

Revista Interamericana de Educación para la Democracia

**RIED**  **IJED**

Interamerican Journal of Education for Democracy

# Educación Intercultural y Democracia

**Vol 2, No. 2**  
Septiembre, 2009

Documento disponible en:  
**[www.ried-ijed.org](http://www.ried-ijed.org)**



## Educación Intercultural y Democracia

**Sylvia Schmelkes**

Al ser éste un número especial sobre educación intercultural en una revista sobre educación para la democracia, interesaba establecer las relaciones entre interculturalidad y democracia, así como el papel de la educación en el desarrollo de ambas.

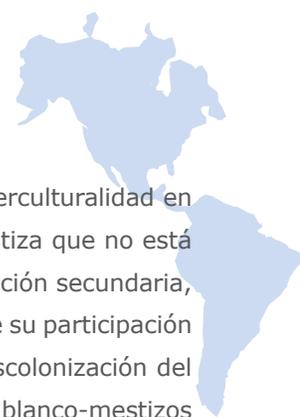
El número resultó especialmente rico en ambos sentidos. Tenemos reunidos ocho artículos que caen en dos grandes bloques. El primero de estos bloques se refiere a los indígenas latinoamericanos: en un caso a los de Bolivia, en otro a los de Chiapas en México. El otro bloque, que es mayoritario, tiene que ver con el curriculum en la educación para la ciudadanía intercultural. La gran mayoría de estos trabajos están situados en Estados Unidos y Canadá. Dos de ellos representan intervenciones curriculares.

Un trabajo que no se ubica en ninguno de estos dos bloques es el de M. Fernanda Astiz. Se trata de un ensayo dedicado a reflexionar críticamente sobre el texto de la convocatoria que se realizó para este número.

Los primeros dos trabajos son claras exposiciones de cómo nuestra arraigada comprensión occidental de conceptos como ciudadanía, democracia e incluso interculturalidad, cimbran ante la visión que de estos mismos conceptos –y de la relación entre ellos- nos ofrecen las poblaciones indígenas, cuando éstas resultan empoderadas para, en un caso, ejercer el poder y, en el otro, diseñar un curriculum que responda a su cultura.

Luis Enrique López nos habla de Bolivia, un país donde lo que usualmente llamamos minorías, en este caso los indígenas, constituyen la mayoría de la población, sin que ello obste para que hayan estado históricamente sojuzgados. Ahora, sin embargo, con el arribo de un partido y de un presidente indígena al poder, se plantea la cuestión de la ciudadanía desde una perspectiva muy distinta de la liberal tradicional, de la que se entiende como constitutiva de las democracias tradicionales. Se transita, como él mismo lo indica, “del indio negado, al permitido y ahora al protagónico”, dando lugar a la transformación política más importante desde 1825, en la que las organizaciones indígenas pasan de su virtual invisibilidad a la condición de actores políticos de primer orden. Desde la década de los 80, con el retorno a la democracia, comienza a emerger el derecho a la diferencia cultural. Ahora, por causas explicables, la cultura “distinta”, históricamente sometida, busca imperar, incluso someter, a la cultura criollo-mestiza de matriz occidental.

La estrecha relación entre democracia e interculturalidad se pone de manifiesto en la Bolivia actual. Dice López que “resulta prácticamente imposible separar interculturalidad de ciudadanía, en tanto su ejercicio supone la negociación permanente de la participación activa indígena en cada vez más espacios sociales y políticos”.



Para los indígenas bolivianos, la interculturalidad supone acceso al poder. Por lo mismo, la interculturalidad en la Bolivia de hoy es conflictiva. Es conflictiva porque se enfrenta con la resistencia criollo-mestiza que no está dispuesta a ceder sus espacios de poder y beneficio; es conflictiva también, en tanto contradicción secundaria, por las diferentes tendencias representativas de los indígenas con visiones diversas del país y de su participación activa en el desarrollo del mismo. Para los indígenas, la interculturalidad se inscribe en la descolonización del país, por lo que defienden la plurinacionalidad, con el tema fundamental del territorio, que los blanco-mestizos rechazan. La ciudadanía para los indígenas no es sólo individual, sino colectiva. Se enfrentan, por lo tanto, la visión ciudadana liberal con la de la ciudadanía comunitarista, que se basa en la apropiación de la cultura propia como recurso político.

Pero la interculturalidad como política tiene una parte importante en la explicación de la posibilidad actual de plantear la ciudadanía plurinacional. La interculturalidad como política de Estado data, en Bolivia, de 1982. Durante más de dos décadas, esta política logró, entre otras cosas, visibilizar y reconocer legalmente lo indígena. La sociedad civil, desde una visión distinta de interculturalidad, más centrada en la vigencia de los derechos indígenas, también jugó su parte durante estas décadas.

El sector mestizo sigue viendo la interculturalidad como tolerancia, como fundamentalmente educativa, como enfoque que ayuda a prevenir conflictos culturales. Ahora, sin embargo, cobra fuerza la noción indígena de interculturalidad, entendida como acceso al poder, como medio para la reconstrucción social, como emergencia de lo propio, y la intra e interculturalidad como nociones complementarias. Ahí cabe el bilingüismo, y ahí adquiere sentido.

Queda la pregunta que plantea López: ¿Será posible construir una ciudadanía verdaderamente intercultural, con énfasis en la cohesión y la convivencia entre todos los pueblos y naciones, o más bien se consolidarán ciudadanía étnicas diferenciadas? Porque como dice López, de lo que suceda en Bolivia dependerá en gran medida el futuro de los pueblos indios de América Latina. Y dada la relación entre interculturalidad y democracia, nosotros nos preguntamos: ¿las posturas más esencialistas estarán coartando las posibilidades de la profundización democrática?

María Bertely Busquets, por su parte, nos habla también de indígenas históricamente sojuzgados, en este caso en el estado de Chiapas, en México, pero que deciden tomar la educación en sus manos y darle un enfoque intercultural, a partir de la definición de una educación ciudadana intercultural. Los indígenas de México han estado sometidos a una noción de ciudadanía liberal, basada en la igualdad –que no acepta diferencias– ante la ley. Ello frente a una democracia comunitarista, que ha sobrevivido los dos siglos de vida independiente homogeneizante, y que se vive cotidianamente en las comunidades indígenas para resolver sus conflictos internos. La perspectiva de la autora es también la conflictiva, y es desde esta perspectiva, adoptada por los educadores de la organización indígena de la que ella habla en su artículo, que se propone “un modelo de ciudadanía activo y solidario que puede contribuir en la construcción de una vida democrática más plena”. El énfasis está puesto en los derechos indígenas y en los pueblos indígenas como sujetos de derecho –concepto rechazado por los legisladores del país. La organización bajo estudio se enfrenta al reto de diseñar una educación intercultural bilingüe sustentada en el autogobierno, el arraigo territorial y la activa participación comunitaria. Una educación así supone que se conozcan las causas del conflicto histórico entre los pueblos indígenas y un

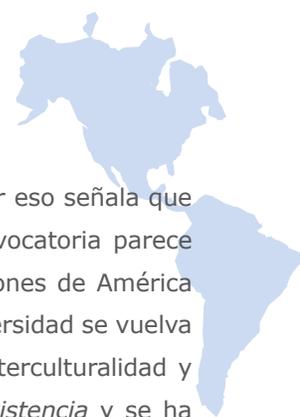


proyecto de estado hegemónico. Supone preparar para la vida social, para el equilibrio sociedad-naturaleza, para el *buen vivir*. Supone, desde los pueblos indígenas, ofrecer al mundo una nueva concepción de ciudadanía y de democracia, activa, solidaria, participativa, *de abajo hacia arriba*.

Narra Bertely un proceso profundo, inductivo, de interaprendizaje y de co-producción de un currículum intercultural desde y para los pueblos indígenas. Esta co-reflexión y co-producción de carácter intercultural está guiada por un principio según el cual las sociedades son distintas y las democracias también, como consecuencia de las sociedades distintas. En todas las sociedades, el propósito de la democracia es densificar el tejido social, hacia una mayor justicia. Desde las sociedades indígenas, esto se traduce en una democracia que entre otras cosas busca controlar el poder egoísta, favorecer la reciprocidad para fortalecer la solidaridad, la participación activa de todas las personas, el equilibrio sustentable y la autoridad comunitaria que se debe y responde al mandato del pueblo. Emerge como consecuencia de este ejercicio inductivo, intercultural, una forma de *ciudadanía alterna*, desde abajo, que se propone como valor a defender y como aporte al mundo desde la perspectiva de las *democracias* en plural.

M. Fernanda Astiz critica en su artículo que en la convocatoria de este número, al hablar de “democracia auténtica”, estábamos implicando que concebíamos la democracia unívocamente, como si fuera una sola y no históricamente determinada. Correctamente dice Astiz que cada democracia emerge de luchas y negociaciones, de contraposiciones ideológicas y de valores en contradicción. Pero como podrán darse cuenta nuestros lectores, los autores de los artículos aquí contenidos entendieron, como nosotros, este concepto de “democracia auténtica” como un abstracto en el que caben muchas democracias. Este número de la revista es, en efecto, un crisol de elementos argumentativos de las democracias en plural. Los artículos de López y Bertely, de manera especial, son claros en hacer ver cómo la emergencia de las democracias sojuzgadas tiene la capacidad de cuestionar nociones arraigadas de democracia y ciudadanía. Pero las democracias auténticas –ahora en plural, atendiendo a la crítica–, son las que comparten evolutivamente trascender lo procedimental para llegar a lo profundo, las que reconocen que la democracia implica escuchar al otro y a los otros, sobre todo a aquellos que no están siendo beneficiados por el estado de cosas, a fin de que la marcha democrática efectivamente conduzca a una mayor justicia. La noción de justicia incluye el respeto a las diferentes formas de democracia. Lo que tenemos como resultado del número son, precisamente, constataciones de esta necesidad de hablar de *democracias* en plural, entendiéndolas como cultural y contextualmente situadas, definidas por su historia, y dinámicas y conflictivas en sus procesos conducentes al mayor respeto del otro y de los otros y a una mayor equidad y justicia.

En el otro bloque de trabajos, están presentes aportes teóricos y metodológicos que también enriquecen la noción de ciudadanía e interculturalidad, y que aportan nuevas luces a procesos de educación intercultural en contextos multiculturales. Todos estos artículos están ubicados o tienen como referencia Canadá o los Estados Unidos, y su problematización parte tanto de la educación que reciben las minorías para desarrollar una ciudadanía intercultural, como la que reciben las mayorías para aceptar y respetar la diversidad. Preocupan a los autores la población afroamericana, la población hispana, los camboyanos, considerados como “asiáticos indeseables”. Pero a la vez les preocupa los medios que se están utilizando para que la población en general aprenda a vivir en sociedades cada vez más diversas.



Astiz comenta, en su ensayo crítico, que la población de América siempre ha sido diversa. Por eso señala que al afirmar que nuestras sociedades se vuelven progresivamente más diversas, nuestra convocatoria parece asumir que antes eran menos diversas. Aunque Astiz tiene razón al señalar que las poblaciones de América han sido siempre más diversas que otras, hay dos fenómenos que hacen que hoy en día la diversidad se vuelva tema fundamental en toda discusión o publicación que, como ésta, ponga en cuestión la interculturalidad y la democracia. El primero es que esta diversidad ha dejado de ser fundamentalmente *coexistencia* y se ha vuelto *convivencia*, lo que ha permitido no aumentar, pero sí *visibilizar* la diversidad. Como bien sabemos, esta visibilización creciente se debe tanto a los medios de comunicación, que nos acercan al conocimiento de lo otro diferente, como y sobre todo a las migraciones, fruto de modelos neoliberales que hacen insostenible la vida en ciertas áreas del planeta y de nuestros propios países. La otra razón por la que la visibilización de la diferencia crece tiene que ver con la auto aceptación de aquella por parte de grupos sociales que antes la naturalizaban o la negaban. Tal es el caso de las mujeres, de las personas con orientaciones sexuales diferentes, de los que tienen capacidades diferentes, además de aquellos pertenecientes a etnias minoritarias o de quienes hablan lenguas minoritarias. Ahora su presencia en las *sociedades mayoritarias* es mucho más activa que antes; las personas pertenecientes a los grupos minoritarios, y los grupos minoritarios mismos, son mucho más afirmativos en sus presencias y mucho más conscientes de sus derechos.

Esta convivencia, mucho más diversa que antes, eso sí, nos conduce a compartir espacios, procesos, y con el tiempo quizás proyectos y aspiraciones. Pero mientras ello ocurre, dicha diversidad no deja de ser conflictiva. Por eso la educación intercultural se convierte en prioridad de política de no pocos estados nacionales, enfrentados a los conflictos que son producto de la convivencia entre quienes tienen visiones diferentes del mundo y de la vida, y quienes además plantean soluciones diferentes a problemáticas comunes. A eso quisimos hacer referencia en la convocatoria, y la respuesta en los artículos recibidos, por sus contenidos, ha mostrado que en efecto así fue entendida.

Los artículos que abordan el asunto del currículum para la formación ciudadana intercultural tienen muchos aspectos interesantes. Joan G. DeJaeghere introduce el concepto de “ciudadanía crítica”, y propone un currículum para uso escolar cuya finalidad es despertar entre los alumnos el compromiso con los propósitos democráticos de justicia y equidad. Traza diversos niveles de profundidad de la educación ciudadana, desde la normativa, cuyo énfasis está en la igualdad y no en las diferencias, centrada en contenidos y que persigue formar al “buen ciudadano” –nivel por cierto predominante en los currículos actuales– hasta la educación ciudadana crítica. Esta última es participativa, vinculada íntimamente a la vida real y a sus instituciones, multicultural en su enfoque, *práctica*. DeJaeghere defiende la educación ciudadana crítica como lo que debe reflejarse en los currículos. Para que ello pueda desarrollarse propone cuatro enfoques pedagógicos: incluir las voces de los marginalizados en el currículum, asumir la perspectiva del otro, desarrollar comprensión y competencia intercultural, e involucrarse en la acción social colectiva. Pone algunos ejemplos del uso de contranarrativas como estrategia didáctica para formar críticamente a los indígenas tanto en Australia como en Perú y propone que la ciudadanía crítica, mediante estos enfoques pedagógicos, sea la manera para desarrollar conciencia, compromiso, y multiculturalismo.

Mehrunnisa A. Ali, por su parte, realiza un análisis crítico de los currículum de ciencias sociales de la provincia de Ontario, en Canadá, y los confronta con la realidad identitaria de alumnos de familias migrantes de etnias minoritarias de segunda y tercera generación, en tres escuelas ubicadas en barrios pobres de esta provincia.

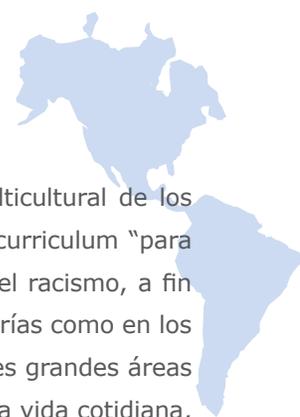


Encuentra que existe una disociación entre los currículos de corte nacionalista y la realidad multicultural de las escuelas de Ontario, en las que los alumnos muestran identidades dinámicas, nunca binarias, capaces de articular una conciencia étnica con una nacional y una global. Estas identidades no tienen una sola definición, y su tratamiento no estereotipado es lo que permitiría el desarrollo natural de la identidad compleja en una sociedad multicultural. Estos alumnos mantienen fuertes críticas a la sociedad canadiense (como la inseguridad y la violencia, por ejemplo), pero es notable que todos ellos tienen en alta estima el multiculturalismo canadiense y su tolerancia. La crítica y el reconocimiento de lo que resulta valioso es una dimensión más de la complejidad posible en la formación en ciudadanía intercultural de alumnos diversos en realidades multiculturales.

El artículo de Judith K. Bernhard, Lisa Evans, Yohannys Marmolejo y Teresa Cosentino presenta el análisis de una intervención educativa en la que se pretende transferir la experiencia de trabajo voluntario de maestras canadienses en zonas de pobreza de la República Dominicana, al aula canadiense, a fin de formar en interculturalidad. Las maestras comparten con sus alumnos/as canadienses los escritos de niños/as dominicanos/as. El propósito es desmontar estereotipos, entre ellos, la imagen clásica para los canadienses del tercermundista desvalido que bien retratan los medios de comunicación, y de sustituirla, a través del estudio de los escritos de los niños dominicanos, por una visión de estas personas como pobres, sí, pero inteligentes, preocupadas, activas; con problemas pero con proyectos y sueños. Este ejercicio permite también cambiar la autoimagen y las percepciones respecto de los niños migrantes a Canadá procedentes de estos contextos. La narración y la autoría adquieren un papel preponderante en esta experiencia, y su uso impacta el sentido de valor personal y la identidad cultural. El tratamiento estructural de la problemática de la pobreza contribuye a invalidar aquellas explicaciones que le atribuyen el problema a la falta de competencia o de esfuerzos personales.

Si bien la intervención no logró alcanzar plenamente sus propósitos, sobre todo en lo que alude a transformar ciertos estereotipos y a generar criticidad ante la asunción de la superioridad cultural de los niños canadienses, en algunos casos permitió profundizar en el conocimiento de cómo es y vive la gente en otras partes del mundo, e iniciar cambios de actitudes, transformando el desprecio y la lástima por el aprecio y la horizontalidad. Los resultados, aunque modestos, fortalecen las propuestas teóricas y metodológicas que condujeron a esta interesante intervención.

Ellen Skilton-Sylvester realiza tres estudios de caso de otras tantas hermanas camboyanas en Estados Unidos, buscando reconstruir cómo su educación en sentido amplio en los Estados Unidos las ha preparado para la vida en una democracia. Esta educación procede no sólo ni principalmente de la escuela, sino de la dura realidad de sus experiencias raciales, étnicas, y socioeconómicas, en una sociedad en la que los camboyanos son considerados "asiáticos indeseables". Resalta la importancia de sentirse aceptadas (*care*, en inglés), de sentirse parte y de ser reconocidas, categorías que no necesariamente forman parte de los currículos de formación para la democracia. La pregunta clave para definir la ciudadanía en el país que las recibe es si el individuo le importa a la sociedad y, de forma más concreta, a quién le importa –referida a las relaciones y su calidad. La sensación de no pertenecer procede de la percepción de la desconexión humana. Las relaciones con los docentes son clave; no basta con el cuidado, se requiere importarle a alguien (*care for* y *care about*, en inglés). Las camboyanas en Estados Unidos extrañan no ser reconocidas por lo que son, ser confundidas con negras o chinas, resultar incluso invisibles. El autor concluye que no se trata de atender necesidades, sino de reconocer derechos. Y éste es el enfoque que debe tener la educación para la ciudadanía y la democracia.



Por último, Edward J. Brantmeier lleva a cabo una investigación-acción en una escuela multicultural de los Estados Unidos, caracterizada por relaciones racistas entre pares, para la que desarrolla un currículum “para la paz internacional”, entendido como cuasi-sinónimo de una educación intercultural, contra el racismo, a fin de poner a prueba su capacidad de provocar cambios en los alumnos (tanto en los de las minorías como en los mayoritarios) y en los siete maestros que voluntariamente participan. El currículum abarca tres grandes áreas de indagación: la reconstrucción de la comprensión de lo que la paz y la no paz significan en la vida cotidiana, la construcción de la paz intercultural, y la cultura escolar y la política educativa. Brantmeier fundamenta teóricamente cada aspecto del currículum y encuentra, al igual que Bernhard et al., resultados que él mismo califica como “modestos”: si bien el proceso aumenta la conciencia de la diversidad en todos, la autoestima y la participación entre las minorías, así como el compromiso entre los maestros, no logra eliminar el racismo. El propósito es complejo, requiere de un proyecto escolar de largo plazo y del involucramiento de toda la escuela.

Como se puede apreciar, entonces, este número es rico en aportes teóricos –el concepto de ciudadanía crítica, la visión compleja de la identidad, la noción de las múltiples entradas a la educación intercultural, la educación para la paz internacional, la educación abiertamente antirracista, entre otras, son nociones en las que conviene seguir profundizando. Muy importante es trascender la noción de “necesidades”, y de su consecuente atención, con la de “derechos”, y su necesaria vigencia. Especialmente rico es este número en propuestas metodológicas: de interaprendizaje; del recurso a las narraciones y a las contranarrativas; de introducir la noción de *care* en el currículum, no sólo como cuidado sino también como la preocupación por el otro diferente; de las concepciones de pertenencia y reconocimiento como elementos necesariamente constitutivos del currículum; de la vida cotidiana como educadora y de la necesidad de que el currículum la incorpore, también cotidianamente; de la educación para la visión de problemas estructurales. El proceso, como nos indican los dos artículos que analizan intervenciones directas, no es sencillo ni rápido. Los resultados de una sola mirada son siempre incompletos, modestos. Las intervenciones curriculares para la educación intercultural son proyectos de largo plazo y exigen el compromiso de la escuela toda.

Tras la lectura de este número, nos quedamos convencidos de que la diversidad, reconocida y empoderada, expresa, a su vez, diversidad y complejidad de conocimientos y utopías, así como de conflictos y procesos. Estas formas diversas de entender el mundo y su derrotero cuestionan profundamente concepciones arraigadas de interculturalidad, democracia, ciudadanía, y de la educación necesaria para desarrollarlas. Como bien argumenta Astiz, éstas se explican históricamente, se encuentran cultural y contextualmente situadas, resultan complejas y conflictivas. Su presencia en el debate amplio permite planteamientos teóricos y desarrollos metodológicos diversos. Terminamos refiriéndonos a estos conceptos en plural, pero a la vez reconociendo la capacidad de cada uno de enriquecer los procesos específicos.

Existe una estrecha relación entre interculturalidad(es) y democracia(s). En el proceso de desarrollo de cada una y de su relación, la educación, y específicamente la educación para la interculturalidad, la ciudadanía y la democracia, entendida también en plural y en sentido amplio, sigue representando un camino privilegiado.