencia” (Briones, 2002: 382). Estos contextos se han constituido en parámetro de referencia para fijar las nuevas tendencias relacionadas con la tolerancia y la convivencia multicultural. Sin embargo, el multiculturalismo, o *la política del reconocimiento*,<sup>1</sup> implica el supuesto de que entre las culturas diversas se establecen relaciones igualitarias y simétricas, negando la conflictividad de las relaciones en la que la diversidad es construida. Lo que en realidad se promueve es el respeto entre los distintos colectivos culturales, que se mantienen separados.

El enfoque *Intercultural*, con mayor anclaje en Latinoamérica, ha sido desarrollado por muchos autores, retomando el discurso del multiculturalismo, pero adaptándolo a situaciones sociales distintas y orientándolo hacia diversos objetivos. Entre ellos, López (2001) afirma, por un lado, que la noción de interculturalidad surge en respuesta a la condición de multiculturalidad que caracteriza a las sociedades latinoamericanas, producto de su devenir histórico; por el otro, que frente a la multiculturalidad, como categoría “descriptiva”, surge la interculturalidad, como categoría “propositiva”.

Sin embargo, advertimos en nuestro análisis que no se trata sólo de una distinción entre una categoría descriptiva y una propositiva, sino de la *forma en la que se describe* desde las posiciones multiculturales: como si se tratara de colectivos separados.

Siguiendo con esta línea argumentativa, suele identificarse *diálogo* como la palabra clave en la interculturalidad, cuya condición es el respeto mutuo entre las culturas diversas. Sin embargo, en muchos casos este discurso sigue pegado a la idea de que es la igualdad de circunstancias sociales la que, junto al respeto, puede

llevar al diálogo. Este es el punto de mayor conflicto que esta teoría presenta para ser llevada a la práctica a través de políticas interculturales concretas.

Lo que el actual debate respecto de la interculturalidad parece encerrar son profundos conflictos derivados de posturas y perspectivas político-culturales divergentes, que parecen oscilar entre, por un lado, el intento de naturalización/armonización de las relaciones entre colectivos a través de la matriz dominante del estado nacional; por el otro, la denuncia sobre el carácter conflictivo de estas relaciones, entendiendo a la cultura como una arena de lucha por el control de la producción de verdades y la hegemonía política y cultural (Walsh, 2002; Williams, 1980).

En todo caso, la complejidad del debate exige que se haga una mirada multidimensional de la interculturalidad, en tanto nuevo paradigma emergente que encierra posturas, compromisos y referentes diversos de la realidad social. El análisis de la *perspectiva intercultural en educación*, no puede ser reducido al uso instrumental del concepto, sino que debe atravesar las múltiples significaciones que adquiere como proyecto político, epistemológico, cultural y educativo.

## INTERCULTURALIDAD Y CONSTRUCCIÓN SOCIAL

La construcción de los proyectos interculturales debe ser entendida relacionándola con estrategias políticas contextualizadas. No puede pensarse en la interculturalidad desde una lógica instrumental, que propicia la extensión o universalización de un modelo transcultural con buenas intenciones.

La construcción de un proyecto remite a procesos y prácticas situadas sociohistóricamente que configuran y se configuran en un campo de disputa, en el que existen correlaciones de fuerza variables entre diversos actores con diferentes —y frecuentemente opuestos— intereses. Están presentes en esta construcción: las formaciones, estructuras y resistencias; las relaciones de desigualdad social y la lucha para transformarlas (Grimberg, 2003; Walsh, 2002).

En muchas regiones de Latinoamérica esta construcción parte de la diferencia colonial que ha determinado relaciones de subalternidad con distintos pueblos, fundamentalmente indígenas.<sup>2</sup> En definitiva, el campo de disputa en esta construcción está determinado por las relaciones de poder, en términos de colonialidad del poder (Quijano, 1999). La disputa o lucha de sentidos puede enmarcarse en una doble visión, desde lo hegemónico y desde lo oposicional. Esto significa que la interculturalidad como proyecto político, social y epistemológico,

construido socialmente, emerge del conflicto de poder en el que se confrontan procesos y prácticas de diferenciación y subalternización de los pueblos indígenas, y procesos y prácticas de resistencia.

Lo central en este planteo es concebir a las *diferencias étnico-culturales* en juego como “fenómenos construidos y reproducidos como parte de una subjetividad y locus de enunciación definidos por la experiencia de colonización y subalternización social, política y cultural, tanto del pasado como del presente” (Walsh, 2002: 119), y no como diferencias naturales o esenciales de la etnicidad.

La instalación de la Interculturalidad en las agendas oficiales y en los lineamientos políticos del Estado ha sido indudable en los últimos años.

El Estado, como una entidad histórica que se corporiza en un complejo dispositivo institucional —que se articula de manera efectiva y contingente con una conformación sociocultural, con una nación—, se ha transformado profundamente en los últimos años en numerosos países, abandonando muchas de las funciones que cumplía respecto de la protección y la seguridad social, y fortaleciendo aquellas vinculadas al poder de represión y control (Grimson, 2002). En este marco destacamos su estrategia de ejercicio del control de los conflictos identitarios a través de las políticas multi/interculturales. Se pasó del clásico discurso homogeneizador de la cultura, al reconocimiento de la diversidad étnica y al otorgamiento de derechos específicos a ciertos grupos. Pero este cambio no ha generado transformaciones profundas en su estructura. Se reconocen las particularidades étnicas, pero no se propician condiciones de modificación del tipo de relaciones sociales. La armonía y convivencia pacífica entre los pueblos aparece como superadora del conflicto a través del discurso del respeto y la tolerancia, y no a través de la experiencia práctica.

Esta es una cara del proceso de construcción de un nuevo paradigma, en el que el discurso de la tolerancia, respeto y diálogo entre culturas, resulta funcional a la estructura social vigente. Representa una nueva retórica para alcanzar consensos y conservar la estabilidad social; una tendencia de arriba hacia abajo que favorece la perpetuación del sistema sin producir cambios en las relaciones desiguales que definen la realidad multicultural en Latinoamérica.

Pero también existe otra cara del proceso, en tanto en un marco de relaciones sociales de hegemonía, entendida como un proceso de coerción/consenso, se presentan intersticios para prácticas alternativas. Frente a aquel discurso, se han ido gestando sistemas de ideas que contradicen muchos de esos sentidos oficiales y se traducen en prácticas políticas, exigiendo relaciones más igualitarias respecto de la participación y mayor poder de decisión en la definición de la política

intercultural. Tanto a nivel de conformación de movimientos sociales, como a nivel de las prácticas de distintos sectores que podemos llamar *críticos* dentro de la sociedad, puede observarse un accionar que expresa formas de resistencia activa a través de la generación de espacios e instancias en los que la interculturalidad es entendida como posibilidad de cambio, en un contexto de desigualdad social. Estos sectores críticos no están exentos de contradicciones, por el contrario, muchos de ellos están atravesados por profundas crisis de representación, como es el caso de las organizaciones indígenas. Se pueden identificar en ellas situaciones de mucha fragmentación y personalismo, pero al mismo tiempo configuran interesantes espacios alternativos de acción y representación.

Movimientos indígenas latinoamericanos, gremiales docentes —como la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)—, agrupaciones comunitarias y sectores críticos del mundo académico, comprometidos en articular discusiones teóricas con aspectos de la realidad social, a través del impulso o la participación en experiencias interculturales prácticas,<sup>3</sup> conforman espacios alternativos en los que el discurso es construido desde abajo.

Si bien una parte importante de estas luchas las ubicamos en el campo político o en la estructura estatal, muchas de ellas emergen en otros contextos relacionados con formas hegemónicas y subalternas de producir y aplicar el conocimiento (Walsh, 2002).

Esta constituye una línea de discusión interesante para enfocar el tema de la educación intercultural. Pero antes nos proponemos tomar otro eje en esta mirada transversal de la interculturalidad, que tiene que ver con las nociones de identidad, cultura y diversidad cultural.

#### LA INTERCULTURALIDAD Y LAS NOCIONES DE IDENTIDAD, CULTURA Y DIVERSIDAD CULTURAL

En el punto anterior se intentó presentar a la interculturalidad como un proyecto o paradigma que se construye socialmente, no sin tensiones. En esa construcción, la definición de las categorías de identidad y cultura lleva implícita un posicionamiento político-ideológico respecto de cómo se concibe la diversidad cultural y la desigualdad social.

Para plantear el tema proponemos partir de un enfoque que permita conciliar líneas teóricas —tradicionalmente separadas en dos campos o perspectivas de análisis— que algunos autores denominan *formalismo* y *esencialismo* en antropo-

logía (Dietz y Piñar Álvarez, 2000). Hablamos de discusiones en torno al concepto de etnicidad, o identidad étnica, y al de cultura, en su sentido antropológico.

La *etnicidad* fue entendida, a partir de la escuela formalista de Barth (1976), como mecanismo formal de cohesión intragrupal, mediante el cual se crean fronteras étnicas. A través de la adscripción explícita de particularidades propias y ajenas se generan identidades diferenciales.

El concepto antropológico de *cultura* es entendido como “el contenido implícito e integral de pautas accionales, cognitivas y emotivas que un grupo genera y transmite de generación en generación, independientemente de su explícita función delimitadora” (Brunner, 1995). En este sentido, los distintos pueblos del planeta constituyen para la antropología una *serie diversificada de culturas*, con características intrínsecas e irreductibles (Ortiz, 1999).

Consideramos que el tratamiento implícito de ambos conceptos en los proyectos interculturales es clave en el debate. La recurrencia a definir los espacios interculturales como lugares de encuentro o choque de colectivos —constituidos a partir de permanencias identitarias, manifiestas en rasgos o elementos culturales, materiales o simbólicos—, y no sobre la base de las relaciones dinámicas y cambiantes entre los mismos, producto de su experiencia histórica, da cuenta de un posicionamiento centrado en modelos culturales de carácter esencialista.

Por otro lado, también debemos ser críticos con la idea del *encuentro* de culturas —de *Patchwork*, de retazos o mosaicos que se unen en la gran tela—, y con la de *choque* —de juego de fronteras entre oposiciones demarcadas por atributos específicos—. Entendemos que la manera de desarrollar esa crítica, orientándola de forma propositiva, es trabajar sobre la identidad, sea en términos étnicos o de clase, y sobre la cultura, en tanto construcciones fruto de la experiencia, de las prácticas cotidianas en las que se producen y reproducen los recursos culturales.

En nuestro contexto latinoamericano, la discusión sobre lo indígena —como forma de *sobrevivir* al asedio colonialista y capitalista— es válida. El problema es la estigmatización de lo indígena creada desde quienes definen la política intercultural. Se suele caer en categorías *a priori*, que favorecen la reducción de la historia —de un pasado sumido en la dominación colonial—, a una nueva categoría englobante, como la de *indio* creada bajo el régimen colonial. Esto nos ubica en la idea de choque o encuentro, que en definitiva conduce a otra, ingenua o perversa, de delimitación estática. Se suele permitir así concebir un cambio en los contenidos culturales, pero no en la demarcación, como si ésta fuera independiente de las

transformaciones en las relaciones sociales. Esencia o frontera, la marcación se mantiene en sentido estático.

Hay que mencionar también que este discurso no se reduce únicamente al tratamiento de la interculturalidad desde los organismos oficiales, sino que encontramos su presencia en organizaciones que pretenden enfrentar el sentido hegemónico. La idea de rescatar la *espiritualidad* de los pueblos originarios, como elemento central de la cohesión intragrupal, al mismo tiempo que elemento articulador de la marcación frente a otros, es un recurso retórico vigente en las demandas y actuaciones de algunos miembros o sectores de los movimientos indígenas.<sup>4</sup>

Volviendo al planteo inicial de trascender *formalismo* y *esencialismo* en el campo de análisis de la interculturalidad, se propone entender la cultura como “la organización de la experiencia y de la acción humana por medios simbólicos” (Sahlins 1997: 41), que no es independiente de las relaciones que los grupos humanos establecen con otros. Es decir, como un conjunto de historicidades de distintos grupos, cuya construcción implica interacciones, disputas, desplazamientos y significados (Geertz, 1996).

Briones (1996: 4) propone analizar los procesos de comunalizaciones —retomando a Benedict Anderson— que no implican “marcas irreductibles sino prácticas de marcación selectivas que van haciendo que cierto tipo de relaciones comunales y no otras se promuevan y experimenten como poseyendo una naturaleza inevitable”. Cuando en una misma arena sociopolítica se producen disputas entre distintas comunalizaciones por la primacía, ninguna de estas *comunidades imaginadas* es producto exclusivo de quienes se adscriban como sus miembros. Su marcación pasa entonces a formar parte de una disputa por el control hegemónico y no todos participan de igual manera en la determinación de los criterios que definen las diferencias. La etnicización se refiere a un tipo de marcación de alteridad basada en divisiones en la cultura, que se construye sociohistóricamente.

Así como la nación constituye el marco de la experiencia social y de la conformación de los actores políticos (Grimson, 2002), la identidad étnica se construye también allí a través de la experiencia histórica de lucha, oposición y diferenciación social.

Sin embargo, el análisis de algunas experiencias denominadas *interculturales* —en regiones atravesadas por fuertes procesos de alterización centrados en la etnicización—,<sup>5</sup> muestran una marcada tendencia a la anulación de la población indígena o aborígen, en tanto *sujeto político*, y una culturización, categorizándola como distinta en tanto superviviente de una tradición ancestral, poseedora de una

identidad que ha sido conservada y preservada y que, como tal, debe ser respetada. Existe un prejuicio dominante basado en una *identificación esencialista de lo indígena* en la que subyace una estigmatización histórica y geográfica, que suele ubicar a la población indígena como sobreviviente del pasado y fuera del ámbito urbano (Díaz, 2001). En este sentido, parece recuperarse el discurso del multiculturalismo noratlántico definido páginas atrás, sostenido en la idea de un pluralismo integrador que permite la convivencia armónica, contrario a la idea de cultura como terreno o arena de lucha (Novaro, 1999a).

Como cierre de este punto, proponemos conjugar las reflexiones hechas respecto de los conceptos de identidad y cultura, en la definición de lo que entendemos por *diversidad cultural*.

Como ya hemos dicho, la diversidad se manifiesta siempre en situaciones concretas, en las que se ponen en juego intereses y conflictos sociales, en tanto el sentido histórico de las diferencias redefine el sentido simbólico (Ortiz, 1999). Esta mirada de la diversidad cultural nos ubica críticamente frente al relativismo cultural, posicionándonos en una perspectiva relacional, para la cual las diferencias esconden también relaciones de poder y desigualdad. Siguiendo con esta línea teórica y permitiéndonos introducir la siguiente mirada —Interculturalidad y Educación—, Neufeld (1999) sugiere profundizar el análisis de los usos de la diversidad cultural en la escuela, en conjunción con procesos de desigualdad, teniendo en cuenta la reiterada identificación de ámbitos en los que las diferencias son atendidas de manera desigual.

## INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

La escuela, tradicionalmente negadora de la diversidad, ha asumido en los últimos tiempos un discurso moral de celebración de la misma que no ha dejado en ningún momento de enfatizar esos sentidos definidos en el punto anterior. La escuela, como espacio de interacción social, continúa acentuando una visión relativista del *diferente*, a través de la naturalización de las diferencias culturales y una mirada estática y ahistórica de las identidades (Novaro 1999b).

¿De qué hablamos entonces cuando nos referimos a la *educación intercultural*? De un proceso de construcción de un proyecto con serias contradicciones. Analicémoslo con mayor detenimiento.

Este enfoque de la educación, como menciona Claudia Briones (2002), ha sido definido como aquel que persigue el reconocimiento y el diálogo entre cultu-

ras diferentes, dando espacio a la diversidad, más que prescribiendo soluciones o recetas. Para la autora, desde este enfoque es necesario que se tomen en cuenta las representaciones y negociaciones con tensiones propias que se producen al nivel regional y local en el que se desarrollan las experiencias educativas.

Estas posturas indican una crítica respecto de la mirada idílica con que se define el encuentro entre culturas en el norte de nuestro continente, contraponiéndose a la definición de la educación intercultural como un “diálogo armónico entre culturas” (Zúñiga y Gálvez, 2002: 321). La educación intercultural de manera aislada no puede establecer relaciones armónicas, porque el respeto mutuo entre las culturas no puede darse independientemente del resto de las condiciones sociales. No puede haber un reconocimiento armónico desde la educación mientras estructuralmente se vive en condiciones sumamente asimétricas y desiguales.

Sin embargo, más allá de los aportes críticos de muchos autores, la educación intercultural suele ser delimitada como aquella referida a programas *compensatorios* y prácticas educativas destinadas fundamentalmente a mejorar el rendimiento educativo de poblaciones étnicas y culturales minoritarias. Colateralmente, puede preparar a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios (Aguado Odina, 1991).

El relevamiento histórico del uso del término *educación intercultural*, y la relación entre éste y otros como la *educación bilingüe intercultural* (EBI), la educación popular y la educación rural, nos abre las puertas para encontrar el origen de muchas decisiones políticas tomadas en torno a programas educativos dentro de contextos caracterizados por la diversidad cultural. No vamos a profundizar aquí en la historia de estas tradiciones, aunque sí haremos algunas referencias y presentaremos conclusiones a las que hemos arribado luego del relevamiento realizado.

La EBI, por ejemplo en Perú, con más de tres décadas de institucionalización no ha logrado ejercer una profunda influencia en los programas curriculares para áreas rurales, mucho menos para las escuelas urbanas (Zúñiga y Gálvez, 2002). Luego de atravesar décadas en las que estuvo restringida a la educación rural, en los noventa comienza a asumirse políticamente la diversidad cultural y lingüística y a forjarse el clásico lema de *unidos en la diversidad*. Pero esta política, reducida en la práctica general a la preparación de textos escolares en lenguas indígenas y a la versión bilingüe intercultural, sigue orientada exclusivamente a miembros de las poblaciones de lengua y cultura nativas. La diversidad existe dentro de los márgenes de la educación indígena y fundamentalmente focalizada en la educa-

ción primaria rural. La educación secundaria y las escuelas urbano marginales con población indígena quedan relegadas.

En Argentina las experiencias llevadas adelante son de corte regional, provincial o departamental, de escala reducida y fundamentalmente rurales.<sup>6</sup> Lo que indica una profunda escisión entre las declaraciones de derecho<sup>7</sup> y la práctica política y social.

Tanto en Perú, como en Argentina y en el resto de Latinoamérica la gran fragmentación de los programas de educación intercultural, como la discontinuidad en las políticas y proyectos interculturales en general, han contribuido a que muchas transformaciones queden inconclusas y muy debilitados algunos principios que en distintos momentos la motivaron. La EBI no ha logrado implementarse más que de manera limitada porque se mantiene aislada del sistema educativo (es educación para indios<sup>8</sup>), y no se articula con propuestas y medidas de otros sectores. Además no se logró abrir la participación de los distintos sectores involucrados en la planificación ni en la toma de decisión. En muchos casos se constituye en una propuesta focalizada y vertical, que no suele admitir formas alternativas para el manejo de la diversidad y la diferencia.

## LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE EL ANÁLISIS DE UN CASO

Hemos podido analizar muchas de las situaciones mencionadas más arriba en el caso trabajado, permitiéndonos profundizar en algunos de los múltiples factores que intervienen en las prácticas socioeducativas. El Programa de Educación Secundaria para Áreas Rurales y de Frontera dependiente del Proyecto Huascarán del Ministerio de Educación de Perú, constituye un intento aislado de llevar la educación intercultural más allá del nivel de enseñanza primaria para comunidades rurales multiétnicas y plurilingües. Sobre él hemos trabajado, intentando recortar el análisis en algunas dimensiones que nos permitieran ahondar en el estudio de la educación intercultural en contextos de diversidad/desigualdad sociocultural.

## LOS DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES DEL ESTADO Y LA DEFINICIÓN DE LA POLÍTICA INTERCULTURAL

Uno de los propósitos del programa radica, de acuerdo a los documentos de proyecto institucionales, en el intento de cubrir la brecha existente entre los

años de escolarización alcanzados por los jóvenes de ámbitos urbanos y los jóvenes de áreas rurales, facilitando la continuidad de la educación formal escolarizada en las mismas comunidades de origen. Es decir, ampliar la cobertura del sistema educativo formal. Sin embargo, el alcance del programa es reducido; desde la implementación del Plan Piloto en 1999 —que abarca un poco más de 100 comunidades rurales de la costa, la sierra y la selva peruana—, la incorporación de nuevas comunidades ha sido baja o nula. Tampoco existe articulación con el resto de los programas nacionales de educación secundaria. Se trata de una propuesta alineada dentro de lo que se denominan *políticas compensatorias*<sup>9</sup> que, sobre la base de aplicar una discriminación positiva, intervienen de manera focalizada y parcializada en el sistema educativo sólo en el caso de algunas comunidades rurales de Perú en situación de marginación socioeducativa.

Desde su creación, se han sucedido distintas gestiones políticas, que van desde la última etapa del gobierno de Alberto Fujimori, pasando por el período de transición tras su caída, hasta la actual presidencia de Alejandro Toledo. En cada una de estos momentos se han podido observar cambios profundos en los lineamientos políticos, así como en la coordinación y en la conformación de los equipos de trabajo especializados. Esto ha puesto en peligro la continuidad del programa, tanto por razones presupuestarias —el organismo internacional que lo financiaba deja de hacerlo por no reconocer a la nueva gestión como interlocutor válido—, como por razones políticas.

El Programa (hacemos referencia aquí a la dimensión institucional centralizada, a su conducción y al equipo que participa de la planificación y toma de decisiones desde el Ministerio de Educación de Perú) centra sus mayores esfuerzos en la producción de materiales impresos y audiovisuales, que son los que portan los contenidos escolares para el trabajo en los centros educativos de las comunidades que participan, además de proponer distintas estrategias didácticas para el trabajo con ellos. Existe una única versión de estos materiales para todos los centros educativos del país, lo que resulta conflictivo para el trabajo en el aula, en tanto su diseño responde a una estructura y organización rígida del tiempo, y la secuencia de la enseñanza a seguir. Esto permite suponer que el aprendizaje es concebido en una única dirección y en función de una respuesta unificada por parte de los alumnos a las propuestas que los textos y guías presentan.

Un factor que está incidiendo en estos lineamientos es la gran influencia que ejercen actualmente ciertos organismos internacionales en la definición de la política intercultural en países latinoamericanos. Tanto el BID como el Banco Mundial participan directamente en el diseño de proyectos y programas sociales a

través del derecho que se atribuyen por financiarlos total o parcialmente. Estos organismos imponen estándares excluyentes para aprobar la financiación y consecución de los mismos. Esto lleva a que los proyectos deban asumir estructuras, formatos y enfoques teórico-metodológicos rígidos para tener continuidad.

Una de las características centrales de estos enfoques es la separación explícita entre la planificación (en manos de los *expertos*) y la ejecución. De esta manera queda inhibida la posibilidad de participación en los niveles de decisión de los distintos actores sociales involucrados, siendo relegados a la condición de *destinatarios* de un programa o de una política que fue definida previamente por agentes externos o por representantes unilaterales del Estado. Además, suelen concebir el tratamiento de la diversidad cultural como un *problema*, que compete centralmente a la educación y que puede ser abordado a través de *programas focalizados*, reducidos a espacios rurales y escindidos del resto de la propuesta educativa regional.

#### LA INTERCULTURALIDAD, LOS CONTENIDOS ESCOLARES Y LA PROPUESTA DIDÁCTICA EN LOS MATERIALES

La *interculturalidad* es definida desde la coordinación del programa como un eje transversal que debe atravesar todo el diseño curricular, referido a la necesidad de incluir a los alumnos, con la diversidad cultural y lingüística que los caracteriza, en la propuesta pedagógica. Sin embargo, lo que se encuentra en los materiales escolares es el trabajo sobre las categorías descriptivas de *plurilingüismo* y *multiculturalidad*, más que un diseño didáctico sostenido sobre la idea de reconocer distintas formas de aprender en los alumnos. La *multiculturalidad* entonces es tratada como contenido específico del área de Comunicación, presentando definiciones conceptuales, ejemplos y casos, que refuerzan una idea de diversidad como resultado de la existencia de culturas diferenciadas y separadas unas de otras, básicamente por la perpetuación de sus contenidos culturales esenciales.

Partimos de la premisa de que la interculturalidad, además de construirse a partir de una declaración de principios, debe traducirse en una propuesta didáctica, aunque no se limite a ella, que pueda ponerse de manifiesto a través de la presentación de consignas diversas que recuperen diferentes actitudes de valoración por los saberes de las comunidades, que presente los contenidos como formas de interpretación de la realidad y la historia, no como saberes cerrados, que favorezca el intercambio de ideas y opiniones. En definitiva, no se trata de un contenido que requiere ser considerado en una o más sesiones.

Al ser tratada la diversidad cultural como un contenido se aísla y recorta una dimensión que define aspectos determinantes en la interacción entre los jóvenes y la propuesta educativa. Si el texto no se construye desde una perspectiva que incorpore a los distintos grupos de alumnos, que permita situar el tratamiento de las temáticas, se refuerza la idea de que se trata de una propuesta para jóvenes que no son ellos. No se observa que la diversidad cultural represente en los materiales factores de *identificación* y *diferenciación* claros. ¿Qué se quiere decir con esto? Una cosa es identificar y designar al que es distinto (esto también se hace por omisión del mismo) desde un lugar indefinido, contribuyendo a construir una imagen de la diferencia definida a partir de parámetros culturales estáticos, y otra es definir un contexto caracterizado por la diversidad, en el que los jóvenes se sientan *tan parecidos* y *tan diferentes* como los demás.

Por otro lado, no se trata sólo de apreciar las *diferencias* como realidades dadas, sino de promover el análisis del modelo sobre el que esas diferencias se han construido en el pasado y en el presente. Sin embargo, el tratamiento de los contenidos analizados cae dentro del modelo de literacidad hegemónico en la escuela, en el cual la problematización y contextualización histórica de la diversidad no tienen espacio. En este sentido encontramos coincidencias con las situaciones señaladas por Zavala (2002: 21) en su investigación en escuelas y comunidades de los andes peruanos, en los que la autora observa “las prácticas letradas que definen el espacio escolar como un dominio que privilegia un lenguaje descontextualizado concebido como un fin en sí mismo”. En este sentido el *conocimiento* es directamente identificado con el conocimiento letrado que se adquiere en la escuela, no reconociéndose otros espacios formativos no formales.

#### EL PROYECTO EDUCATIVO Y LA COMUNIDAD RURAL

Por último, quisiéramos mencionar algunas situaciones que han captado especialmente nuestra atención en las observaciones de campo hechas en un centro educativo de una comunidad rural de la sierra limeña. La permanencia allí haciendo registro de clases, interactuando con alumnos, padres y docentes, y participando de algunas actividades sociales de la vida comunal, permitieron identificar el nivel de *conflictividad* en las relaciones sociales que atraviesan directamente el centro educativo. Este es tal vez uno de los hechos más interesantes encontrados en el análisis, en tanto refleja las permanentes y sucesivas formas de *consenso* y *resistencia* que se encuentran al nivel de las prácticas cotidianas en cada ámbito social.

Existe una actitud contradictoria de demanda y desconfianza de la comunidad frente al centro. Si bien las autoridades de la alcaldía y de la comuna defienden y exigen la continuidad de la experiencia, ponen en duda la *calidad* de la enseñanza y las capacidades de los docentes. Perciben que se trata de un programa concebido e implementado de manera vertical desde el Ministerio de Educación, que no admite su participación en la definición de los contenidos escolares básicos, la cual es delegada a los *expertos disciplinares*. Si bien esto último no está en discusión, sí lo está el hecho de que los docentes no pertenecen a la comunidad, son personas que “no se comprometen ni participan del resto de las actividades de la comunidad, ni se acercan a la Comuna y a sus asambleas”, según expresan algunos comuneros. También está en discusión la falta de adecuación de la propuesta al sistema productivo rural en el que están insertos; observan una escisión entre los conocimientos escolares y los saberes de la comunidad. Sin embargo, si bien estos cuestionamientos son claramente expresados por los padres y comuneros en general —por el mundo de los adultos que participan plenamente en la vida productiva de la comunidad—, no parecen representar las opiniones de los jóvenes alumnos, aun en proceso de transición al mundo de los adultos, pero con importantes responsabilidades productivas dentro de sus unidades domésticas.

Parece haber una relación estrecha al nivel de las representaciones de los alumnos entre la *escolarización* y el *progreso personal*. En reiteradas oportunidades los alumnos mayores del centro educativo (16 años) manifestaron su convencimiento de que “para ser alguien en la vida”, “para progresar” hay que estudiar, terminar los estudios secundarios e iniciar estudios universitarios, en la mayoría de los casos no relacionados directamente con la vida rural de la región.<sup>10</sup>

Observamos una situación de tensión —también encontrada por otros investigadores en contextos regionales similares (Zavala, 2002)—, generada o promovida desde el centro educativo, entre los alumnos y sus padres respecto de los conocimientos que hay que aprender para ser *una persona educada*. Si bien los padres no ponen en cuestionamiento los saberes promovidos por la escuela (muchos de los cuales ellos no poseen), expresan la necesidad de que éstos se integren a los saberes comunales (que sí poseen), que el centro educativo ha dejado de lado hasta el momento.

Dentro de la escuela, esta tensión es dirimida bajo el dominio del modelo universalista y descontextualizado de educación al que nos referimos antes; fuera de ella, en el ámbito de la comunidad, la situación es muy diferente. Tanto la Comuna, como la Alcaldía y la Comisión de Padres de Familia, constituyen órganos de poder local con capacidad de negociación respecto al funcionamiento del

centro educativo, que amenazan permanentemente con no enviar allí a sus hijos y sí hacerlo a las escuelas secundarias de las localidades urbanas más cercanas.

En este sentido, el proyecto intercultural sigue en construcción, y allí radica su potencialidad. Mientras las comunidades se encuentren ante la alternativa de elegir entre una propuesta tan focalizada que no es participativa y una propuesta educativa como la del resto de las escuelas secundarias del país, el sentido afirmado desde los dispositivos institucionales del Estado seguirá en cuestionamiento. ¿Por qué comunidades como la analizada habrían de preferir esta propuesta, que no deja de ser aislada, mientras no se articule con el resto de la educación secundaria del país? ¿Las particularidades que asume este programa constituyen factores ventajosos para la comunidad o son factores de mayor marginación?

Estos son algunos de los términos en los que se dirimen los conflictos generados por la introducción de un programa focalizado, declarativamente intercultural, en una comunidad con una experiencia histórico-social particular. El proceso de apropiación del centro por parte de la comunidad es, como hemos dicho, conflictivo. Es interesante destacar que el programa no pudo ni podrá sostenerse, sin producir transformaciones producto de las negociaciones permanentes que se establecen en torno del centro educativo. Lo que no podemos asumir anticipadamente es el tipo particular de modelo de educación intercultural que se construirá.

## CONCLUSIONES

Para concluir, podemos decir que entre los aspectos más críticos encontrados, tanto en la historia de la llamada *educación intercultural* como en el caso analizado, pueden mencionarse: el predominio de nociones restringidas de cultura; una falta de articulación entre proyectos educativos y demás dimensiones de la vida social; una marcada verticalidad en la difusión del proyecto intercultural; una casi excluyente reducción del mismo a espacios rurales (no urbanos); y un vacío dejado por el estado en muchas regiones, que es ocupado a veces por organizaciones de distinta procedencia y con fines divergentes —como es el caso de instituciones religiosas, que han desarrollado proyectos de EBI acompañando la tarea de evangelización—. Si bien en nuestra investigación no nos dedicamos a analizar particularmente esta situación, son muchas las experiencias relevadas por distintos autores que dan cuenta de este hecho, especialmente significativo en

países andinos y en las regiones del norte de Argentina (Zuñiga y Gálvez, 2002; Zavala, 2002).

Lo que podríamos denominar como potencialidad teórica de este enfoque está en la consideración de los contextos de diversidad cultural como espacios que permiten desarrollar la capacidad de interpretar códigos diversos, enseñar a convivir con la ambigüedad y relativizar los logros de la propia cultura (Novaro, 2003). Al igual que otras tendencias pedagógicas, este enfoque permite promover mayores niveles de ambigüedad e incertidumbre en la presentación de los contenidos escolares, distanciándose de los modelos educativos más rígidos y las nociones más positivistas acerca de qué es el conocimiento. Estas características, asociadas con una mayor flexibilidad, pueden ser consideradas en distintos aspectos de la propuesta educativa, es decir, en la selección y tratamiento de los contenidos, en la propuesta didáctica en general, en la estructura y organización del tiempo y el espacio escolar, y en la construcción del rol docente y del alumno.

Entendiendo a la interculturalidad como un proyecto político-social mayor, atravesado necesariamente por iniciativas que deben tomarse en el campo político y en la dinámica de la sociedad civil, podemos decir que la educación no puede asumir sola los retos de la interculturalidad. Pero sí podemos pensar en un modelo educativo más *ligado a las contingencias sociales* que viven determinados sujetos, enfatizando significados construidos en contextos cotidianos variables (Rockwell, 1996).

Uno de los aspectos que más cuestionábamos en el análisis de la perspectiva intercultural era la reducción del tema teórico y de los proyectos concretos en Latinoamérica a la cuestión indígena. La referencia permanente de la educación intercultural recaía en el tratamiento de la diversidad cultural en términos de población indígena y no indígena. Nos preguntábamos, ¿no existen otras comunidades de identificación y adscripción pasibles de ser consideradas en estos programas? En ese proceso de indagación entendimos que la cuestión central en los enfoques interculturales vigentes no pasa por la situación de diversidad cultural de hecho, sino por el modelo de *diferenciación* constitutivo de las relaciones sociales en un proceso socio-histórico de larga data.

Ese es el modelo sobre el que se ha construido la interculturalidad. Un modelo que opone saberes locales no-académicos con la universalidad epistémica de la modernidad. Un modelo enraizado en relaciones de poder que opone población blanca occidental a población indígena.

La noción de interculturalidad emerge como proyecto dentro de un campo de disputa en el que se confrontan lo hegemónico y lo oposicional. La

interculturalidad es discurso obligado desde el Estado y sus agencias a través de proyectos políticos que promueven el entendimiento y la unidad nacional en la diversidad, a través del ajuste fundamentalmente en los canales de comunicación entre dos poblaciones o comunidades diferenciadas. Mejorando el diálogo y los canales que lo favorecen —entre ellos la educación— se podrían superar los conflictos interculturales. Esta tendencia está más orientada a controlar el conflicto social que a crear sociedades más igualitarias. Paralelamente, la interculturalidad representa una renovada bandera de lucha de viejas y nuevas reivindicaciones de pueblos atravesados históricamente por procesos de dominación colonial. Podemos identificar una tendencia orientada a producir transformaciones sociales partiendo de la acción local, exigiendo y asumiendo participación y poder de decisión en múltiples aspectos de la vida social (ver el tratamiento de esta doble visión en Walsh, 2002).

Lo que atraviesa esta discusión son enfoques que parten de miradas distintas acerca de los conflictos culturales. En ellos se concibe de manera diferente a la cultura —y a la diversidad cultural—, porque responden a intereses y posicionamientos político ideológicos divergentes.

Quisiéramos terminar esta breve reflexión en torno a la interculturalidad retomando algunas de las ideas que destacamos más arriba. Si bien este enfoque puede reducirse conceptualmente a aquel en el que más que prescribir soluciones se persigue el reconocimiento y diálogo entre culturas diferentes, en la experiencia histórica de las prácticas socioeducativas, son los actores en sus interacciones los que definen su significado en cada contexto regional. Desde este enfoque es necesario que se tomen en cuenta las representaciones y negociaciones —con tensiones propias— que se producen al nivel local en el que se desarrollan las experiencias educativas. Nuestra visión altamente pesimista respecto de los discursos, formulaciones y producciones oficiales fue puesta a prueba en el análisis al realizar las observaciones de campo en una comunidad rural. Enfatizamos entonces que la interculturalidad es un proyecto en construcción, dentro del cual encontramos discursos funcionales a la estructura social vigente, tanto a nivel nacional como comunal, pero también espacios o intersticios para prácticas alternativas.

## NOTAS

<sup>1</sup> Dentro de estas discusiones podemos ubicar al teórico político canadiense Will Kymlicka (1996) y al filósofo Charles Taylor (1993), entre otros.

<sup>2</sup> Walsh (2002) incluye también a los movimientos negros o afroecuatorianos dentro de este tipo de relaciones.

<sup>3</sup> Tal es el caso del Centro de Educación Popular e Intercultural —CEPINT—, dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Comahue, en el que intervienen organizaciones populares, indígenas, gremiales y feministas.

<sup>4</sup> Algunas intervenciones de representantes de los Pueblos Originarios así como de docentes involucrados en proyectos autodenominados interculturales durante el “1º Encuentro Nacional de Educación e Identidades. Los Pueblos Originarios y La Escuela” (Universidad de Luján, septiembre de 2003), enfatizaron este sentido de la cultura y la identidad.

<sup>5</sup> Tal el caso de Neuquén, analizado en profundidad por el equipo de CEPINT.

<sup>6</sup> Se pudieron relevar experiencias de educación intercultural en comunidades de distintas provincias argentinas, presentadas en el encuentro realizado en la Universidad de Luján, en septiembre de 2003. Son escasos los casos como los de Jujuy y Formosa en los que los docentes han tenido una formación especial y los profesorado han asumido el proyecto intercultural como propio.

<sup>7</sup> La educación indígena es un *derecho* de los pueblos indígenas u originarios. El Convenio 169, aprobado por la OIT en 1989 y suscripto por muchos países, entre ellos Argentina y Perú, reconoce este derecho. En Argentina, Messineo (2000: 2) destaca que a “partir de la reinstalación de la democracia en 1983 se suceden una serie de leyes que (...) confieren a los indígenas distintos grados de participación en el manejo de los recursos naturales, garantizan el respeto a su identidad y reconocen el derecho a una educación bilingüe e intercultural”.

<sup>8</sup> Educación sostenida sobre la categoría de Indio, que encierra prejuicios respecto de la población nativa, originados en la colonización y mantenidos como instrumentos de opresión y uniformización de la pluralidad de culturas.

<sup>9</sup> Se alinean en estas políticas aquellos programas diseñados específicamente para atender poblaciones en situación de riesgo o vulnerabilidad social.

<sup>10</sup> Para ejemplificar esta afirmación podemos mencionar algunas expresiones de los alumnos de 3º año. *Alumno 1*: “La meta para mi familia es el progreso y el desarrollo. Mis metas laborales son una buena educación y así salir adelante en el futuro”; “las limitaciones que puedo tener es la poca ayuda de mis padres como la distancia entre ellos”. *Alumno 2*: “Me gustaría soñar con ser alguien en la vida”; “me gustaría que mis padres me apoyaran en las dificultades”; “mi meta es seguir adelante, ser un profesional como por ejemplo, en electrónica”. *Alumno 3*: “Quiero sacar adelante a mi familia siendo un buen profesional”, “tengo que concentrarme totalmente en mis estudios”, “ser un buen enfermero o un buen psiquiatra”.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguado Odina, María T. (1991). “La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones”. En: María del Carmen Jiménez (edit.). *Lecturas de pedagogía diferencial*. Dykinson, Madrid.
- Barth, Fredrik (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Bonal, Xavier (1998). *Sociología de la educación*. Paidós, Barcelona.
- Briones, Claudia (2002). “Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto)marcación de ‘lo indígena’ en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural”. En: Norma Fuller (edit.). *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, PUCP-UP-IEP, Lima.
- Brunner, José Joaquín (1995). “Las ciencias sociales y el tema de la cultura: notas para una agenda de investigación”. En: Néstor García Canclini (comp.). *Cultura y pospolítica: el debate sobre la modernidad en América Latina*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.
- Díaz, Raúl (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Dietz, Gunther y Ángeles Piñar Álvarez (2000). “Identidad Local y Consumo Cultural”. En: *Revista Fundamentos de Antropología*, año 2000, Centro de Investigaciones Etnológicas “Ángel Ganivet”, Granada, 41-69.
- Geertz, Clifford (1996). *Los usos de la diversidad*. Paidós, Barcelona.

- Grimberg, Mabel (2003). "Narrativas del cuerpo. Experiencia cotidiana y género en personas que viven con Vih". En: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 17, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 79-99.
- Grimson, Alejandro (2002). "La nación después del deconstructivismo. La experiencia argentina y sus fantasmas". *Primeras Jornadas de interfaces entre cultura y política en Argentina*, IDES, 17 y 18 de diciembre de 2002, Buenos Aires.
- Kymlicka, Will (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Paidós, Barcelona.
- López, Luis (2001). "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana". En: UNESCO-OREALC. *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.
- Messineo, Cristina (2000). "Variación formal y conceptual del término 'educación bilingüe intercultural' en distintas clases textuales". Ponencia presentada al Congreso Argentino de Antropología Social, Mar del Plata.
- Neufeld, María Rosa (1999). "Introducción". En: María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted (comps.) (1999). *"De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, Buenos Aires.
- Neufeld, María Rosa y Jens Ariel Thisted (comps.) (1999). *"De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, Buenos Aires.
- Novaro, Gabriela (1999a). "Diversidad cultural y conocimiento escolar: el tratamiento de los indios en los contenidos educativos". *Cuadernos de Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, N° 18, Buenos Aires, 297-314.
- (1999b). "El tratamiento de la migración en los contenidos escolares. Nacionalismo, Integración y Marginación". En: María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted (comps.). *"De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, Buenos Aires.
- (2003) "Las experiencias en Educación intercultural y bilingüe, reflexiones desde un enfoque antropológico y social". En: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Sistematización de experiencias en Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina*. Buenos Aires (en prensa).

- Ortiz, Renato (1999). "Diversidad cultural y cosmopolitismo". En: Jesús Martín Barbero (comp.). *Cultura y globalización*. Ces/Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá.
- Quijano, Aníbal (1999). "La colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina". En: Santiago Castro-Gómez, Oscar Guariola-Rivera y Carmen Millán de Benavides (edit.). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica post colonial*. Centro Editorial Javeriano, Santafé de Bogotá.
- Rockwell, Elsie (1996). "La dinámica cultural en la escuela". En: Amelia Álvarez (edit.). *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano*. Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- Sahlins, Marshall (1997). "O 'pessimismo sentimental' e a Experiencia Etnográfica: por que a Cultura nao é um 'Objeto' em via de extinção" (parte I y II). En: *Mana*, Vol. 3, N° 1 y N° 2, Sao Paulo, 41-73 y 103-150.
- Taylor, Charles (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Thompson, Edward (1979). *Tradicón, revuelta y conciencia de clase*. Crítica, Barcelona.
- Walsh, Catherine (2002). "(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador". En: Norma Fuller (edit.). *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, PUCP-UP-IEP, Lima.
- Williams, Raymond (1980). *Marxismo y Literatura*. Península, Barcelona.
- Zavala, Virginia (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes Peruanos*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, PUCP-UP-IEP, Lima.
- Zúñiga, Madeleine y Modesto Gálvez (2002). "Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política". En: Norma Fuller (edit.). *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, PUCP-UP-IEP, Lima.