



COLECCIÓN
PROGRAMA INTERNACIONAL
DE FORMACIÓN
DE EDUCADORES POPULARES

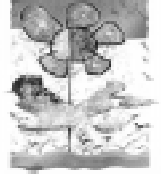
FORMACIÓN SOCIOPOLITICA Y CULTURAL

CULTURA INTERCULTURALIDAD INCULTURACIÓN



BLANCA

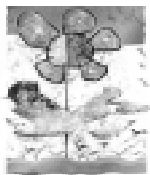
CULTURA INTERCULTURALIDAD INCULTURACION



Xavier Albó, S.J.



fundación **s**anta **m**aría



344.08

Alb.

Cultura, Interculturalidad, Inculcación.

Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, 2003

70 p.; 21,5 x 15 cm.

ISBN: ISBN: 980-313-017-X

Cultura, Educación Intercultural, Educación Inculcada.

Colección “Programa Internacional de Formación de Educadores Populares”

Equipo Editorial:

Antonio Pérez Esclarín

María Bethencourt

Dimensión: Formación Sociopolítica y Cultural

Fascículo: Cultura, Interculturalidad, Inculcación

Autor: Xavier Albó, S.J.

Diseño y diagramación: Nubardo Coy

Portada e ilustraciones: William Estany Vázquez

Corrección de textos: Antonio Pérez Esclarín

Edita y distribuye: Federación Internacional de Fe y Alegría

Esquina de Luneta, Edif. Centro Valores, piso 7 Altigracia,

Caracas 1010-A Venezuela.

Teléfonos: (58-212) 5645624 / 5645013 / 5632048

Fax (58-212) 5646159 Web: www.feyalegria.org

© Federación Internacional de Fe y Alegría

y Fundación Santa María

Depósito legal: lf60320022003296

ISBN: 980-313-017-X

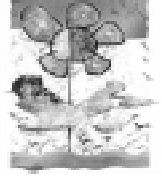
Caracas, Enero 2003

Publicación realizada con el apoyo de:

Fundación Santa María (FSM)

Centro Magis

Agencia Española de Cooperación (AECI)



*“Pueblo educado es pueblo creador,
lleno de iniciativa, es pueblo
adulto que resuelve por sí mismo
sus necesidades”*

P. José María Vélaz s.j.



PRESENTACIÓN

El “Programa Internacional de Formación de Educadores Populares” nace de la necesidad de dar una respuesta adecuada a la tarea de movilizar una educación popular integral coherente y articulada, en cada uno de los países en los que Fe y Alegría está presente. Quiero resaltar en esta presentación, con la brevedad del caso, tres rasgos fundamentales sobre el educador, su quehacer y su formación.

- El ser educador en Fe y Alegría es un continuo reto y lleva consigo un reiterado esfuerzo por ser persona en plenitud. El educador se encontrará a sí mismo como valioso en la medida en que se sienta capaz de comprometerse y de gastarse por otros, especialmente por los pobres, pequeños y débiles.
- El acto de educar es un acto vital de entrega para ayudar a construir o rescatar vidas. Con la educación se trata de formar hombres y mujeres que sean capaces de vivir en plenitud y con dignidad, asumiendo responsablemente su condición ciudadana.
- El educador se forma en el proceso de producir conocimientos y soluciones a los problemas que le plantea su propia práctica, se forma en un hacer consciente y reflexivo sobre su práctica.

La Colección se estructura alrededor de los tres grandes ejes de la Propuesta Formativa de Fe y Alegría:

1. La formación humana del educador. Configuración de una nueva identidad.
2. La formación socio-político-cultural. Comprensión de la realidad local y mundial.

3. La formación pedagógica. La construcción de sentidos de lo educativo y de lo pedagógico.

Los materiales de esta Colección están diseñados, ante todo, para un cuidadoso y exigente trabajo personal y grupal de los educadores de Fe y Alegría, aunque, ciertamente, nos encantaría que su uso se hiciera extensivo a todo educador que se quiera comprometer con la educación de los pobres de nuestros países. La mera lectura de los textos, aunque estoy seguro que ayudará no poco, no es la vía recomendable en orden a exprimir la riqueza metodológica y conceptual que los mismos encierran.

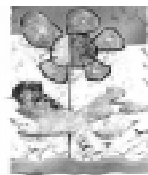
Mis mejores deseos a los educadores de Fe y Alegría, sobre todo, para que disfruten del proceso de formación: que éste sea un proceso gozoso de reconstrucción de uno mismo y de preparación para la bella tarea de educar a nuestros pequeños, jóvenes y adultos. No dudo que el proceso de formación va a exigir lo mejor de cada uno, pero los educadores bien sabemos que sólo dando vida es como recibimos abundante vida.

Conozco muy de cerca el enorme trabajo que ha llevado la estructuración de este Programa y lo que ha supuesto, y todavía supone, la elaboración de los textos y estrategias. El esfuerzo decidido de los equipos pedagógicos de la Federación Internacional de Fe y Alegría, unido al trabajo de especialistas que han dado forma a cada uno de los temas, permitirá llegar a un final feliz. Y este esfuerzo no hubiera tenido ninguna garantía de éxito sin el arduo y sistemático trabajo de dirección de Antonio Pérez Esclarín y María Bethencourt. Vaya un reconocimiento y agradecimiento a todos en nombre de Fe y Alegría.

Que el Señor nos bendiga en este empeño de dar vida en plenitud a nuestros pueblos.

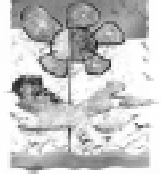
Jesús Orbezo
Coordinador General
Federación Internacional de Fe y Alegría

Caracas, 15 de septiembre de 2002



BLANCA

INTRODUCCION

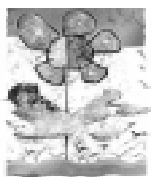


Cuando no comprendemos a los alumnos o a sus padres, la reacción más espontánea del docente suele ser: “Son tontos, no entienden”. Pero ¿nos preguntamos si les entendemos nosotros a ellos? Cuando nosotros sentimos que “no entienden”, ¿será porque ellos son “tontos” o porque ellos y nosotros somos distintos? ¿No será porque tenemos experiencias distintas y organizamos nuestras maneras de comprender y vivir de maneras distintas?

A veces, los egresados de nuestros centros, orgullosos y agradecidos por la mejor educación recibida, se limitan a imitar a los de los centros privados más prestigiosos, buscando su propio ascenso social y económico, pero no logran desarrollar una actitud abierta y solidaria para con los otros que no han tenido acceso a la misma educación y con los que, de niños, tal vez compartían una misma cultura popular. ¿Se puede decir entonces que estamos construyendo país?

Estos dos ejemplos nos recuerdan que el complejo mundo de lo *cultural* es uno de los componentes fundamentales dentro de los procesos educativos.

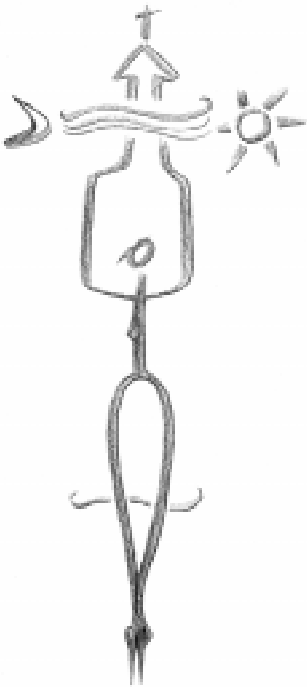
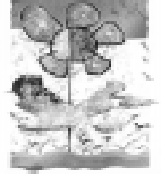
Este es el objeto de este folleto. En los tres primeros capítulos presentamos un marco general interpretativo y, en los dos últimos, nos concentramos más en sus implicaciones pedagógicas. Además, al final de cada capítulo, incluimos algunos



ejercicios prácticos para que les ayuden a aplicar el contenido del capítulo a su propia realidad y experiencia.

Para lograr mejores resultados, sugerimos que en los talleres y cursos de aplicación de este folleto participe gente de diversos orígenes culturales, en lo posible en números semejantes. Según el tipo de participantes, los facilitadores decidirán si es preferible realizar los ejercicios prácticos al final de cada capítulo, de manera individual o por equipos de trabajo.

CAPÍTULO 1



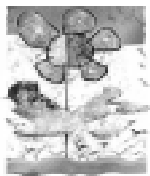
Conceptos fundamentales

Cuando surge un nuevo ser humano, éste se conforma en el seno de su madre. Esta es la *matriz* en la que se recibe y se va conformando todo su ser biológico. Sin el apoyo de

esta matriz biológica y psicológica, este nuevo ser humano no podría sobrevivir.

Cuando la madre lo da a luz, este nuevo ser humano tampoco queda suelto a su propia suerte. Se encuentra inmediatamente rodeado por una nueva matriz, que ya no es física sino social y cultural. En ella sigue desempeñando un rol fundamental la madre y, junto a ella, la familia inmediata. Pero de ahí se va abriendo a círculos cada vez más amplios: el resto de la parentela, la escuela, la iglesia, la comunidad, el barrio, el pueblo o ciudad y esa ventana a todo el mundo que son los medios de comunicación. Todo ello constituye el paisaje social y cultural en el que se irá desarrollando su vida; todo este conjunto es la matriz cultural, que hace posible su vida y desarrollo.

Gracias a ella, el nuevo ser humano no tiene que ir reinventándolo todo desde la nada. La gente que está en su



contorno y este mismo contorno ya le van proporcionando pistas, normas y soluciones prácticas para la inmensa mayoría de los problemas prácticos de la vida. Rápidamente el niño y niña va cabalgando sobre la sabiduría acumulada por su propia gente durante cientos y miles de años. No necesita descubrir el fuego, la electricidad, la informática ni la organización social. Va aprendiendo e interiorizando qué es útil y qué es peligroso, qué es bueno y qué es malo, qué puede dar sentido a toda su existencia. A partir de ello, él también –junto con los que le rodean– irá añadiendo su propia experiencia y creatividad a este inmenso y creciente bagaje cultural.

1.1. Cultura

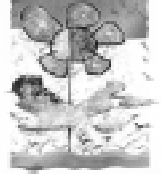
- 1) En su sentido más universal, es el conjunto de rasgos *adquiridos por aprendizaje*, en contraste con los biológicamente heredados; y es cultural (y no biológico) cualquier rasgo aprendido y no transmitido biológicamente. Por eso podemos hablar de todo el acervo cultural humano.

El que alguien sea negro o blanco, calvo, barbudo o lampiño, es biológico. Pero el que alguien, siendo calvo, se ponga peluca; o, teniendo pelo, se lo tiña, lo deje crecer de una determinada forma o se afeite, se haga trenza u otros arreglos, ya es cultural.

- 2) En un sentido más ESPECÍFICO, se llama también cultura al conjunto de rasgos adquiridos por aprendizaje y *compartidos por un determinado grupo social*.

Lo fundamental no se aprende de manera aislada e individual, sino a través de un determinado pueblo o grupo social. Aprendemos en nuestra matriz cultural, que es a la vez social. La cultura es algo *social*, salvo en situaciones excepcionales y extremas como las de esas novelas y películas sobre alguien perdido y criado solo en una isla perdida. Aun aquellos investigadores, artistas –o incluso los psicópatas– que viven y producen mucho en solitario, se criaron y adquirieron su modo de proceder en una determinada matriz cultural, que se puede reconocer en toda su conducta y sus productos.

En consecuencia, ese grupo o grupos culturales que comparte(n) determinados rasgos suelen identificarse y ser identificados por estos rasgos; y éstos, a su vez, los diferencian de otros grupos culturales. Por ejemplo, a los chinos no sólo los identificamos por sus ojitos rasgados (elemento biológico) sino también por la manera que se dejan trenza, se visten, hablan, se saludan con reverencias, construyen los techos de su casa, etc.



Todos pertenecemos a algún grupo cultural y, en alguna medida, a más de uno. Podemos considerarnos todos parte de una cultura latinoamericana pero, dentro de ella, unos tenemos las variantes propias de la cultura venezolana o caribeña y otros, las del Ecuador, de la Argentina o del Cono Sur. Y dentro de cada país puede también haber significativas variantes regionales: unos somos serranos y otros costeros; collas o cambas; unos tenemos variantes rurales y otros urbanas; y, dentro de estas últimas, puede haber también notables diferencias según el tipo de barrio en que se viva: céntrico o periférico, rico o pobre, viviendo y celebrando de maneras bastante distintas. Lo mismo ocurre con las profesiones: los militares, por el hecho de serlo, tienen también sus propios rasgos culturales, los comerciantes los suyos, las monjas otros distintos y así sucesivamente. Habrá quienes, además, tienen más o menos rasgos propios de una cultura afroamericana y otros los de algún pueblo indígena, sin dejar por ello de ser miembros también de esa cultura latinoamericana y de su propio país.

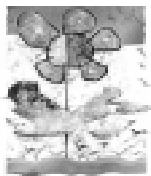
• *Las tres grandes áreas de la cultura*

En cualquier cultura, los conocimientos y comportamientos aprendidos y compartidos se pueden agrupar en las siguientes tres grandes áreas, para cada una de las cuales añadimos algunas pistas temáticas:

1) TECNOLOGÍA

(cultura material, sobrevivencia ante la naturaleza)

- Mantenimiento sostenible del medio ambiente, según cada área ecológica.
- Territorio, ocupación del espacio.
- Vivienda, indumentaria.
- Producción, economía.



- Alimentación y consumo.
- Salud y tratamiento de la enfermedad.

2) RELACIONES SOCIALES

(cultura y sociedad)

- Organizaciones básicas: familia, entre familias, división interna del trabajo.
- Relaciones de género y de generación en la familia y otras instancias superiores.
- Relaciones de producción: división del trabajo, intercambios, reciprocidad y comercio.
- Comunidad y niveles superiores: su organización, autoridades, asamblea
- Política interna; toma de decisiones, conflictos y su resolución.
- Política frente a otros grupos y a los poderes no indígenas locales y nacionales.

3) MUNDO IMAGINARIO

(cultura simbólica)

- Lengua, mitos y cuentos, historia del propio grupo, relatos culturales.
- “Textos” o lenguajes plásticos (tejidos, cerámica...); sentido de los intercambios.
- Expresiones artísticas: música, canto y danza; artes plásticas y visuales.
- Religión: ritos, celebraciones y creencias; cosmovisión.
- Ética y valores: en dichos o refranes; en los usos y costumbres.
- Formas de educación y transmisión de la cultura a las nuevas generaciones.

Hay que subrayar, además, la *inter-relación* entre las diversas áreas, enfoque que en las culturas indígenas originarias suele estar mucho más desarrollado que en la cultura hispano criolla y otras de origen europeo, más propensas a separar y perder

la visión de conjunto. Es igualmente indispensable tomar en cuenta su *evolución* en el tiempo, pues las culturas son organismos vivos (ver el capítulo 2).

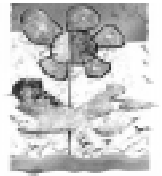
• *Dos notas de cautela*

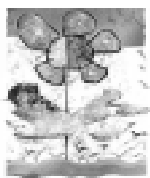
En libros y diccionarios, pueden encontrarse otras muchas definiciones de cultura, pero sus elementos y acepciones fundamentales son los que aquí hemos señalado. Sin embargo, debemos llamar la atención sobre dos usos bastante frecuentes pero distorsionados:

Primera distorsión. Cultura *no* quiere decir tener conocimientos abundantes o modos de proceder más refinados y prestigiosos. Este uso aparece, por ejemplo, cuando se dice que “tal persona es culta y tal otra es inculta”, “esta señora tiene cultura y esta otra no tiene cultura”. El mismo prejuicio se da cuando se considera que sólo un sector ya está “civilizado” mientras que los demás siguen “incultos”, “salvajes” o “primitivos”.

En realidad, *todos tenemos cultura* y todos somos parte de alguna *civilización*. Lo que pasa es que no todos tenemos las mismas formas culturales y, por la composición y diferencias internas dentro de la sociedad, ciertas expresiones culturales son consideradas de mayor prestigio que otras. Los que, dentro de la sociedad, se sienten más “arriba” (entre comillas) tienden a querer apropiarse del concepto cultural y pensar que sólo ellos son los dueños de la “cultura”; las expresiones distintas de los demás no serían dignas de este nombre. Volveremos a este tema en el capítulo 3. Pero, de momento, tengamos claro que esta es una concepción muy limitada, excluyente y peligrosa de cultura.

Segunda distorsión. Cultura *no* se refiere sólo a los aspectos intelectuales, artísticos o religiosos de lo aprendido. Es, por ejemplo, frecuente escuchar a economistas, tecnócratas, políticos o incluso sociólogos hablar en este sentido. La organización económica, social y política, los avances tecnológicos, etc. serían una cosa y la cultura quedaría reducida a esta esfera más simbólica. Pero, en realidad, *todos ellos son ámbitos aprendidos* y, por tanto, *culturales*. Todos ellos están igualmente sujetos a visiones y estilos distintos según el grupo cultural de que se trate. Olvidar esta realidad puede conducir





también a graves distorsiones, por ejemplo, a imposiciones políticas o formas de desarrollo ajenas a la realidad cultural de muchos sectores populares.

Cuando en nuestros países se habla del “Ministerio de Cultura”, de la “Dirección Nacional de Cultura” y en la prensa se dedica una sección especial a las “actividades culturales”, se cae con frecuencia en una de estas dos distorsiones o en ambas. Todo lo que hacen es, sin duda, cultural. Pero, al reducir lo cultural a sólo ciertas actividades más prestigiosas vinculadas al ámbito intelectual y artístico mayormente de los sectores dominantes, discriminan otras muchas actividades y expresiones igualmente culturales.

1.2. Cultura común y culturas particulares

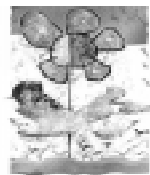
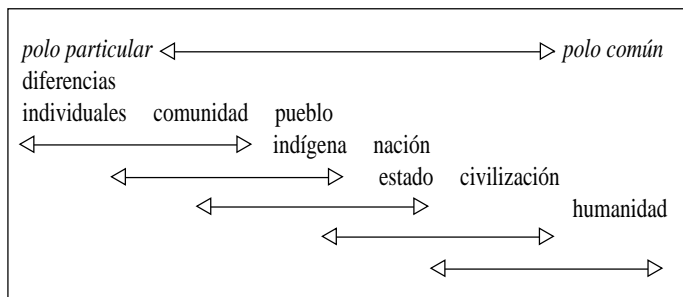
Cuando combinamos el sentido (1) de cultura, más universal, y el sentido (2), más específico, observamos que, aun perteneciendo a muchos pueblos y muy distintos, compartimos bastantes rasgos de lo que se podría llamar una *cultura común*. Más aún, estos rasgos comunes son cada vez mayores, a medida que se expanden e intensifican los intercambios entre los diversos pueblos del universo. ¿Quién se preocupa ahora por saber de qué cultura específica provienen elementos culturales tan comunes como servirse un café o unas papas fritas, tomar notas en un cuaderno o apasionarse en un campeonato de fútbol? Muchos grupos culturales comparten en lo básico sistemas semejantes de transporte y comunicación, monetarios, de escritura, una misma religión, determinados idiomas internacionales, ciertos valores y principios legales o comerciales, etc.

Pero, al mismo tiempo, en un sentido más restringido, hay también una serie de rasgos compartidos sólo por un determinado grupo social, o un conjunto de grupos sociales más locales. Estos rasgos que diferencian a un grupo social de otro, constituyen las *culturas particulares*.

Tanto lo común como lo particular puede ocurrir a diversos niveles, como ilustramos en el gráfico 1.

Gráfico 1.

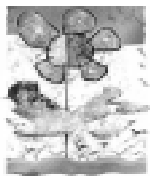
Lo particular y lo común de la cultura en diversos niveles



En el extremo más local, además de lo común, compartido y aceptado por todos los miembros de una determinada comunidad, seguirán existiendo los rasgos particulares de determinados individuos o de determinados grupos menores, como las mujeres frente a los hombres, tal familia frente a otra, etc. Y, a medida que vayamos avanzando a niveles superiores, seguirá ocurriendo algo parecido. Los de un mismo país nos sentiremos parte de un mismo grupo cultural, por las muchas cosas que compartimos, desde la moneda hasta las autoridades, pasando por problemas, logros, maneras de protestar o de divertirse, etc. Pero, al mismo tiempo, distinguiremos entre regiones y sectores sociales, por sus costumbres, intereses y hasta por la lengua o el tonillo de su hablar. Todos los latinoamericanos, al tiempo que percibimos nuestras diferencias nacionales –que a veces hasta han provocado guerras–, sentimos que tenemos mucho en común, además del idioma. Esto se siente con mayor fuerza cuando nos encontramos latinoamericanos de diversos países en algún país de otra lengua y cultura fuera del continente...

De esta forma, lo particular y lo común van combinándose dialécticamente a diversos niveles, de manera que lo que era común a un nivel inferior resulta particular al nivel superior y viceversa.

Desde otra perspectiva, en medio de las semejanzas y diferencias basadas en el lugar de vida, se puede hablar también de la cultura de la pobreza, de los jóvenes, de la violencia, de la paz, agraria, militar, urbana, etc. Aunque los pobres, jóvenes, violentos, etc. de cada lugar se expresan de acuerdo a sus diversas



culturas locales, el hecho de ser todos ellos pobres, jóvenes, violentos, etc. les lleva también a desarrollar ciertos rasgos semejantes. Sean árabes, aymaras o negros de Bahía, los pobres tenderán a desarrollar ciertos mecanismos comparables de sobrevivencia, combinando formas de colaboración mutua y de adaptación a su situación de carencia, pero cada uno lo hará dentro de su tradición árabe, aymara o negro bahiana. El contraste más significativo sigue siendo el que existe entre las culturas de tal o cual lugar. Pero el análisis comparativo de la problemática y actitudes de los pobres, jóvenes, militares, etc. muestra que —a fin de cuentas— todos ellos son humanos y que, frente a situaciones y trabajos semejantes, desarrollan también comportamientos comparables.

1.3. Cultura e identidades

La cultura particular de un determinado grupo es el sustento y uno de los instrumentos más potentes para la creación y el ulterior desarrollo de las diversas *identidades* grupales. Alguien se siente miembro de un determinado grupo por lo mucho que comparte con los demás miembros del grupo, y también por lo que a todos ellos les diferencia de otros grupos sociales. Al mismo tiempo, a medida que el grupo se va consolidando, va buscando nuevos elementos culturales que refuercen esta identidad específica.

Esta relación entre cultura e identidad resalta el rol clave del componente cultural en todo el proceso educativo. En los folletos dedicados a la formación humana, se ha enfatizado la importancia que tiene el conocimiento de sí mismo —es decir, la propia identidad personal— como punto de partida de todo el proceso educativo. Cada uno ha de saber descubrir sus propias fortalezas y debilidades, aceptarse como es y, a partir de ello, consolidar su propia estructura personal. Pero, como no se trata de individuos aislados de su entorno social, este mismo proceso debe realizarse también en torno al grupo socio cultural de referencia. Cada uno tiene que aceptarse como perteneciente a un determinado grupo cultural, con lo positivo y negativo que eso implique. A partir de ello, puede también jugar un rol importante en la consolidación del grupo mismo como tal, base esencial para el crecimiento de éste hasta lograr su plena participación en la vida pública.

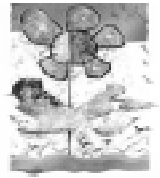
Según el nivel en que se den estas identidades culturales, el grupo social puede recibir nombres distintos.

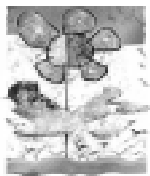
El nivel mínimo suele ser el de *comunidad*, por ser esta la unidad social básica, más allá de la familia, en la que se consolida y reproduce la cultura común. En el caso rural, esta comunidad puede a su vez tener varios niveles organizativos, desde pequeñas comunidades con sólo algunas decenas de familias, hasta asociaciones más amplias, con varias instancias comunales y decenas de miles de personas.

Un siguiente nivel es el de todo el grupo cultural o partes bien localizadas del mismo, sobre todo cuando tienen un territorio bien delimitado y un tamaño manejable. Aunque en la literatura se les suele llamar *etnias*, los propios interesados prefieren ser reconocidos por sus nombres específicos (shuar, wayú, guaraní...), muchas veces distintos de los que otros les dan y ellos rechazan (jívaro, guajiro, chiriguano....). No faltan algunos casos en que varios grupos culturales minoritarios comparten un mismo territorio y desarrollan entonces una identidad compartida como miembros de un determinado *territorio multiétnico*.

Al nivel de todo el país e incluso de Latinoamérica o más allá, estos pueblos pueden reconocer una identidad común mayor, a la que se refieren con nombres genéricos menos peyorativos como *pueblos*, *nacionalidades* e incluso *naciones indígenas* u *originarias* o *pueblos afroamericanos*, subrayando así que desean mantener y ser reconocidos por su especificidad dentro de su respectivo país y más allá. Han incluso adoptado su propio nombre alternativo para “América Latina”: *Abya Yala*, que en la lengua kuna de Panamá significa ‘la tierra virgen madura para ser fecunda’. Bella y provocadora propuesta para un continente, que ni fue un regalo del geógrafo Americo Vespuccio ni habla latín.

Cada nombre tiene sus propias connotaciones y resonancias, según el lugar, las cuales deben ser reconocidas y tenidas en cuenta para evitar susceptibilidades. Por ejemplo, en ciertos lugares y contextos, términos como *indio*, *indígena*, *aborigen* o *negro* pueden ser incluso los preferidos para grandes movilizaciones reivindicativas, mientras que en otros son evitados por sus cargas emotivas de desprecio y discriminación, prefiriéndose entonces otros nombres como *originarios* o *afroamericanos/afrodescendientes*, que hacen una referencia más





positiva a sus raíces históricas y culturales.

Los términos *nacionalidad* y sobre todo *nación* adquieren así dos sentidos diferenciados: el reivindicativo de estos pueblos emergentes y el de *nación-estado*, fomentado desde los estados y gobiernos. En uno y otro caso, *nación* hace referencia a una identidad cultural considerada fundamental. Llegar a constituirse como *nación*, implica sentirse ante todo miembro de un mismo grupo social que comparte un conjunto de valores, propuestas, organizaciones, símbolos y otros rasgos culturales.

Los gobiernos y los politólogos arguyen que la nación es el grupo social de referencia por encima de cualquier otro; es decir, para ellos lo habitual sería ser miembro de sólo una nación que sea al mismo tiempo un estado soberano. En otras palabras, tienden a fusionar el concepto de nación con el de *nación-estado* o *estado nación*, *estado nacional*. Esta identidad nacional al nivel de estado, existe sin lugar a dudas. Todos vibramos con nuestro país cuando hay reuniones, demandas o competiciones internacionales (es decir, interestatales) de cualquier tipo, por mucho que internamente protestemos contra nuestros gobiernos y hasta nuestro modo de ser. Pero lo que ahora se pone en duda es la apropiación exclusiva y monopólica de esta visión por parte del estado. En concreto, cuando los movimientos indígenas y negros llaman también a sus propios pueblos *naciones*, cuestionan la pretensión monopólica y uniformadora de los estados-*nación*. En todo caso, prefieren hablar de *estados plurinacionales*. Sin embargo, en la práctica, quienes hablan así rara vez renuncian realmente a ser a la vez parte de su nación-estado. Lo que pretenden decir es que su identidad como *nación originaria* no debe ser cuestionada por su pertenencia simultánea a una *nación-estado* u otra. Es decir, rechazan el supuesto de que sólo se podría ser miembro de *una* nación, por encima de cualquier otra identidad.

El caso de pueblos originarios que han quedado divididos por las fronteras actuales de los estados modernos merece una reflexión particular. La lista (incompleta) del cuadro 2 muestra algunas de estas situaciones, a veces muy dolorosas:

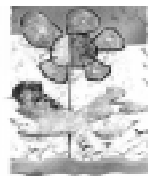
Cuadro 2.

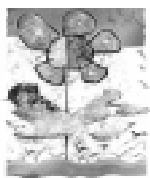
Algunos pueblos originarios rotos por fronteras

<i>Pueblos o naciones originarias</i>	<i>Naciones-estado a que pertenecen</i>	<i>Conflictos</i>
Maya (y grupos internos)	México, Guatemala, Honduras	Guerras , exilios, masacres
Miskito	Honduras, Nicaragua	Guerra y relocalizaciones
Wayú	Colombia, Venezuela	Conflictos fronterizos
Yanomami	Brasil, Venezuela	Invasión y masacre
Shuar, Achuar, Aguaruna	Ecuador, Perú	Guerra, nueva frontera
Aymara	Perú, Bolivia, Chile Desde Colombia hasta Argentina	Guerra, nuevas fronteras
Quechua (y grupos internos)	Bolivia, Paraguay, Argentina	Explotación, migraciones
Guaraní chiriguano	Desde Perú /Brasil hasta Argentina	Guerra, exilio, nueva frontera
Otros guaraní (grupos internos)	Chile, Argentina	Guerras, explotación, migraciones.
Mapuche		Invasión y masacres

Muchos de estos pueblos han quedado atrapados en guerras que les eran ajenas, que les han obligado a tomar posición en uno u otro bando y que les han causado masacres, exilios y pérdida o invasión de su territorio. Podríamos añadir los conflictos de identidad, tanto de grupos indígenas como de otros muchos, por emigraciones laborales, muchas de ellas ilegales, a otros países incluidos Estados Unidos y Europa.

El nivel superior dentro de estas identidades culturales específicas es el de *civilización*, entendida como la identidad común de un conjunto de grupos culturales que comparten muchos rasgos en diversos ámbitos de la vida, que, a su vez, los diferencian





a todos ellos de los miembros de otras civilizaciones. Subrayemos que, en este sentido, no se trata de distinguir entre pueblos “incultos” y pueblos “civilizados”, algo que ya hemos rechazado como una primera distorsión y mal uso del concepto cultura.

En los tiempos actuales, por ejemplo, ha pasado a primer plano el acercamiento interno de los diversos pueblos de la civilización islámica que, a su vez, se polarizan frente a los de la llamada civilización “occidental”. Pero podemos hablar también de la civilización china, japonesa, eslava, etc. Quienes son parte de una misma civilización pueden encontrar grandes diferencias internas, pero tienden a ver muy semejantes a todos los de otra civilización, pese a que ellos internamente tienen también notables diferencias.

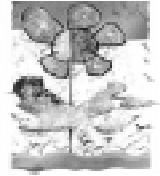
América Latina o Abya Yala está construyendo su propia civilización, sobre todo con elementos de las civilizaciones ancestrales (mesoamericana, andina, amazónica...) y de las civilizaciones trasplantadas: la “occidental” –que trajeron e impusieron los europeos y ahora también los Estados Unidos– y la africana que entró con el régimen esclavista, más elementos menores de otras varias.

1.4. Cultura, raza y racismo

En todo lo anterior, nos hemos estado refiriendo a rasgos *culturales*, no raciales o biológicamente heredados. Sin embargo, hay una serie de creencias y actitudes culturales que hacen referencia a lo biológico. Es, por tanto, necesario distinguir mejor qué es lo biológico y qué es lo cultural.

Raza es un conjunto de rasgos biológicos compartidos por determinado grupo dentro de la misma especie humana, en contraste con los de otro grupo humano. Por ejemplo, el color de la piel, el tipo de cabello, rasgos faciales, etc. Este concepto ha sido extrapolado del que se utiliza también para clasificar animales, por ejemplo las diversas razas vacunas con rasgos físicos y desempeños distintos: unas mejores para leche, otras para carne, otras más resistentes a condiciones difíciles, pero todas ellas pertenecientes a la misma especie vacuna y con la posibilidad de cruzarse entre sí y reproducirse.

No hay duda de que existen ciertas diferencias biológicas entre diversos grupos humanos, pero su relevancia física es mínima con relación a lo que todos los humanos tenemos en común. La UNESCO ya estableció hace tiempo que no había ninguna base científica para considerar que hay razas humanas superiores o inferiores. Recientemente, se ha logrado trazar el Mapa del Genoma Humano y se ha concluido que compartimos el 99,99%, mientras que las variaciones individuales sólo representan el 0,01%. Tampoco hay ninguna evidencia de que, dentro de estas minúsculas variaciones, las diferencias “por raza” sean más significativas que las de un individuo a otro dentro de una misma raza.



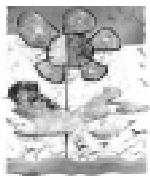
En cambio, el conjunto de creencias y actitudes sobre la diversas razas ya son *construcciones culturales*. Empiezan a serlo cuando se maximiza la importancia de determinados rasgos físicos sin una mayor base biológica para ello; por ejemplo, al color de la piel, atribuyendo determinadas virtudes o defectos a quienes tengan uno u otro color. Se desemboca en un pleno *racismo* cuando, en función de estas creencias y construcciones culturales, un grupo se cree superior a otro y, por tanto, con derecho a dominarlo, discriminarlo o incluso eliminarlo.

El cuadro 3, que compara diversos comportamientos en los temas racial y sexual, puede ayudarnos a comprender la diferencia entre la base biológica y la construcción cultural:

Cuadro 3.
Base biológica y construcciones culturales

<i>Base biológica</i>	sexo masculino/femenino, casos ambiguos	raza blanca, negra, indígena, etc.
<i>Construcciones culturales</i>	relaciones de género: machismo feminismo unisex actitud ante homosexuales, travestis...	relaciones raciales: racismo (esclavismo, subordinación, apartheid, exterminio) matrimonios interraciales, convivencia pacífica...

Es también muy común que, en estas construcciones culturales, se dé una explicación racial a elementos que sólo son



culturales. Es natural que, dentro de la identidad cultural de la población afroamericana, el color y otros rasgos físicos jueguen un papel identificador importante, junto con todo el conjunto de expresiones culturales propias (peinados, danzas, religión...) que lo acompañan. Pero aun estos elementos físicos se reconocen o miden con frecuencia en términos culturales. En censos que incluyen este tipo de preguntas, no es raro que gente con claros rasgos africanos se identifiquen como blancos. En la República Dominicana, a partir de la dictadura de Trujillo, se ha tendido incluso a reservar el nombre de *negro* a sólo los afroamericanos provenientes de Haití, mientras que los dominicanos sólo son *indios*.

En todos los países con raíces indígenas, ser blanco, mestizo o indio, incluye sin duda referencias a los rasgos biológicos, pero actualmente la asignación, propia o ajena, a cada una de estas categorías no depende tanto del color o de la existencia o no de mezclas biológicas, sino del grupo sociocultural al que alguien haya quedado adscrito en función de su nivel económico y hábitos culturales. Por eso mismo, cuando alguien físicamente “indígena” ya da plenamente las espaldas a este origen en términos culturales, deja de serlo y puede llegar incluso a ser considerado “blanco”. Así ha ocurrido, por ejemplo, en amplios sectores de la población mexicana y peruana, por mucho que sus rasgos físicos sigan reflejando aquel origen.

1.5. *Cultura y sociedad*

Al combinar estas identidades culturales con las estructuras sociales y políticas de cada país (que son también construcciones culturales de niveles superiores), surgen situaciones que nos ayudan a comprender por qué no todas las culturas son tratadas de la misma manera, con equidad. Para comprenderlo mejor, veamos primero la relación entre *clase social* y culturas, para desembocar después en la situación *neocolonial* de nuestros países.

• *Clase social y cultura*

Una *clase social* es el grupo que comparte una misma posición dentro de la estructura (o pirámide) socioeconómica. Se suelen distinguir las clases alta, media y baja. Simplificando

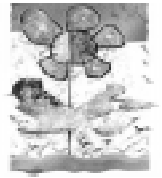
mucho, la clase alta es la minoría que controla la economía de todos los demás. Por eso, es también llamada clase dominante o explotadora. La clase baja (dominada, explotada) es la mayoría que más directamente sufre las consecuencias de las decisiones y apropiaciones hechas por la clase alta. Y la clase media, más polivalente, participa de alguna manera de ambas, poniéndose al servicio de la clase alta y aprovechándose también de la baja.

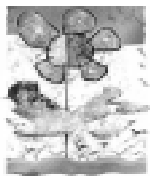
Puesto que la gente suele interactuar más con los de su propia clase, suele también desarrollar también rasgos culturales propios de su posición de clase. Podemos hablar, por tanto, de una cultura burguesa, de una cultura popular y de una cultura de la pobreza; o incluso de la cultura burocrática, de los comerciantes, los campesinos, los clérigos, etc. Pero en la mayoría de nuestros países esta situación se complica por los lastres de nuestra historia colonial.

• *Neocolonialismo*

El desarrollo autónomo de los diversos pueblos que habitaban estas tierras quedó bruscamente truncado por la llegada y conquista de los españoles, portugueses y otros pueblos europeos, a partir del año 1492. Una vez bien asentados, establecieron un *régimen colonial* que dividía la sociedad en dos grandes sectores, cada uno con su propia cultura: uno minoritario pero dominante, formado por los recién llegados y sus descendientes; y las grandes mayorías dominadas, conformadas por los antiguos pobladores y sus descendientes. En esta sociedad dual, hubo, sin duda, muchos intercambios e influencias mutuas entre la cultura hispano criolla dominante y las diversas culturas originarias dominadas. Surgieron también diversos grupos intermedios mestizos y un tercer grupo formado por los esclavos negros traídos por los europeos.

Pero el punto central del sistema fue la dominación y explotación ejercida por la minoría hispano-criolla en todos los ámbitos culturales: económico, político, social, religioso, etc. Por una parte, a los grupos colonizadores dominantes les interesaba asegurar la situación dominada de los demás, para lo que les era útil que mantuvieran su propia cultura de una manera aislada y subordinada. Por otra parte, para reforzar su dominio, se mostraban a sí mismos como los únicos “cultos” y “civilizados”.





El único camino de progreso para los demás era perder su propia identidad y hacerse como ellos. La primera distorsión arriba señalada, por la que se tiende a identificar “cultura” y “civilización” con sólo la de los grupos dominantes, tiene ahí sus orígenes.

Con la Independencia se logró romper la dependencia política de España y Portugal, pero, al nivel interno, la sociedad siguió en gran medida con esta misma estructura. Por eso, se dice que sigue el *colonialismo interno* o que persiste una sociedad *neocolonial*. Es decir, se mantienen relaciones de dominación derivadas de la anterior situación de conquista y estado colonial. En él, además de la herencia colonial, se añade ahora la presencia e influencia de otros países e intereses económicos del Primer Mundo que, sin llegar a tomar nuestros países como sus colonias formales, mantienen con ellos una relación igualmente dominante, a través de las élites locales.

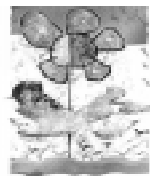
El neocolonialismo es visto en muchos de nuestros países como uno de los bloqueos más fuertes para su constitución como nación unitaria. Esta herencia como sociedades coloniales con un sector dominante y opresor, heredero político y cultural de los grupos conquistadores y colonizadores, y otro sector originario, subordinado, discriminado y oprimido por el primero, impide que todos nos sintamos ciudadanos de igual categoría.

En bastantes países –sobre todo en el Brasil y en el contorno del Caribe, donde floreció la economía de plantación– dentro del neocolonialismo entra además el componente *afroamericano*. Sus problemas son comparables a los de los pueblos originarios o indígenas, pero con dos diferencias: La primera es que en la discriminación que ellos sufren incide más el componente racial/racista, que dificulta su camuflaje cuando pasan a ambientes urbanos. La segunda es que, al no ser originarios del continente, no tienen la referencia a un territorio. La tierra para ellos ya no es “madre” sino “madrastra”, como expresó gráficamente uno de los líderes del movimiento negro.

• *Cultura y clase en una sociedad neocolonial*

Cuando una estructura de clases se monta sobre una sociedad colonial o neocolonial, las perspectivas de clase y cultura

se refuerzan mutuamente para consolidar el sistema de dominación. La minoría de la clase dominante no sólo se siente “arriba” por tener el poder económico y político, sino también por tener una cultura que ellos consideran “superior” o incluso la única digna de este nombre. Y los sectores dominados no sólo se sienten abajo por su falta de poder económico y social, sino también por sentir que su cultura es inferior, por no estar aún “civilizados”. Se lo han repetido tanto de una a otra generación, que al final muchos hasta se lo creen.

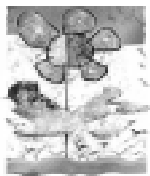


Al ocupar los indígenas y los negros una determinada posición de clase, ordinariamente en la clase baja, muchas veces campesina, su propia cultura desarrolla además rasgos culturales propios de su posición de clase. Cuando un negro pobre o un ye'kuana pobre desarrolla determinados valores o actúa de determinada forma, hay que ver si lo hace por afroamericano o ye'kuana, o simplemente por ser pobre. Lo más probable es que actuará como cualquier otro pobre, pero ello lo hará en clave afro o ye'kuana.

Retomemos el tema anterior de los elementos de una cultura *común*, compartida por muchos grupos culturales. Muchos elementos relativamente nuevos de esta cultura potencialmente común, al principio suelen llegar canalizados a través de la cultura dominante, por ser la que tiene de momento mayores posibilidades de intercambio a niveles más amplios. Pero es entonces importante saber distinguir entre lo que es efectivamente un rasgo que identifica a esta cultura como (del grupo social) dominante y lo que simplemente es un rasgo más, actual o potencial, de la cultura común, que de momento llega canalizado a través del grupo social dominante. Por ejemplo, ciertas formas de agrupación social excluyente o de consumo suntuoso pueden ser rasgos que claramente identifican a este grupo social dominante. Pero el uso de los nuevos medios de comunicación, Internet, etc. podría indicar más bien el acceso a nuevos rasgos de la cultura potencialmente común.

Ejercicios prácticos

- 1. Seleccionar dos grupos culturales específicos, preferentemente de extracción popular (por ejemplo, afro, indígena, rural, migrante, urbano periférico...) con los que tengamos suficiente contacto. Llenar seis fichas sobre cada*



uno de los dos grupos. En cada ficha se señalará un rasgo cultural del grupo, según el siguiente esquema:

	Un rasgo particular de esta cultura	Un rasgo común con otras culturas
En el área tecnológica	a	b
En el área de relaciones sociales	c	d
En el mundo imaginario	e	f

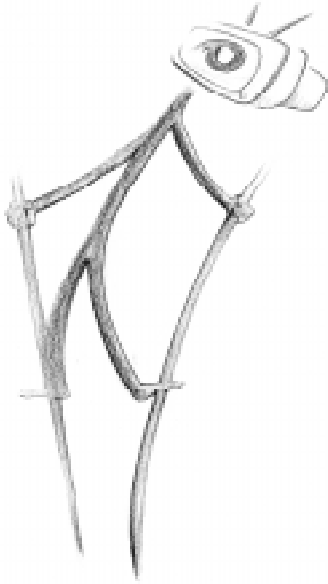
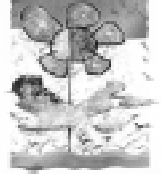
Después, las fichas de los diversos participantes o equipos de trabajo se juntarán según el mismo esquema en la pared y se discutirán los resultados, comparando lo específico y lo común de cada grupo de trabajo. Analizar si los rasgos específicos señalados se toman debidamente en cuenta en el enfoque de las escuelas de Fe y Alegría.

Si se viera útil para el futuro trabajo, a lo largo del curso se podría ir haciendo una investigación más detallada de cada uno de estos grupos culturales relevantes para el trabajo educativo de cada participante.

2. Recoger en fichas términos, expresiones, refranes, dichos y actitudes que reflejen la discriminación entre la cultura dominante y otras culturas dominadas. Juntar y organizar las fichas en cuatro paneles:

- a. Lo que dicen/hacen los de la cultura dominante acerca de ellos mismos
- b. id. acerca de los de las culturas dominadas
- c. Lo que dicen/hacen los de las culturas dominadas acerca de ellos mismos
- d. id. acerca de los de la cultura dominante

CAPÍTULO 2

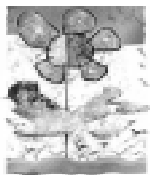


Cambio cultural

Las culturas son vivas, como los seres humanos. Y, como en ellos, su continuidad no es estática sino *dinámica*. Aun cuando mantengamos una fuerte lealtad a nuestra identidad cultural, ninguno

de nosotros vive en su cultura como lo hacían sus abuelos. Las únicas culturas estáticas son las que ya han desaparecido o han quedado congeladas en los museos.

Este cambio se produce por dos vías complementarias, cada vez más entrecruzadas: por la *evolución interna* del grupo a medida que va ganado experiencia o va reaccionando a cambios en su entorno, y por *influencia externa* en el permanente intercambio con otros grupos culturales. En ambos casos, los cambios pueden empezar en determinados individuos que van influyendo en los demás, y/o por cambios más estructurales en el entorno (económico, social, ambiental...), que conducen a nuevas adaptaciones y estrategias. En un mundo cada vez más entrelazado, actualmente los cambios más significativos provienen sobre todo de influencias externas que inciden en el entorno. Para comprender mejor estos procesos, repasemos algunos conceptos básicos, más relacionados con lo que ocurre en las personas y grupos culturales.



2.1. La inculturación/socialización

Lo primero que ocurre en el niño o niña que pasa a ser parte de un determinado grupo cultural es que se *incultura*, como dicen los antropólogos, o –como prefieren decir los psicólogos y pedagogos–, se va *socializando* en su propio grupo. Es decir, va interiorizando toda la sabiduría y valores de su propio pueblo, convirtiéndolos en parte de su propia estructura personal. Es un proceso que se irá consolidando en las siguientes fases del ciclo vital hasta el matrimonio. Los consejos y formalidades prematrimoniales, por ejemplo, suelen tener muchos elementos de socialización en la vida pública del grupo cultural. Este proceso ocurre primero dentro de la familia y, más adelante, en el contexto más amplio de la comunidad, del barrio y de toda la *matriz cultural* a que nos referíamos en la primera página de este folleto.

Para lograr esta *inculturación/socialización*, cada cultura ha desarrollado sus propios mecanismos. En prácticamente todas, el rol inicial de la madre y el resto de la familia inmediata es fundamental. Pero, dentro de él, puede haber estilos diferenciados que conviene comprender. Hay pueblos amazónicos en que el rol educativo de la casa comunal es muy importante desde la temprana infancia, como ocurre también en los kibbutz de Israel. Unos pueblos son más permisivos que otros con relación a lo que se permite hacer a los niños en sus primeros años. En algunos, la diferenciación por sexo, vinculando al niño con su padre y a la niña con su madre, es más rígida que en otros. Pero, en general, es siempre oportuno y necesario analizar los procesos de inculturación, diferenciando el proceso de los varones y el de las mujeres.

Con el transcurso de los años, el hogar y su contorno inmediato siguen siendo el área principal de aprendizaje cultural para la mayoría de las niñas, que allí adquieren también otras destrezas, como el complejo y prestigioso arte textil. En el área urbana, el hogar puede ser incluso el lugar de aprendizaje acelerado de obligaciones domésticas, como el cuidado de los niños menores, debido al trabajo de los padres fuera de casa. En el caso nada raro de tiendas y talleres familiares, el hogar se convierte también en la propia escuela laboral. Pero, a medida que crecen, los muchachos y muchachas van ampliando su espacio de acción y entonces resulta también fundamental el rol de la

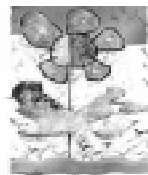
comunidad o el barrio y de las áreas de actividad productiva y recreativa en que transcurre buena parte de su vida.

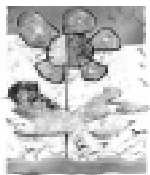
Para los niños del campo, podrá ser entonces muy importante el trabajo agrícola, el pastoreo, las celebraciones comunales, los viajes periódicos a las ferias, los recorridos por la selva para cazar, e incluso los tempranos viajes a la ciudad y a otros focos de desarrollo en busca de trabajo.

Para bastantes muchachas del campo, el complemento natural educativo será su traslado a la ciudad para emplearse en el servicio doméstico; y, para la gran mayoría de los jóvenes, el servicio militar, al que a veces acceden incluso antes de tiempo falsificando sus certificados. Tanto para ellas como para ellos, son estas dos las principales escuelas prácticas para llegar a ser plenos “ciudadanos”, en un ambiente duro, henchido de machismo y discriminación.

Para los niños de la periferia urbana, los nuevos ambientes socializadores, después de la primera infancia, pueden ser la calle –principal área de recreo y, a veces, de vida–, los tempranos trabajos como vendedores ambulantes o ayudantes en el puesto de comidas o viajes de negocios de la madre, cobradores y voceadores en el transporte público, cuidadores o limpiadores de autos, los juegos electrónicos, e incluso en red como adiestramiento informal para la lógica informática... y tantas otras actividades, sin olvidar las marginales como ladronzuelos, mendigos o miembros de pandillas.

La gran innovación ocurrida en esta etapa de la vida es la institución escolar, que ya es parte natural de la comunidad y el barrio. Ocupa a los hijos fuera del hogar desde edades cada vez más tempranas y los retiene cada vez por más años, a menos que la falta de recursos y las exigencias laborales lleve a esta juventud a engrosar las estadísticas del “ausentismo escolar”. Pero rara vez la escuela llega a sustituir totalmente los otros procesos más tradicionales e informales de inculturación. Lo lamentable es que son aún pocos los esfuerzos para combinar las dos vías: la socialización informal, más ligada a la propia cultura, y la educación formal, más ligada a los intereses y prioridades del estado. Con demasiada frecuencia, ambas funcionan de forma paralela, cuando no divergente, desconociéndose mutuamente.





2.2. La influencia de otras culturas

Allí donde prevalecen otras culturas locales, la escuela es sin duda la primera ventana a la cultura dominante y a sus valores. Pero ésta penetra por otras muchas vías: los vínculos con los emigrados, los viajes, el comercio, los medios de comunicación. Por estas u otras vías, todos estamos expuestos a otras culturas, sean locales o extranjeras, sobre todo las del primer mundo. En ambas situaciones, se producen influencias de la otra cultura en la propia, mediante los dos procesos siguientes:

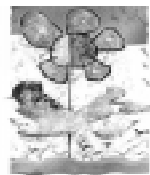
- La *aculturación*, que es la adopción de algún rasgo proveniente de otra cultura. Esta palabra proviene de *ad-culturación*, que significa la *adhesión* a algo de alguna [otra] cultura. (No viene de *a-culturación*, que significaría la negación de cultura, como *a-nónimo*, significa ‘sin nombre’).
- La *deculturación* que es, por el contrario, la pérdida de algún rasgo de la propia cultura.

Ambos fenómenos ocurren en cualquier cultura y, en sí mismos, no tienen nada que ver con la identidad cultural. No somos más chinos por haber adoptado el papel y la imprenta de los chinos, olvidando las señales de humo o los *kipus*; ni los alemanes son menos alemanes y más andinos por haber adoptado las papas; ni los indígenas son menos indígenas por usar ahora prendas de vestir más baratas de los supermercados o navegar en Internet.

Pero, a veces, la transformación puede ser tan profunda que implica un cambio global de una identidad cultural a otra, aun cuando en la práctica cotidiana persistan ciertos rasgos que connoten los orígenes culturales que ya se han rechazado. Este proceso se llama *transculturación*.

Quienes se consideran mestizos (culturales), con rechazo de una previa identidad cultural indígena, han pasado ya por cierto proceso de transculturación. Pero si adoptan o se les da ese nombre u otro equivalente sólo para expresar que comparten rasgos culturales indígenas y otros que no lo son, puede que sean simplemente *indígenas aculturados*. Personajes y líderes

indígenas notables como Rigoberta Menchú, Luis Macas o Víctor Hugo Cárdenas, ciertamente han pasado por intensos procesos de aculturación, pero se mantienen orgullosos de su identidad kiché, quichua o aymara. No se han transculturado. En un país y un mundo cada vez más comunicado y articulado, adoptar rasgos de otra cultura no implica necesariamente hacerse mestizo ni cambiar de identidad. Pero este es un tema que necesita ser más analizado.

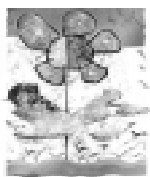


2.3. Las situaciones intermedias

Nuestro continente está lleno de categorías intermedias que reciben nombres como *mestizo*, *misti*, *mishu*, *cholo*, *chota*, *ladino* o *caboclo*, cuando hay raíces indígenas; *mulato*, *moreno*, *pardo* u otros, cuando hay raíces africanas; o *zambo*, cuando se combinan ambas raíces. En sus orígenes históricos, la mayoría de estos nombres se referían a cruces biológicos y tenían por tanto una connotación racial más notable. En la Colonia se había elaborado incluso una sofisticada clasificación según los grados de mezcla de una u otra sangre. Pero actualmente, prevalece por mucho el elemento cultural, sobre todo en el caso de los mestizos con raíces indígenas. Alguien puede dejar de ser indio simplemente por su transculturación a la otra cultura, sin ninguna mezcla biológica.

En estos términos culturales, ¿cuándo se deja de ser indígena para ser más bien mestizo (o cualquier otro término local)? Cabe aquí una amplia gama de variantes locales y diferenciaciones internas. Sin embargo, es importante hacer aquí una precisión. Lo que define el proceso de hacerse mestizo no es la cantidad de rasgos adoptados de otra cultura sino la decisión de *cambiar de identidad*: no querer ser ya indígena y querer ser aceptado y visto, en cambio, como miembro de algún grupo cultural dominante.

Pero también en ello puede haber situaciones intermedias muy variadas y cambios coyunturales. En Paraguay, por ejemplo, el conjunto de la población ya se define como mestiza y, aunque casi todos hablan guaraní, se diferencian claramente de la minoría indígena. En Colombia ocurre algo semejante aunque la mayoría de la población sólo habla castellano y la minoría indígena es políticamente mucho más activa. Hay, además, un significativo



porcentaje de población de origen africano, pese a que en los censos sólo una minoría de ellos se define como tal. En México y Perú el proceso de pérdida de la identidad indígena por mestizaje cultural ha avanzado también mucho, pero sigue habiendo importantes grupos indígenas. En Guatemala y Bolivia éstos siguen siendo la mayoría. En el Ecuador los censos sugerían que ya casi no quedaban indígenas pero son los grandes levantamientos indígenas los que han marcado ahí la vida política de los últimos años.

En estos países con significativos contingentes indígenas, no es raro que la identidad del nuevo “mestizo” (cultural) consista sobre todo en algo negativo: ya no quiere ser lo que era –para evitar ser discriminado– ni es todavía lo que quisiera ser y, por tanto, está en una inseguridad y cambio permanente en su afán de llegar a ser alguien. Por otra parte, estas actitudes individuales pueden ir cambiando significativamente, cuando se da un cambio estructural en la actitud pública del país y sus instituciones para reconocer identidades hasta ahora discriminadas. Es lo que ha empezado a suceder en las nuevas constituciones políticas de muchos de nuestros países. Si una identidad originaria empieza a ser aceptada públicamente, quienes la tienen ya no sienten tanto esta necesidad utilitaria de renunciar a su propia identidad: adoptar elementos útiles de otras culturas sí, pero ya no necesariamente al costo de dejar de ser lo que se es.

Debemos tener en cuenta todo este mundo intermedio tan gelatinoso, sobre todo cuando hablemos de poblaciones indígenas desplazadas a ambientes urbanos. Pero, en ello, evitemos identificarlas prematuramente como ya sólo mestizas, como algo totalmente contrapuesto a la identidad y condición indígena.



Ejercicios prácticos

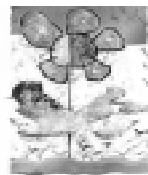
1. *Seleccionar un grupo cultural distinto del propio pero que conozcamos suficientemente (por ejemplo, por haber tenido alumnos del mismo o por ser participantes en este mismo curso) y, si es posible, con la ayuda de alguien adulto del mismo grupo, elaborar en doble columna –una para niños y otra para niñas– los procesos de inculturación/socialización por los que unos y otras van pasando desde el nacimiento hasta que llegan a edad casadera. Será útil diferenciar etapas (por ejemplo: cuando es bebé, cuando ya habla y camina, cuando llega a la edad escolar, adolescente, joven en edad casadera).*

Marcar los casos en que este proceso es distinto del que el participante tuvo en su propia cultura y, en nota, explicar en qué consiste la diferencia.

2. *Preparar una lista de elementos o prácticas en que los participantes se hayan “aculturado” en el transcurso de su propia vida. Lo harán en tres columnas:*

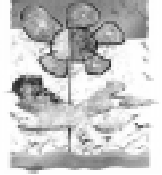
- *En la 1ª, pondrán los elementos que consideren parte de una cultura común*
- *En la 2ª, los que consideren parte de otra cultura específica*
- *En la 3ª indicarán si estas adopciones han implicado alguna “deculturación” de lo que antes hacía.*

3. *Dar ejemplos del impacto cultural (a) de las migraciones, (b) de los medios de comunicación y (c) de la globalización económica. Señalar si se trata de procesos de aculturación, deculturación o incluso de transculturación. ¿Qué comentarios hace la gente sobre ello?*



BLANCA

CAPÍTULO 3



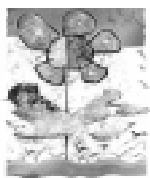
Interculturalidad

En la mayoría de nuestros países y ciudades, convive gente de diversas extracciones culturales. No viven encapsulados, cada uno dentro de su propio grupo, sino que establecen relaciones entre sí, unas positivas, otras negativas.

Interculturalidad es cualquier relación entre personas o grupos sociales de diversa cultura. Por extensión, se puede llamar también interculturales a las actitudes de personas y grupos de una cultura en referencia a elementos de otra cultura.

Algunos hablan también de interculturalidad, en términos más abstractos, al comparar los diversos sistemas culturales, como por ejemplo, la cosmovisión indígena y la occidental. Pero este es un uso derivado del anterior, sobre todo desde una perspectiva educativa.

Las relaciones interculturales son *negativas* si llevan a la destrucción del que es culturalmente distinto (como en la ex Yugoslavia) o, por lo menos, a su disminución y asimilación, como sucede en nuestras sociedades neocoloniales. Son en cambio *positivas* si llevan a aceptar al que es culturalmente distinto y a



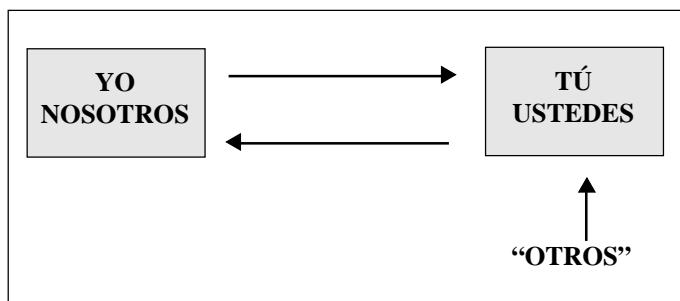
enriquecerse mutuamente, aprendiendo de unos y otros. La simple tolerancia del que es culturalmente distinto, sin un verdadero intercambio enriquecedor, no llega a ser todavía una interculturalidad positiva.

3.1. *Los dos polos básicos: identidad y alteridad*

La interculturalidad así entendida es un caso específico de las relaciones de *alteridad* o –como otros prefieren– de *otredad*, es decir, entre los que son *distintos*, sea por su cultura, por su género, su afiliación política, etc. Estas relaciones son positivas si unos y otros aceptan su modo distinto de ser. En todos estos casos, unos y otros aprenden de los “otros” distintos, pero sin perder por ello su propio modo de ser. Todos se van enriqueciendo y transformando mutuamente pero sin dejar de ser lo que son. Para ello, deben fortalecerse los dos polos –el de la propia identidad y el del “otro” distinto– y asegurar que se producen intercambios constructivos entre ambos. Ver el gráfico 4:

Gráfico 4.

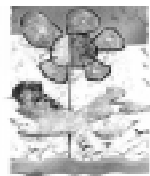
Alteridad en las expresiones interpersonales



• El polo de la propia identidad

El reconocimiento de la propia identidad es echar raíces *hacia adentro*. Empieza en el reconocimiento y aceptación de la propia personalidad, del «yo», pero tiene enseguida su expansión social natural, al sentirse parte de un grupo social básico de referencia, de un «nosotros» compartido entre varios.

Los grupos de expansión de la propia identidad hasta formar un “nosotros” pueden ser muchos: la familia, la comunidad, la región o país, el grupo cultural; el género, la clase social; el colegio, el equipo de trabajo; el partido político. Pero dentro de esas múltiples referencias, la identidad con el propio grupo cultural, suele aglutinar otras muchas formas comunes de convivencia –la familia, la comunidad, el territorio, la lengua común...– por lo que constituye un mecanismo básico para fortalecer la estructura interna personal y grupal.



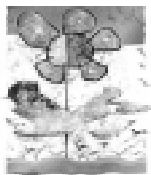
A este nivel de grupo ocurre lo mismo que al nivel personal. Todo pedagogo y psicólogo sabe que el primer requisito para el desarrollo personal es que uno se conozca y acepte tal como es, con sus luces y sombras. Y lo mismo debe ocurrir con su grupo cultural de referencia.

Es particularmente necesario trabajar en esa autoidentificación cultural en el caso de los miembros de las culturas subordinadas. Por serlo, es más común que sus culturas sufran distorsiones y que ellos se sientan discriminados por los miembros e instituciones de la cultura dominante. En consecuencia, tienden más fácilmente al autorechazo, como resultado de tantos siglos de sentirse despreciados por los otros. Valorar lo propio, aunque otros les rechacen, es entonces el punto de partida desde el que empieza a ser posible construir una relación de genuina interculturalidad.

• *El polo del “otro distinto”*

Bien asentada la propia identidad hacia adentro, la otra cabeza de puente es hacia afuera, es decir, la actitud de apertura *hacia los otros*, que son distintos por provenir de culturas distintas, quizás incluso desconocidas. Esto implica, ante todo que se entra en alguna forma de comunicación con ellos, es decir, aunque siguen siendo “otros”, ya empiezan a ser vistos al mismo tiempo como *tú, ustedes*. Si, además, esta relación es de respeto y acogida, ya ha surgido un relacionamiento positivo.

No se acepta a alguien simplemente por ser «mejor» ni se lo rechaza por ser «peor», sino que, por principio, se lo acoge con apertura a pesar de ser distinto y quizás desconocido. De ahí, esta actitud de apertura se extiende también hacia las realizaciones



provenientes de otras culturas, en cuanto son distintas: ciertos hábitos y costumbres, lenguas, música, ritos, instituciones, artículos de intercambio, etc.

• *Los dos polos se necesitan*

Si falla alguno de los dos polos, no podemos hablar de interculturalidad positiva. Habrá simplemente:

fundamentalismo, si un grupo (o miembros de él) se cierra en sí mismo como el único que vale. De ahí, surgirán conflictos crónicos, que pueden llegar incluso al *etnocidio cultural*, si el grupo más poderoso elimina o absorbe por la fuerza al otro.

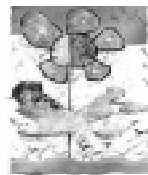
alienación, si un grupo (o miembros de él) se asimila y deja absorber en otro grupo más poderoso con pérdida de la propia identidad.

En cambio, si se mantienen ambos polos, empieza a generarse una dinámica nueva, que enriquece a ambas partes sin pérdida de ninguna de ellas. Los miembros de un grupo amplían sus horizontes por el mero hecho de aceptar a los del otro. A partir de ello, y a medida que van descubriendo las alternativas que ha desarrollado el otro, pueden dar un sentido más relativo y contextualizado a sus propios logros, al tiempo que los del otro grupo hacen otro tanto. Se percibe y vive la complementariedad (más que oposición) entre unos y otros. Surgen apropiaciones selectivas de algunos logros de un grupo por parte del otro, en ambos sentidos.

Nótese que esta interculturalidad positiva *no implica transculturación*, es decir, el paso de la propia cultura a otra, por considerarla mejor o superior. Exige, a la vez, el mantenimiento y fortalecimiento de la propia identidad cultural y la apertura a la gente distinta de otras culturas, sin que ello suponga ya la pérdida de la identidad de unos u otros.

Naturalmente, todos esos mecanismos tienen que funcionar en ambos sentidos, con alguna forma de *mutua reciprocidad* y basarse en cierta *simetría* de relaciones, para que llegue a

funcionar adecuadamente a lo largo del tiempo. De lo contrario, tarde o temprano, la relación se deteriora hacia alguna de las desviaciones arriba mencionadas: fundamentalismo y conflictos crónicos; alienación y asimilación. Pero es posible que la simetría sólo se logre después de largos, pacientes y quizás dolorosos procesos.



3.2. *El nivel estructural de la interculturalidad*

Para lograr todo esto, hay que trabajar simultáneamente a varios niveles: el inter-personal, el grupal y el estructural.

La raíz fundamental de la interculturalidad positiva está ciertamente en las relaciones entre personas y grupos de personas; estos son los dos niveles más inmediatos de la interculturalidad. Pero no podemos quedarnos en sólo ellos.

Se debe llegar también a penetrar y transformar las instituciones y estructuras que constituyen todo el edificio social. Es decir, lograr que las instituciones estén estructuradas de tal forma que reflejen y a la vez faciliten las relaciones positivas entre los diversos grupos de personas. Este es el nivel *estructural* de la interculturalidad. Toda la organización del sistema educativo juega aquí un papel fundamental. Pero entran también otras instituciones como los medios de comunicación, el sistema judicial, el sistema político, la policía, el ejército y otros aparatos de seguridad del estado, las iglesias, etc.

Finalmente, la *plenitud* intercultural se dará cuando, a través de este trabajo simultáneo en los tres niveles, se llegue a transformar toda la sociedad y su modo de pensar y proceder; cuando lleguemos a ser iguales sin dejar de ser distintos: iguales en nuestra aceptación pública y en nuestras oportunidades, pero distintos en nuestras identidades personales y de grupo. Cuando nos sintamos todos felices y orgullosos de vivir en una sociedad basada y organizada en función de este respeto por su diversidad cultural que a todos nos enriquece.

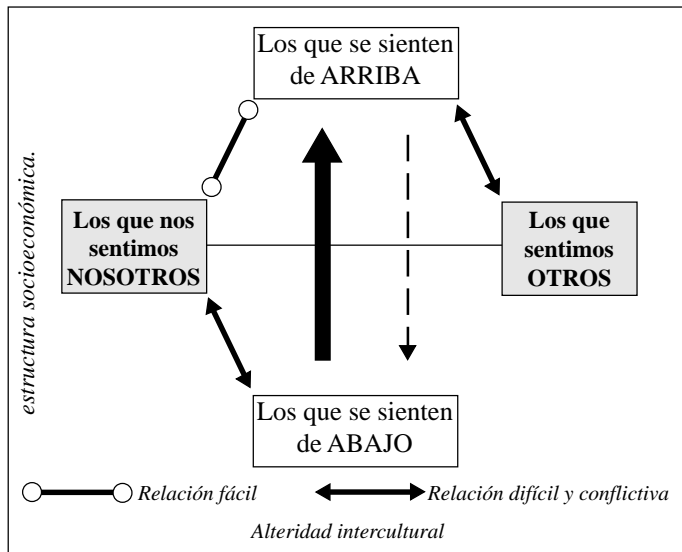


• *El cruce con la estructura socioeconómica*

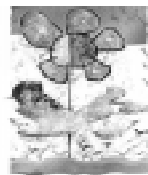
Dentro de este nivel estructural, el punto más complejo, pero clave para consolidar la interculturalidad positiva de toda la sociedad, es el de su estructura socioeconómica. Lograr relaciones de interculturalidad positiva sería más sencillo si se tratara de gente de culturas distintas pero de igual posición y prestigio social; por ejemplo, entre dos países o dos pueblos indígenas semejantes en contacto. Pero lo común, sobre todo en situaciones neocoloniales como las nuestras, es que cada grupo esté en una posición social y económica distinta y entonces hay que superar mayores bloqueos. Los que se sienten de la cultura “dominante” difícilmente aceptarán como iguales a los que ellos consideran “inferiores” y los discriminan. Les falla el polo “otro distinto”. A su vez, los que sufren tal discriminación (por ejemplo, por ser indígenas o de origen africano), tienden a subvaluar su propia cultura, olvidarla y adoptar sólo la de los que les dominan, siquiera para no sufrir ya tanta discriminación. Les falla el polo “nosotros”. No se puede entonces hablar de interculturalidad positiva ni en unos ni en otros. El gráfico 5 ilustra esta situación.

Gráfico 5.

Alteridad intercultural y estructura socioeconómica



Esta situación nos recuerda el típico brindis colectivo, en que, mientras mueven las copas en la dirección indicada, todos brindan al unísono: «arriba, abajo, al centro, adentro». Pero, al aplicarlo a un “brindis intercultural”, el orden lógico es otro: adentro, arriba, abajo y todos al centro. Cada una de estas direcciones indica una actitud que debemos aprender a desarrollar:



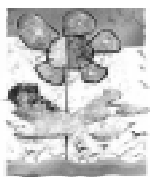
- a) La actitud *hacia adentro* de la propia cultura, es para fortalecer la estructura interna personal y grupal: la propia identidad. Es la primera cabeza del puente intercultural, al que ya tanto nos hemos referido.

La otra cabeza de puente –los otros distintos– implica acentos y actitudes diferenciadas si tenemos en cuenta la estructura socioeconómica y de poder.

- b) La actitud *hacia arriba*, como primera situación social para acercarse al otro, es la más típica de los grupos oprimidos, siquiera como un mecanismo para escapar de las marginaciones y discriminaciones que les hacen sufrir los que se sienten “arriba”. Pero sólo será una actitud intercultural positiva cuando no implique el rechazo de la propia cultura, ni tampoco la imitación servil de todo lo que hacen los de arriba, sino una *apropiación selectiva* de aquellos rasgos culturales que les parezcan buenos para su propio fortalecimiento.

- c) La actitud *hacia abajo*, como segunda situación de acercamiento al otro, desde una situación de mayor poder, es la más difícil, pero a la vez la más necesaria para llegar a establecer relaciones interculturales de equidad en el conjunto de la sociedad. Para que esta actitud sea plenamente positiva, tiene que superar no sólo las habituales discriminaciones, sino también una actitud de simple servicio salvador de quien se siente con todas las soluciones, y aceptar más bien al distinto como tal, aunque esté socialmente ubicado en una situación desfavorable.

Finalmente, como ideal resultante de todo lo anterior, deberían desaparecer las relaciones hacia «arriba» o «abajo», para aceptarse unos a otros, como iguales en calidad y derechos, desde sus identidades distintas. Por eso hablamos de:



d) La actitud ideal, *hacia el centro*. Cada uno se acepta a sí mismo, tiende desde ahí un puente a los otros, y todos se encuentran en el centro de una sociedad realmente pluricultural e intercultural.

Pero no debemos engañarnos. La raíz de estas actitudes contrapuestas entre los que se sienten “arriba” y “abajo” es la *estructura injusta de dominación* económica, política, social y cultural que tiene nuestra sociedad desde la Colonia, si no antes, hasta los actuales esquemas de globalización excluyente. Mientras persista esta estructura desigual e injusta, seguirá generando estas actitudes contrapuestas. Hay que trabajar, por tanto, en transformar esta estructura hacia otra más equitativa. Pero esto nos lleva mucho más allá de nuestro tema. Limitémonos de momento a recordar que esta tarea implica un cuidadoso trabajo interdisciplinario para la sólida formación ética, social, política y económica de docentes y alumnos y que ésta debe desembocar en una acción interinstitucional coherente.

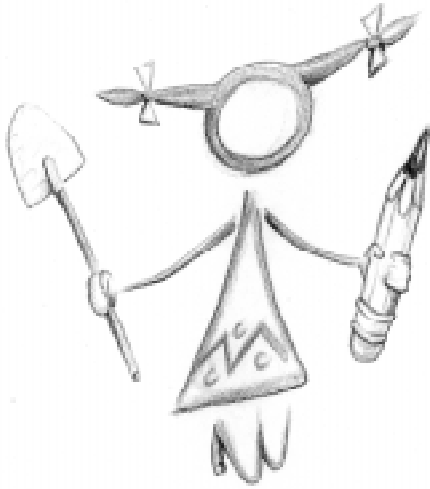
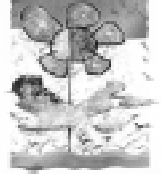
Ejercicios prácticos

1. *Dar ejemplos de interculturalidad positiva y negativa observados en diversos ambientes. Por ejemplo: en el transporte público, en el mercado, en oficinas públicas, en la escuela, en la iglesia, en hospitales, en la administración de la justicia, en el cuartel, en el hogar con empleados domésticos y visitantes. Analizar en qué casos uno de los grupos culturales se siente “de arriba” o “de abajo”. Señalar en cuáles de estos casos se involucra el funcionamiento y estructura de instituciones. (Si el ejercicio se hace en grupos, cada uno de ellos empezará su ejercicio por un ambiente distinto).*

2. *Seleccionar los casos más significativos de interculturalidad negativa en el ejercicio anterior y discutir qué se podría hacer para lograr ahí una interculturalidad positiva.*

3. *Analizar específicamente el caso de la escuela y del sistema educativo en general, tomando en cuenta que el punto más débil de los alumnos y padres de familia suele ser su inseguridad “hacia adentro” y el de los docentes, su actitud despectiva “hacia abajo”. ¿Qué ajustes estructurales deberían hacerse en el funcionamiento mismo del sistema?*

CAPÍTULO 4



Pedagogía inculturada

Los dos conceptos más importantes en este ámbito son los ya mencionados de la *inculturación* e *interculturalidad*. En este capítulo nos fijaremos en el primero dejando el segundo para el siguiente.

4.1. Partir de las experiencias del alumno

La entrada de los niños y niñas en el sistema escolar no debe ser para ellos una rotura con su experiencia previa, sino más bien, un crecimiento a partir de ella y en coherencia con ella. En otras palabras, desde el punto de vista educativo, siempre debe partirse de la *inculturación o socialización* del niño y niña en el medio cultural en que ha nacido y se ha criado. Responde ello al criterio didáctico básico de montar y dosificar los nuevos conocimientos y destrezas a partir de los que ya se tienen, para reducir al mínimo las dificultades de aprendizaje.

No parecería necesario insistir en este punto, pero debemos hacerlo sobre todo para aquellos casos en que los educadores



proviene de otro medio cultural y, por tanto, desconocen o subvaloran lo que el educando ya sabe y hace. Incluso algunos surgidos del mismo medio cultural, a veces piensan adquirir mayor autoridad y prestigio si se muestran totalmente distintos y si enseñan algo totalmente nuevo.

Supongamos una comunidad rural en que los niños llegan a la escuela hablando sólo su lengua materna, distinta de la lengua oficial utilizada por los docentes y en el material didáctico. ¿En qué lengua hay que enseñarles entonces a *leer y escribir*? Sin entrar aquí a temas adicionales —como el de si debemos partir de letras, sílabas, palabras o frases para una lectura comprensiva—, hay dos caminos posibles:

- a)** En sólo castellano, como ha sido lo habitual. Se les enseña entonces algo desconocido (la lectoescritura) a través de otro desconocido (el nuevo idioma) y los resultados son malos en ambos frentes. Aprenden tal vez la mecánica de leer y escribir como autómatas, pero no entienden lo que leen o sólo lo entienden a medias. El problema es aún más grave si, como ocurre tantas veces, el docente ni siquiera sabe la lengua de estos alumnos para irles haciendo las aclaraciones del caso.
- b)** En sólo la lengua materna. El resultado es mucho más rápido y motivador, porque los niños van entendiendo lo que leen y se sienten estimulados a leer más y más y también a escribir sus propias frases e ideas. Obviamente, este camino supone docentes que manejen bien la lengua de los alumnos. Es lo que ocurre también con los niños monolingües castellanos cuando se les enseña a leer y escribir en esa su lengua materna.

Al nivel práctico, la realidad es aún más compleja. Los padres de familia han mandado sin duda a sus hijos a la escuela para que aprendan a leer y escribir, pero es muy probable que insistan también en que quieren que sus hijos aprendan el castellano lo antes posible “para que no sufran como nosotros hemos sufrido”. Obviamente, habrá que responder también a esta fuerte motivación de los padres de familia, desarrollando buenos instrumentos para la enseñanza del castellano como segunda

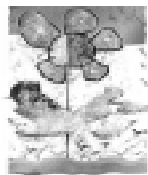
lengua. Pero, de hecho, lo que los chicos ya saben es su lengua materna.

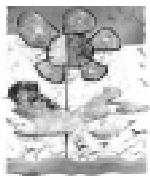
Si queremos tomar en cuenta también esta segunda motivación de los padres de familia, se abre la posibilidad de enseñar primero a los alumnos a hablar castellano por métodos orales y, cuando ya sepan bien esta segunda lengua, empezar a enseñarles la lectoescritura en ella; o viceversa: primero, enseñarles a adquirir la destreza de la lectoescritura en su propia lengua materna y sólo después enseñarles el castellano oral y escrito. En cualquiera de las dos opciones, la destreza seleccionada como primera se adquirirá relativamente bien, pero la segunda quedará demasiado retrasada, en menoscabo de todo el proceso educativo y en contra del deseo de los padres de familia.

Por tanto, habrá que buscar atajos para acelerar el aprendizaje de ambas destrezas, de acuerdo a cada situación local, pero salvando siempre el principio inicial: partir de lo que el alumno ya sabe. Una fórmula muy común es emprender simultáneamente la enseñanza de la lectoescritura en lengua materna y la del castellano sólo en forma oral conversacional, privilegiando aquellas palabras y expresiones más comunes y necesarias en el ambiente en que ya se mueven los niños. A medida que los alumnos se vayan sintiendo seguros en la lógica de la lectoescritura, se añadirá también la lectura y escritura en castellano, incorporando las letras y convenciones alfabéticas u ortográficas que hagan falta. (Ver *Educación intercultural bilingüe* en el capítulo 5).

La otra gran prioridad, tanto desde el sistema escolar como desde la motivación de los padres de familia, es la *aritmética*: que los niños aprendan a hacer cuentas, porque mucho lo necesitarán en la vida. Es algo muy pertinente en cualquier contexto cultural. Pero la forma concreta de hacerlo puede adoptar formas bastante distintas en un contexto cultural u otro. De lo contrario, existe el riesgo de querer enseñar a la vez demasiadas cosas nuevas y no siempre pertinentes ni, por tanto, motivadoras.

Sin descuidar la importancia de aprender a manejar los conceptos abstractos básicos de la aritmética, es conveniente que el ritmo y orden para adquirirlos vaya siempre muy ligado a las experiencias y necesidades actuales de los alumnos. Para muchos niños rurales, podrá ser muy pertinente la temática relacionada





con el conteo, muerte, reproducción, engorde y compraventa de los ganados que ellos cuidan a diario. Para sus hermanitas, puede ser también muy práctico aprovechar las destrezas que ya tienen en el manejo del telar, lo que implica muchos cálculos. Para los chicos que pronto tendrán pequeñas obligaciones laborales en la ciudad como vendedores ambulantes, ayudantes en el transporte público, etc. algo muy cercano y motivador será el manejo ágil de monedas y billetes en ese tipo de transacciones... Y así sucesivamente.

Además de la escritura y los números, podrá resultar pertinente referirse a otras codificaciones muy presentes y vivas en la cultura de los educandos. Por ejemplo, el sentido de los tejidos y ciertos materiales gráficos locales, la música, canto y baile, los cuentos y otros relatos, cada uno con sus propios simbolismos y significados. Este puede ser, en ciertos contextos culturales, el mejor camino para llegar a interiorizar determinados conceptos y criterios, por ejemplo, en las ciencias de la vida, en la ética, etc.

Tanto en el caso de la lengua como de la aritmética o cualquier otro, no se trata aún de transmitir a los alumnos material *nuevo* sobre la cultura de sus antepasados, sino de tomar en cuenta lo que ya han socializado en la práctica cotidiana de su cultura. Hay, por ejemplo, quienes se esfuerzan sólo en encontrar o acuñar nuevos términos en la propia lengua para los elementos tradicionales de la gramática o aritmética (como sujeto, predicado, quebrado o divisor); otros llenan a sus alumnos con nueva información histórica sobre sus antepasados; algunos incorporan conceptos “etnomatemáticos” señalados por investigaciones etnohistóricas, pero poco presentes en la práctica actual y cotidiana de los niños. En estas y otras innovaciones, lo central no sería partir de lo que ya se sabe, sino enriquecer la propia cultura con nuevos elementos. Tal enriquecimiento podrá ser útil en momentos ulteriores del proceso educativo, pero no tiene nada que ver con el principio didáctico al que aquí nos referimos.

4.2. *Inculturación del docente en la cultura del educando*

Existe un segundo sentido de la palabra *inculturación*, claramente distinto de la inculturación/socialización de que hemos

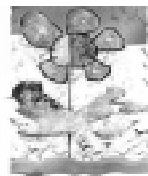
hablado hasta aquí. Fue utilizado inicialmente en ambientes misioneros, pero es igualmente relevante para los docentes y otros agentes de desarrollo llegados de otro medio cultural. En este segundo sentido, se llama *inculturación* al proceso por el que alguien, formado y llegado desde otra cultura, hace un esfuerzo deliberado para *insertarse* o acercarse a la cultura del nuevo pueblo en que vive y trabaja para servirle mejor.

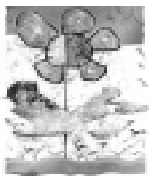
Para distinguir los dos sentidos, llamaremos al primer uso *inculturación/socialización* [de los niños en su propia cultura] y a este segundo uso, *inculturación/inserción* [de alguien adulto en la cultura del grupo al que desea servir].

Esta *inculturación/inserción* de un adulto a una cultura distinta en la que se trabaja puede considerarse un caso particular de la *aculturación* de que hemos hablado en el capítulo 2. El docente (misionero, agente de desarrollo, etc.) adquiere, efectivamente, algunos o muchos elementos de la cultura en que se inserta. Pero lo específico para que pueda llamarse *inculturación/inserción* es la actitud y motivación por la que se realiza. En los otros casos, la adopción del rasgo de otra cultura suele ser por seguir la corriente (por ejemplo, por lo que se ve o anuncia en la televisión), por razones puramente prácticas (por ejemplo, usar ropa gringa más barata), o incluso utilitarias (adoptar las maneras de un pueblo para investigarlo mejor o para vender mejor la mercancía). En cambio cuando alguien realmente se *incultura* o *inserta* en otra realidad cultural, lo hace para servir mejor a los que son diferentes. Es decir, implica cierta solidaridad.

Comparando los dos sentidos de *inculturación*, encontramos cierta semejanza. Cuando un niño nace en una determinada cultura, se va *inculturando* o *socializando* en ella hasta que llega a ser miembro pleno de su grupo cultural. Cuando un docente u otro agente solidario ya adulto se *incultura* o *inserta* en un nuevo ambiente en el que desea ser útil, en cierta forma debe aprender a hacerse niño en ella, para comportarse como corresponde en esta su nueva matriz cultural.

En el caso específico de los docentes procedentes de otra cultura, estos necesitan evidentemente comprender cómo funciona esta otra cultura y, en particular, cómo son los procesos de *inculturación/socialización* de sus alumnos en ella, para adaptar



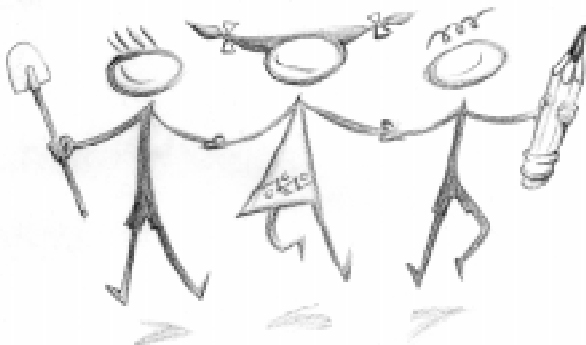


su trabajo y su conducta a esta situación tanto dentro como fuera del aula. Si lo hacen “fríamente”, sólo como otros investigadores o negociantes para lograr mejor sus objetivos, es probable que logren hacerlo mejor. Pero para poder decir que realmente se han inculturado/insertado en su nuevo medio, tiene que haber además un cierto calorillo de servicio y compromiso, mucho más tratándose de un proceso educativo.

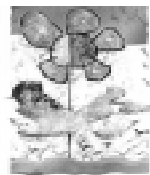
Ejercicios prácticos

1. *Repasar los temas y ejercicios de algunos libros de texto y clasificarlos en tres categorías: (a) útiles y apropiados para alumnos de cualquier origen cultural, (b) inapropiados para la realidad cultural de nuestro países, (c) útiles para ciertos grupos pero inapropiados para otros: explicar por qué. Este ejercicio puede distribuirse por áreas de enseñanza (lenguaje, matemática, ciencias...) asegurando que cada libro de texto sea analizado al menos por dos grupos, para poder comparar y discutir los resultados.*

2. *Escenificar situaciones dentro y fuera del aula en que se muestre la inculturación /inserción del docente, en unos casos, y la falta de ella, en otros. Incluir actores con roles como los siguientes: docentes, alumnos, padres de familia, porteros u otros servicios locales para la escuela, autoridades locales, En la discusión general de las presentaciones, proponer caminos para capacitar mejor a los docentes en este punto.*



CAPÍTULO 5

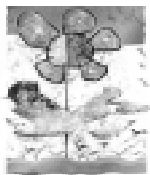


Pedagogía intercultural

En el capítulo 3 ya se han marcado las líneas generales para desarrollar una interculturalidad positiva. Lo único que aquí debemos añadir son algunas precisiones para aplicarlas al proceso pedagógico.

Lograr una actitud positiva hacia los distintos, sea en el ámbito intercultural, en el de las relaciones de género, en la democracia plural o en otros, es parte de la formación humana y ética tanto de los alumnos como de sus docentes. Es parte de la construcción de la ética personal, que debe cruzar todas sus actividades.

Hasta ahora, el ámbito en que más se ha avanzado pedagógicamente para desarrollar esta destreza y actitud ética es en el de las relaciones de género. En el de las relaciones interculturales se ha trabajado sobre todo el caso particular de los pueblos indígenas, primero en su problemática lingüística y sólo recientemente en el de su problemática cultural. Empezaremos, por tanto, mostrando qué ocurre en este ámbito para, de ahí, hacer aplicaciones más generales. El punto de partida es el modelo llamado Educación Intercultural Bilingüe [EIB o EBI].



5.1. Educación intercultural bilingüe

La EIB es aquel modelo educativo que utiliza la lengua y cultura materna para empezar a desarrollar la personalidad del educando y, de ahí, la complementa con una apertura a otra u otras lenguas y culturas. Hasta ahora, este modelo se ha aplicado sobre todo a aquellos grupos de población indígena cuya lengua y cultura materna es distinta de la más común en el país, a la que después se abren.

Este concepto ha evolucionado históricamente. Al principio, sólo se hablaba de *educación bilingüe*, sin referencia a los demás elementos culturales. Más aún, se enfatizaba sólo el aspecto didáctico, en el que las ventajas de empezar por la lengua que el niño ya conoce son obvias. Pero la meta seguía siendo la adopción progresiva de la lengua dominante en el respectivo país. Por eso, se hablaba también de educación bilingüe *de transición* hacia un nuevo monolingüismo, pero en castellano o portugués. Esta situación ya se ha superado para aceptar como meta, primero, el bilingüismo *de mantenimiento y desarrollo* de ambas lenguas, y más recientemente, la complementación del aspecto lingüístico con el *cultural*, que es mucho más amplio, llegándose así a la EIB, propiamente dicha.

Hay también una diferencia entre el componente lingüístico y el cultural, más amplio y del que la lengua también forma parte. En el primero, la meta es que los alumnos lleguen a ser diestros en el manejo habitual de las dos lenguas: la materna y la más general en su país, por considerarlo algo indispensable para el futuro desempeño de los alumnos en la sociedad. Por eso, se habla de educación *bilingüe* (sin descartar que algunos puedan llegar a ser diestros en tres o más lenguas). En este componente se enfatiza la acumulación de conocimientos.

En cambio, en el componente cultural, que abarca todos los campos del saber y hacer aprendido, el objetivo inmediato no es que los alumnos se hagan plenamente diestros en las dos culturas, ideal útil y deseable pero quizás demasiado vasto. Se utilizan y refuerzan desde un principio los elementos culturales que los niños ya conocen, reforzando así su propia identidad cultural, y enseguida se fomenta su apertura a los conocimientos, personas y modos de proceder de culturas distintas a la suya

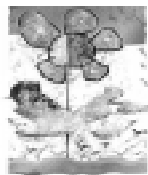
materna de una manera positiva. Por eso aquí, en vez de hablar también de educación *bicultural*, se prefiere la fórmula “educación *intercultural*”. En este componente se enfatiza la actitud ética de aceptación del otro culturalmente distinto.

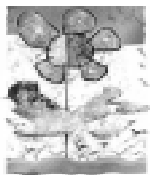
Naturalmente, si alguien se abre a aceptar al otro distinto, tenderá también a comprender su forma de proceder, no sólo en la lengua, sino también en otros aspectos culturales; es decir, se irá haciendo *bicultural*. Pero lo primero y principal es que se abra en su actitud ética.

Hay además otra diferencia. Fuera de la lengua, que es un sistema codificado de una manera relativamente rígida, en muchos de los otros elementos culturales hay una mayor flexibilidad de adopción y cambio sin pérdida de la identidad cultural, sobre todo si se trata de destrezas prácticas, que pueden ser parte de la herencia común de muchos pueblos. En estos casos, más que de apertura a una segunda cultura, deberíamos hablar de expansión de los rasgos de una cultura común.

Aunque este modelo se haya iniciado sólo para los pueblos indígenas, alguna forma de EIB corresponde a todo el sistema educativo para llegar a superar por fin el carácter neocolonial de nuestras sociedades y para aprender a convivir en la creciente complejidad cosmopolita de nuestras ciudades. La apertura intercultural la necesitamos todos sin excepción; y donde se hablan varios idiomas, cierto bilingüismo en las lenguas más comunes de una región (por ej., el quechua y castellano en muchas regiones andinas) debiera ser también deseable para todos los que allí viven.

Pero, dentro de ello, situaciones distintas necesitan enfoques y estrategias diferenciadas. El escenario más claramente diferenciado es el de aquellas regiones en que hay una mayoría de población lingüística y/o culturalmente diferenciada, frente a las demás situaciones. En estas últimas, merecen un análisis más detallado las grandes ciudades donde confluye gente de muchos orígenes.





• *EIB para poblaciones mayoritarias de otra lengua o cultura*

Es una situación frecuente sobre todo en las regiones andinas de Bolivia, Perú y Ecuador, y en las regiones mayas de Guatemala y del sudeste de México. En términos sobre todo lingüísticos, es clave también en el Paraguay; y, en términos sobre todo étnico-culturales, en las numerosas áreas de concentración afroamericana en el Caribe, en la costa pacífica de Ecuador y Colombia y en el Brasil.

Donde los alumnos mantienen una lengua materna distinta del castellano o portugués, hay que fomentar el enfoque *bilingüe* de pleno *mantenimiento* y *desarrollo* de ambas lenguas: la *materna*, para asegurar tanto el aprendizaje y desarrollo pleno de los individuos como el fortalecimiento social, cultural y político de su grupo de referencia; y la lengua *común* castellana, para abrirles a horizontes más amplios y darles un instrumento complementario de comunicación con el resto del país y el mundo.

En el ámbito cultural, hablen o no una lengua propia, al ser mayoritarios, mantienen su forma de ser con bastante vigor, sobre todo a través de la organización y vida comunitaria. Sin embargo, precisamente por ser tan numerosos, tienen una gama más amplia de diferenciación interna. No es igual la situación de quienes viven en su contexto rural tradicional y la de quienes han emigrado masivamente a otro ambiente (por ejemplo, a un área de colonización); la de quienes asisten a la escuela en su pequeña comunidad rural y la de quienes van a estudiar a un centro urbano intermedio.

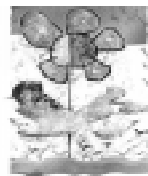
1. En todas estas situaciones, lo primero y más fundamental es resaltar la importancia y valores de esta cultura propia que han mamado desde el hogar, no sólo en la lengua (si se mantiene), sino también en las diversas expresiones presentes en la vida diaria. Para ello, es preciso que también los docentes las conozcan y valoren, interpreten el proceder de los alumnos y padres de familia en función de esta cultura e incorporen actividades (por ejemplo, concursos y festivales) que fomenten esta valoración positiva.

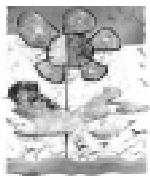
2. En segundo lugar, hay que trabajar en la apertura de los alumnos de la cultura más local –y probablemente considerada

de menor status— a la cultura común, regularmente asociada al castellano y más cercana a la de los sectores dominantes. Por lo general, esta labor no necesitará mayor motivación ni siquiera en las regiones más alejadas, porque tanto los alumnos como los padres de familia esperan y desean que la escuela cumpla este rol. Ello implica también la enseñanza del castellano a los que aún no lo saben, para lo cual, habrá que poner un empeño particular para que los docentes aprendan a enseñarlo como *segunda lengua*, aspecto muchas veces descuidado en los actuales programas de EIB.

3. Todo este programa resulta más difícil cuando los alumnos están fuera de su ambiente, por ejemplo *en un centro urbano intermedio* donde se reúnen alumnos de muchas comunidades conjuntamente con otros del centro urbano, que suele estar más controlado por un grupo mestizo, ladino o blanco, que se siente culturalmente “superior” y desprecia a los otros como “inferiores”. Muchos centros de Fe y Alegría están en estos pueblos, donde la tensión entre los dos grupos socioculturales y de los alumnos provenientes de ellos puede ser relativamente fuerte. Entonces, sin descuidar la importancia de la lengua materna, hay que poner una atención muy particular en el desarrollo de las *relaciones interculturales positivas* en ambos sentidos.

Los docentes deben estar preparados para encarar la valoración personal y pública de la cultura indígena o afro también en esos centros urbanos intermedios y con los dos grupos culturales que ahí acuden. Deben ayudar a los que tienen este origen cultural para que refuercen también allí su confianza en sí mismos y en su forma de vida, incluida su lengua. Pero deben igualmente ayudar a los alumnos blancos, ladinos o criollos de este sector urbano dominante para que superen la actitud de rechazo a los primeros, actitud en la que seguramente fueron inculturados desde niños por sus familias y por el propio medio más urbano en que se criaron. La meta para éstos es que también ellos lleguen a comprender y compartir elementos culturales de aquellos a quienes antes despreciaban, incluida su lengua si es distinta; es decir, que también ellos se hagan interculturales y bilingües. De lo contrario, su cambio de actitud se quedaría en meras palabras bonitas. En estos centros intermedios en regiones con mayoría de otra lengua y/o cultura, la EIB debe ser ciertamente de *doble vía*.





En esta situación urbana, a veces lo más difícil para los alumnos precedentes de las comunidades es que a la larga no rechacen su lengua y cultura originaria para imitar más bien la actitud altanera de aquellos que antes les despreciaban. Ya decía Freire que el oprimido tiende a imitar a su opresor. También ahí la meta final para ellos es que, al egresar, se manejen bien en su propia cultura de origen y en la cultura común y también en las dos lenguas, cuando las hay. El riesgo a evitar es que simplemente se transculturicen. Este riesgo disminuirá si se reflexiona, conjuntamente con los interesados y los padres de familia, sobre qué elementos de la cultura dominante resultan más perjudiciales para el futuro de ellos y de la propia comunidad, qué elementos deben en cambio apropiarse como parte de una cultura común, y cómo debería ajustarse el currículum local para responder a esta reflexión.

Adquiere entonces una importancia especial el llamado *currículum oculto*, es decir, la atmósfera que se respira en las relaciones informales dentro y fuera del aula. Si en sus rutinas habituales los docentes actúan de forma displicente con los alumnos, vecinos y padres de familia, actuando autoritariamente con ellos; si hacen su vida al margen de la comunidad, viviendo allí como en la ciudad y despreciando los cariños y comida de la gente, este su currículum oculto subraya una y otra vez que su modo de vida es el que realmente vale y que el modo de vida local no es digno de aprecio. Este modelo práctico causará entonces mucho más impacto que todo lo que puedan decir formalmente en el aula a favor de una convivencia intercultural.

• *EI[B] en las grandes ciudades*

Pasemos a la principal situación en el otro extremo, donde existe la mayor concentración demográfica y también de centros de Fe y Alegría. Las grandes ciudades son las que más fomentan la evolución cultural hacia un modelo global en que prevalece la cultura dominante del país y del mundo. Pero, al mismo tiempo, es también allí donde converge, cada vez más, gente de diversos orígenes culturales, incluyendo la mayor parte de la de origen africano y muchos más indígenas de los que nos imaginamos. Las ciudades no son homogéneas ni mucho menos; puede haber pequeñas ciudades y hasta países dentro de una misma ciudad, con sectores que quizás desean prescindir totalmente de otros

pero se entrecruzan permanentemente. Uno de los rasgos claves de las grandes ciudades es precisamente su carácter cada vez más plural.

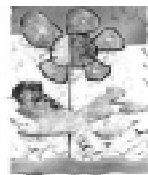
En consecuencia, en ellas el tema intercultural pasa también a un primer plano, debiendo tomárselo en cuenta desde las siguientes perspectivas complementarias:

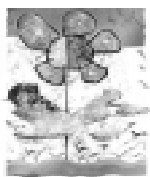
- o La capacitación para relacionarnos, a partir de nuestra propia identidad y raíces, entre tantos y tan distintos, de una manera positiva, creativa y constructiva.
- o La apertura crítica a los nuevos rasgos de la cultura común que allí se está construyendo.

Con relación a la primera perspectiva, los rasgos culturales propios de los inmigrantes que llegan a la ciudad sufren indudablemente muchas transformaciones. Es, por ejemplo, muy fuerte la presión urbana para que todos se comuniquen en la lengua común oficial, muy particularmente los niños, más expuestos a la escuela, la TV o simplemente la calle. Por eso, hablamos ahí de EI[B] con el componente “bilingüe” entre paréntesis. Después de una o dos generaciones, estas transformaciones pueden desembocar en la pérdida no sólo de la lengua y otros rasgos culturales, sino incluso de la identidad original, sobre todo si ya se han roto los vínculos con los lugares de origen.

Hay ciudades grandes, como La Paz/El Alto, y muchas capitales regionales –como San Cristóbal en Chiapas (México), Quetzaltenango/Xela en Guatemala, Riobamba en el Ecuador, Cusco en el Perú o Potosí en Bolivia– que de alguna manera funcionan también como el centro natural de la cultura de su contorno, de modo que ahí es más fácil mantener e incluso fortalecer esta identidad originaria. En tales ciudades, puede incluso plantearse la incorporación de la lengua del contorno en el sistema escolar urbano para asegurar el bilingüismo de doble vía.

En otras muchas ciudades, sobre todo las más distantes y expandidas, los inmigrantes de otras culturas tienden más bien a “hacerse invisibles” para sobrevivir mejor. El costo puede ser una acumulación de frustraciones y complejos por no querer ser lo que se es ni poder ser lo que se desearía ser. Pero este mecanismo





estratégico puede compensarse con la creación de redes internas entre paisanos, miembros de la misma cultura o incluso con otros grupos culturales distintos que pasan por procesos semejantes. De esta forma van aprendiendo a ser ellos mismos y a la vez compartir con tantos y tan distintos.

Las escuelas y colegios pueden entonces jugar un rol clave, sea para acabar de alienar o para liberar sin traumas. Si no se rema contracorriente, es muy probable que quienes llegan a los centros de Fe y Alegría lo hagan con una actitud de fuerte rechazo a su propia identidad y cultura originaria, porque su necesidad más sentida es capacitarse lo más posible para abrirse camino sin trabas en su nuevo medio urbano que los mira con recelo y hostilidad. Por lo mismo, un personal docente mal informado podría pensar que lo mejor es seguir esta corriente sin mayor análisis crítico. Pero el riesgo entonces es que los egresados reproduzcan, desde un piso social superior, lo mismo que antes criticaban. A veces, el peor enemigo del pobre, indígena, campesino, etc. es el que fue pobre, indígena o campesino pero ya se ha “superado” con rechazo de su antigua identidad.

Pero, desde la otra perspectiva, las escuelas y colegios son también lugares privilegiados de encuentro tanto entre los hijos de migrantes como entre sus padres. Entonces, si se enfoca debidamente, pueden contribuir enormemente al desarrollo de la doble actitud de aceptación de los propios orígenes y apertura a la identidad distinta de los demás. Pueden, por ejemplo, fomentarse dinámicas y eventos que ayuden a buscar respuestas creativas a esta combinación de la propia identidad, la coexistencia de múltiples culturas y la apertura a lo nuevo

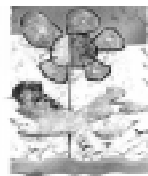
En cuanto a la perspectiva de apertura a lo nuevo, en el momento actual resulta de alta prioridad la capacitación en el uso crítico de los medios de comunicación, particularmente la TV, y el acceso creativo al lenguaje e instrumentos informáticos –desde la computación hasta Internet–, que en buena medida constituyen la alfabetización del futuro.

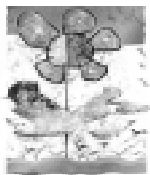
• *Otras situaciones*

Puede haber otras muchas situaciones, cada una de las cuales necesita un tratamiento distinto. He aquí una pequeña muestra:

En el tema lingüístico, hay que analizar con cuidado los diversos niveles de lealtad de la población a su lengua, mostrada sobre todo en la que las madres deciden usar con sus hijos menores cuando aprenden a hablar. No es tampoco igual la situación de algunas lenguas regionales habladas por millones de personas y la de lenguas muy locales habladas por sólo centenares o incluso menos. Esta última situación es frecuente en el Brasil y otras áreas amazónicas donde a veces el interés por mantener la lengua es más de los lingüistas que de los propios interesados. Pero otros grupos, siendo igualmente reducidos, siguen muy firmes en ella, al tiempo que se hacen bilingües o trilingües. Por ejemplo, los Chácobo en Bolivia. Cuando la lengua ya se ha perdido es difícil recuperarla, salvo a un nivel puramente simbólico mediante la utilización de algunas palabras y frases, pero éstas pueden convertirse en un importante instrumento reforzador de su identidad. Puede que se hablen varias lenguas incluso dentro de una misma comunidad por la situación de contacto tradicional o quizás como resultado de colonizaciones y nuevos asentamientos. Entonces habrá que decidir con la comunidad cuáles usar y con qué dosificación en la escuela. En algunas zonas fronterizas con el Brasil, habrá que considerar la importancia local del portugués...

En el ámbito cultural, una de las principales tareas pendientes es probablemente comprender mejor la amplia gama de situaciones de la numerosa población afroamericana, para no caer en el error de utilizar la misma receta para realidades muy distintas. Entre los factores relevantes para definir estas situaciones se puede mencionar el grado de concentración o dispersión del grupo étnico en un determinado lugar o región, su estabilidad o movilidad geográfica, su condición rural (comparable a las comunidades indígenas) o urbana, el nivel social en que se mueven sus miembros y el tipo de problemas sociales en que está involucrada la población. Estos factores son igualmente pertinentes para otros grupos. Por ejemplo, siendo ambos quichuas ecuatorianos, el orgullo cultural de los prósperos comerciantes de Otavalo contrasta con la invisibilidad de los que han tenido que emigrar a la Costa, culturalmente hostil, en busca de trabajo. Conocer la problemática local puede ayudar a enfocar ciertas materias. Así, en un lugar en que haya una fuerte movilización por la recuperación o consolidación de su tierra y territorio, este tema no puede estar ausente del currículum...





5.2. *Docentes interculturales*

Se necesita una formación especial de los docentes para que puedan responder a esta problemática tan variada. De manera general cabe decir que, en este campo, lo mínimo que debe pedirse a los docentes y administrativos expuestos a estas situaciones es la sensibilidad para darse cuenta que situaciones distintas exigen enfoques distintos y, en base a ello, planificar y consultar adecuadamente.

Cuando hay una mayoría escolar de otra lengua y cultura, es obvio que ellos deben conocer y manejar bien la lengua y cultura de estos alumnos. Para ello, el ideal es que en cada centro educativo haya el número necesario de docentes de este mismo origen cultural. Sólo de manera complementaria la existencia de docentes de otra cultura es también útil para apoyar el proceso de apertura a otras realidades culturales y, muy particularmente, para la mejor enseñanza de su propia lengua como segunda.

Subrayemos la importancia del manejo práctico y teórico de la *lengua* de sus alumnos. Este es un elemento muy particular y clave dentro de la cultura, por ser el que canaliza las principales comunicaciones interpersonales y, a través de la escritura y los medios de comunicación, es también el gran facilitador de otros intercambios sociales más amplios y estables en el tiempo y el espacio. Por estas características, cuando se mantiene la propia lengua, ésta juega también un rol fundamental en el fortalecimiento de la identidad cultural (indígena u otra). Todos reconocen que el buen manejo del idioma materno para la expresión y comunicación oral y escrita y, al nivel teórico, como conocimiento reflejo de sus estructuras, es un elemento pedagógico insustituible en el crecimiento de la persona y su comunicación con los demás. ¿Cómo podrá entonces el docente apoyar este proceso si él mismo desconoce esta lengua?

La ulterior destreza en otros idiomas locales y extranjeros aumenta aún más este potencial. Los monolingües (aunque lo sean en una lengua internacional) se mantienen más bloqueados para comprender a los “diferentes”. En cambio, cuando uno sabe dos, tres o más lenguas, se abre a esta comprensión y, a la vez, multiplica su capacidad de comunicarse con círculos cada vez más amplios y distintos. Para esta tarea ya es preferible contar

con docentes que tengan la segunda o tercera lengua como la suya propia.

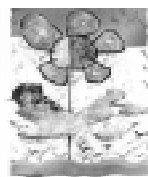
La formación intercultural de los docentes en las periferias urbanas ha sido más descuidada pero es igualmente importante y, en cierta medida, aún más compleja por exigir simultáneamente la atención a los dos polos en tensión: el de las raíces múltiples y el de la apertura de todos a la nueva realidad urbana. Lo que más fácil les resulta entonces es tal vez mantenerse abiertos a las novedades propias del medio urbano para orientar a los alumnos en ellas. Más difícil es que puedan acompañar también a los alumnos de orígenes distintos a los suyos en el aprecio de sus propias raíces, cuestionadas en este nuevo contexto urbano. Para ello, puede ser útil el apoyo de otros docentes de estas culturas y actividades complementarias como festivales culturales e intercambios de visitas de alumnos y docentes a otros ambientes culturales, con el apoyo de las respectivas familias.

Naturalmente, esta apertura al otro distinto “de abajo” es igualmente necesaria, y mucho más difícil, en los docentes y alumnos de centros dedicados exclusivamente a gente de la clase y cultura dominante. Por su tendencia elitista, en ellos se suele descuidar deliberadamente esta dimensión intercultural. Pero desde una perspectiva ética y cristiana es indispensable tomarla muy particularmente en cuenta en su programa.

Recordemos, finalmente, que la raíz de las actitudes contrapuestas entre los que se sienten “arriba” y “abajo” es la estructura injusta de dominación y que, por tanto, todo el sistema educativo debe incorporar también una sólida formación ética, social, política y económica de los docentes, para que el fruto de su trabajo educativo desemboque en acciones transformadoras de esta estructura. Pero este es tema para otros folletos.

5.3. *Interculturalidad y participación popular*

A veces, la interculturalidad se quiere diseñar sólo desde el escritorio, quizás con el apoyo de algunos antropólogos y expertos. Estos pueden sin duda ayudar con ideas y enfoques útiles, pero no pueden sustituir la participación de la propia gente en el proceso educativo. Nadie es más experto en su propia cultura que quienes la viven.





Los mejores educadores siempre han soñado en la máxima participación de los padres de familia como la contraparte indispensable de la escuela. Deben ser un constituyente fundamental de la llamada “comunidad educativa”, puesto que la educación formal en la escuela y la educación informal que recibe el niño en el largo proceso de inculturación /socialización en el seno de la familia y la comunidad son complementarias. Salvo en circunstancias muy excepcionales (por ejemplo, una guerra), si un sistema escolar pretende educar totalmente al margen de la familia o incluso en contra de lo aprendido en ella, algo anda mal en él.

Cuando incorporamos el tema de la interculturalidad en el proceso educativo, esta participación de la familia y la comunidad o barrio se hace todavía más pertinente. Sigue siendo verdad que debe haber coherencia entre la inculturación/socialización del niño en su medio natural y la educación que recibe en el sistema formal educativo. Pero si además la cultura del personal docente es distinta de la cultura de sus alumnos, esta participación de los padres de familia y de la comunidad a que éstos pertenecen se hace absolutamente indispensable. ¿Quién podría interpretar mejor que ellos las necesidades y prioridades para sus hijos?

En el nivel rural comunal es mucho más obvia la posibilidad y necesidad de una fuerte articulación entre la escuela y la comunidad, como base conjunta de todo el proceso educativo. Pero tal articulación debe buscarse también en las comunidades urbanas (barrios o ciudades intermedias), privilegiando dentro de ellas los sectores y grupos organizados con una identidad social y cultural mejor consolidada.

En muchas partes, el propio sistema escolar ha previsto ya esta participación mediante las juntas de padres de familia e incluso mediante otras organizaciones comunales y barriales de apoyo a la escuela o a otras unidades educativas de nivel superior. Pero para que éstas u otras instancias cumplan realmente este propósito hay que evitar dos escollos frecuentes, fomentados a veces por los mismos docentes:

El primero, sería limitar el rol de estas organizaciones a ser los servidores gratuitos de la institución escolar para realizar las actividades, trabajos y otras tareas definidas por el personal

docente. Puede que con este tipo de organizaciones se logre una mayor coordinación entre escuela y comunidad o barrio, pero sería sólo mediante una subordinación de los comunarios y padres de familia a los docentes. Nada tendría que ver con un proceso intercultural.

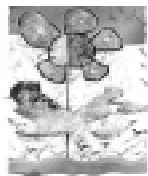
Aun superando este sometimiento, podría caerse en un segundo escollo. Por tratarse de culturas oprimidas por siglos de discriminación, puede que los padres de familia y los vecinos vean la escuela simplemente como el camino para liberarse de su “ignorancia” y “atraso” y que, por tanto, den mano libre a los docentes y al estado para enfocarla a su gusto: “Ustedes han estudiado y son los que saben. Háganlo pues como les han enseñado para que nuestros hijos se civilicen”. Dentro del esquema ya discutido en este módulo, esta actitud equivaldría a renunciar a la primera cabeza de puente de toda relación intercultural: la propia autoestima.

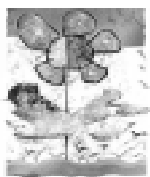
Podrá, por tanto, ser necesario un trabajo previo con la comunidad y barrio para superar estos dos escollos y entusiasmar a la gente para que los padres de familia y los mejores del barrio o comunidad tomen también un rol más activo en el proceso educativo de sus nuevas generaciones. No se trata tampoco de que se conviertan en fiscalizadores de la escuela, aunque en algunos casos más graves tal vez deberán desempeñar también este rol. La meta es generar una convergencia dialogante entre escuela y comunidad, que se continúe a lo largo de todo el proceso educativo y que cubra sus diversos momentos desde el diseño curricular hasta la evaluación final, posiblemente con actividades tanto dentro como fuera del aula.

En cualquier contexto este diálogo ya es intercultural, entre la cultura “docente” y la cultura “comunal” o “barrial”. Pero además, cuando los docentes provienen de una cultura (por ejemplo, la urbana y criolla) y los comunarios de otra (por ejemplo, la rural e indígena) este diálogo participativo es el que mejor podrá asegurar el enfoque realmente intercultural de la educación.

Ejercicios prácticos

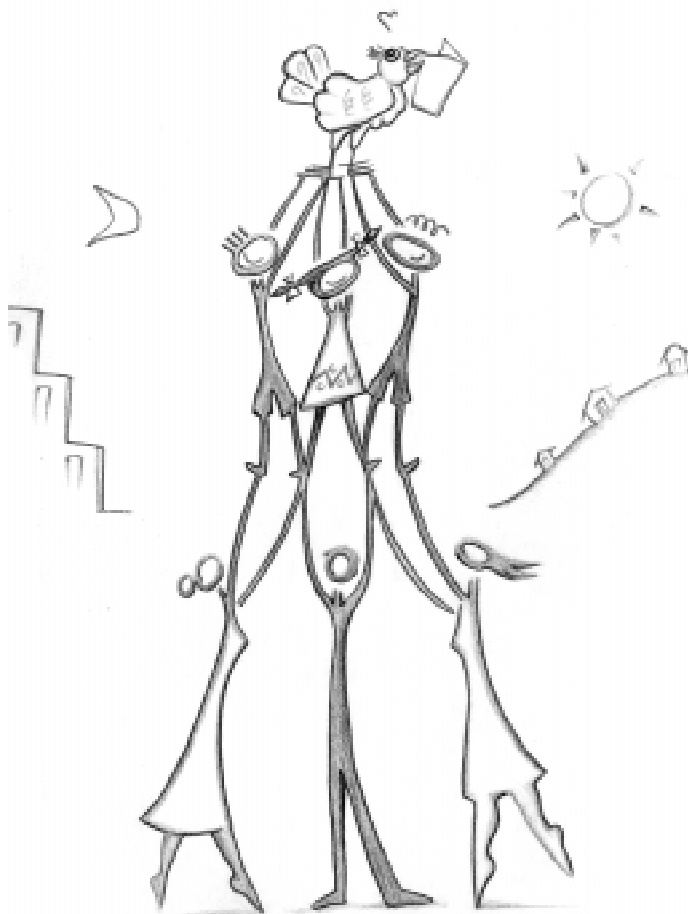
1. *Realizar talleres internos para esbozar un mapeo de las situaciones más significativamente distintas en que los participantes deberán realizar su futuro trabajo. Para ello,*





tomar en cuenta las diversas lenguas y/o culturas con sus diversos grados de lealtad a ellas, y otros rasgos socioeconómicos como el contexto rural o urbano, los niveles de riqueza, la emigración o inmigración y otros insinuados en este capítulo.

2. *En función de este mapeo, (a) sugerir las prioridades que debería tener la educación en cada caso, y (b) detectar los puntos más débiles en que los docentes deberían tener alguna capacitación complementaria.*



BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Albó, Xavier. (2001) "Políticas interculturales en la educación". En Víctor Hugo Quintanilla, ed. *Interculturalidad: Itinerarios críticos*. La Paz: Centro de Investigaciones Educativas. Instituto Normal Superior Simón Bolívar y Universidad Mayor San Andrés, pp. 13-36.

— (2002) *Iguales aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA. (4ª ed. actualizada)

Amadio, Massimo y Luis Enrique López (1993) *Educación bilingüe intercultural en América Latina*. La Paz: CIPCA y UNICEF. (2ª ed. revisada y ampliada; 1ª ed., 1991).

Amodio, Emanuele (1993) *Cultura*. La Paz: UNICEF. Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural bilingüe, N° 1.

— (ed.) (1995) *Historias de identidades urbana*. Caracas: Tropikos.

Arnold, Denise Y., Juan de Dios Yapita, Luis Alvarado y Ricardo López G. y Nelson Pimentel. (2000) *El rincón de las cabezas: Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: UMSA, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación e ILCA.

Bertrand, Michel Jean (1984) *Casa, barrio, ciudad*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili S.A.

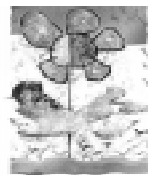
Bonfil Batalla, G. (1989) "La Teoría del Control Cultural en el estudio de Procesos Etnicos". En: *Arinsana*, 10: 5-36. Caracas.

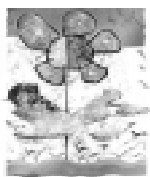
CAAAP (1992) *Interculturalidad: un desafío*. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.

Cariola, C. (ed.) (1992) *Sobrevivir en la pobreza: fin de una ilusión*. Caracas: CENDES-Nueva sociedad.

Castell, Manuel (1994) "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional". En: Castell, Manuel et al., *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Ediciones Paidós, pp. 13-58.

García Canclini, Néstor (1993) "Cultura y Sociedad. Homogeneización y Pluralidad Cultural. Universalismos y Particularismos". En: *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*. Año 3. N° Especial 6 y 7. Mérida, Venezuela: ULA, pp. 76-89.





— (1995) *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Ed. Grijalbo.

— (1989) *Culturas Híbridas*. México: Grijalbo.

— (1995) *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo.

Giménez, Gilberto (1997) “Materiales para una teoría de las identidades sociales”. En: *Frontera Norte*, Vol 9 # 18.

Gingold, L. (1992): “Feos, sucios y malos. El poder de sentencia de las etiquetas sociales”. En: *Nueva Sociedad*, 117: 104-119. Caracas.

Godenzzi, Juan (ed) (1996) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

IEEPO, (ed) (1998) *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad*. Oaxaca, Huaxyáac: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (México).

Klessing-Rempel, Ursula, coord. (1996) *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*. México: Plaza y Valdés, Iz Dvv.

López, Luis Enrique (1993) *Lengua*. La Paz: UNICEF. Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural bilingüe, N° 2.

— (1996). “No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación”. *Yuyayninchik* (La Paz) 3: 23-111. (Publicado también en Godenzzi, ed. 1996, pp. 23-82).

Montaluisa, Luis (1993) *Comunidad, escuela y currículo*. La Paz: UNICEF. Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural bilingüe, N° 4.

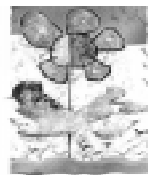
Moya, Ruth. (ed) (1999) *Interculturalidad y educación. Diálogo para la democracia en América Latina*. La interculturalidad en la educación bilingüe para poblaciones indígenas de América Latina. Número especial de *Pueblos Indígenas y Educación* (Quito: Abya Yala) 45-46. [Simposio del 49 Congreso Internacional de Americanistas, julio 1997].

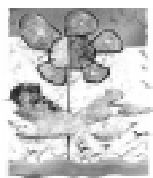
Schlesinger, Philip y Nancy Morris (1997) “Fronteras culturales: identidad y comunicación en América Latina”. En: *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Vol III # 5.

Soto, Ileana (1997) "Interculturalidad en la educación básica ecuatoriana". *Pueblos Indígenas y Educación* (Quito, Abya Yala) 37/38: 69-80. (Reproducido también en Godenzi, comp., pp. 139-148).

Zemelman, Hugo (1992) "La educación en la construcción de sujetos sociales". En: *La Piragua*, # 7. Ceaal. Santiago de Chile.

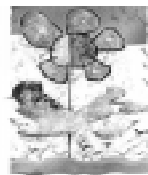
Zúñiga, Madeleine y Juan Ansión (1997) *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.





ÍNDICE

PRESENTACIÓN	6
INTRODUCCIÓN	9
1. Conceptos fundamentales	11
1.1. Cultura	12
Las tres grandes áreas de la cultura	
Dos notas de cautela	
1.2. Cultura común y culturas particulares	16
1.3. Cultura e identidades	18
1.4. Cultura, raza y racismo	22
1.5. Cultura y sociedad	24
Clase social y cultura	
Neocolonialismo	
Cultura y clase en una sociedad neocolonial	
2. Cambio cultural	29
2.1. La inculturación/socialización	30
2.2. La influencia de otras culturas	32
2.3. Las situaciones intermedias	33



3. Interculturalidad	37
3.1. Los dos polos básicos: identidad y alteridad	38
El polo de la propia identidad	
El polo del “otro distinto”	
Los dos polos se necesitan	
3.2. El nivel estructural de la interculturalidad	41
El cruce con la estructura socioeconómica	
4. Pedagogía inculturada	45
4.1. Partir de las experiencias del alumno	45
4.2. Inculturación del docente	
en la cultura del educando	48
5. Pedagogía intercultural	51
5.1. Educación intercultural bilingüe	52
EIB para poblaciones mayoritarias	
de otra lengua o cultura	
EI[B] en las grandes ciudades	
Otras situaciones	
5.2. Docentes interculturales	60
5.3. Interculturalidad y participación popular	61
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	65
INDICE	68



Quando no comprendemos a los alumnos o a sus padres, la reacción más espontánea del docente suele ser: “Son tontos, no entienden”. Pero ¿nos preguntamos si les entendemos nosotros a ellos? Cuando nosotros sentimos que “no entienden”, ¿será porque ellos son “tontos” o porque ellos y nosotros somos distintos? ¿No será porque tenemos experiencias distintas y organizamos nuestras maneras de comprender y vivir de maneras distintas?

Tenemos que recordar que el complejo mundo de lo *cultural* es uno de los componentes fundamentales dentro de los procesos educativos.

