Stefania Tirini y Miguel Polo
(Editores)

Reflexiones sobre la complejidad educativa. Contribuciones Italo-peruanas

Lima – Perù, Fondo Editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega

LA COMPLEJIDAD EDUCATIVA

ÍNDICE

Introducción
Miguel Ángel Polo Santillán e Stefania Tirini

I. Las historias de vida, la autobiografía
Stefania Tirini

II. Fundamentación ética de la praxis educativa
Miguel Ángel Polo Santillán

III. Pragmatismo y democracia: los aportes de John Dewey a la educación
Richard Antonio Orozco Contreras

IV. Alimentación, procesos formativos e interculturalidad. Entre comida y educación: una relación necesaria y compleja.
Sara Boccalini

V. Educación para la paz y para la gestión constructiva de los conflictos. Modelos, experiencias y reflexiones
Giovanni Scotto

VI. Modelos en comparación de la pedagogía intercultural: introducción al análisis de la experiencia de los Mayas
Silvia Guetta

VII. Consumo ut intelligam. ¿Educación para el mercado o educación vs. mercado?
Carlos Miguel Sánchez Paredes

MODELOS EN COMPARACIÓN DE LA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL: INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE LOS MAYAS

Silvia Guetta

Introducción

La reflexión sobre la experiencia intercultural desarrollada por un grupo de investigadores de la Universidad de Florencia con el CNEM, Centro Nacional Educación Maya, en Guatemala, ha permitido localizar algunas modalidades con las que es posible construir modelos diferentes de educación intercultural, con referencia a la particularidad de los contextos sociales, económicos y políticos.

Esta comparación ha puesto en evidencia enseguida que la referencia a la relación entre los grupos es un tema que pide ser considerado por ópticas disciplinales diferentes, pero conexas estrechamente. Las dinámicas interculturales no son ajenas a los acontecimientos de distinta naturaleza que se realizan dentro de las sociedades. Ellas, más bien, son estrechamente dependientes de las relaciones formales y no formales, y también de aquellas relaciones implícitas que, los que controlan y dirigen la gestión de los conocimientos colectivos, ejercen sobre la población y en su interior.

La interpretación de la educación intercultural como acción que interviene en los contextos formativos y sus aspectos teóricos, definidos por la pedagogía intercultural, siempre debe comprenderse dentro de esta complejidad de dinámicas, acciones y producciones de conocimientos diferentes. Los modelos interculturales se producen dentro de entornos socio-culturales en referencia a memorias colectivas y a conocimientos locales ya sedimentados largamente, y para las necesidades y las expectativas que las colectividades localizan. Los modelos educativos interculturales están por lo tanto dentro de esta complejidad y no es posible prescindir de estas consideraciones.

Por los análisis presentados en este breve aporte, emergerá una consideración general sobre algunas dinámicas que han caracterizado el encuentro entre dos entornos culturales diferentes y las reflexiones que este intercambio ha puesto, en particular al grupo italiano, justo acerca de la experiencia de colaboración científica y formativa.

Es por lo tanto una lectura muy parcial, quizás la introducción a una investigación más general, así que tal aporte no tiene la pretensión de ser completo y exhaustivo. Esta lectura sólo es el fruto de una elaboración de la experiencia que ha sido orientada por la presencia de conocimientos, formalizados y no, pasados y contextualizados. Es por lo tanto un punto de vista, una interpretación que tiene el objetivo de presentar un recorrido desarrollado, para hacer dinámica la comparación entre análisis y visiones futuras diferentes, pero también para poder crear el estímulo para comprender los cambios interiores de prospectiva teórica y metodológica que se ha realizado dentro de los grupos.

Un aspecto que en este análisis hace de fondo por su imprescindible unión con la dimensión intercultural, es lo relativo al proceso de globalización. En su manifestación la globalización, además de los aspectos económicos, políticos, ecológicos y hoy también los de la seguridad mundial, comporta el

acercamiento y el encuentro entre conocimientos lejanos y su difusión inmaterial entre las colectividades del planeta. Esta nueva dimensión de extensión de la realidad por las múltiples formas de contacto y tecnología avanzada, nos pone necesariamente frente al dilema que solo una pequeña parte de la población del planeta es la que tiene fácil y libre acceso a los "contactos globales" y que también donde ocurra la posibilidad de ampliar el acceso a otros, no está garantizada siempre la participación activa de las personas. De eso nace el riesgo muy alto que se formen comportamientos dependientes y pasivos a nivel de cultura. También hay la necesidad de comprender cómo podemos garantizar que se mantenga activa y creativa la gestión y la producción local de la cultura, cómo ésta logra integrarse con la circulación global de los conocimientos y el riesgo de un aplastamiento cultural que puede derivar de una "colonización tecnológica" que se está realizando cada día, sin que las poblaciones se den cuenta de nada.

Estamos dentro de aspectos que son propios de una dimensión de la realidad cada vez más compleja y esta complejidad -característica de las sociedades contemporáneas- solicita necesariamente que se le garantice a todo ciudadano del mundo el derecho a participar en la comprensión y en la gestión de esta misma nuestra complejidad histórica que es de todos los seres humanos.

Si en efecto esta complejidad resulta ser hija de los sistemas sociales y políticos democráticos que han favorecido una articulación y un acceso más amplio de la población al saber, el acceso a tal saber tiene que ser garantizado para todos, y al mismo tiempo es necesario reconocer el valor que tal acceso tiene para la transformación de la cultura misma. Es decir que el empeño educativo, social y cultural debe, en primer lugar, interrogarse y concentrarse en estos aspectos para trabajar intensamente teniendo presente los recursos culturales y experienciales, propios de los sujetos implicados. Es necesario pensar en las relaciones interculturales como relaciones de intercambio y reciprocidad, por tanto favorecer en cada aspecto de la relación, la posibilidad de que se construyan las condiciones para tener la posesión de los instrumentos, no solos económicos, sino también cognitivos y emocionales idóneos para acceder a los medios y a las fuentes de conocimiento y desarrollo de los mismos.

En otras palabras es necesario compartir, en sentido general, sin distinción entre países ricos y países pobres, la seguridad de que todos los ciudadanos, cualquiera sea su condición, tengan la posibilidad -según las propias potencialidades, los propios modelos interpretativos y el desarrollo de los propios conocimientos constructivos-, de emplear por su cuenta los instrumentos críticos e interpretativos para acceder a las fuentes y para poder ser productores activos de cultura local y global.

Las nuevas tecnologías están demostrando que los instrumentos de lectura, de difusión y de empleo de las informaciones y de los conocimientos, han devuelto la relación con la cultura y con su transmisión, cada vez más articulada y variada, también dentro de los procesos de inculturación. Además se produce un aumento de la distancia entre los que pueden acceder y utilizar los instrumentos de difusión de los conocimientos. Aspectos económicos, más allá de geográficos y sociales, inciden en esto, pero desde un punto de vista educativo, lo que incide muchísimo es el básico conocimiento de la lectura y la escritura. Todavía son muchísimas las realidades del mundo donde el

analfabetismo es dominante, donde hombres, mujeres y niños no tienen acceso al derecho, al aprendizaje y a la instrucción. Este, de hecho, engendra marginalidad y al mismo tiempo el control de la difusión y la gestión de los conocimientos.

Estos elementos introductores, son útiles para delimitar el cuadro de referencia sobre la experiencia de búsqueda y proyecto intercultural que se ha ido definiendo en el curso de los años de parte de algunos investigadores italianos y mayas.

La experiencia de intercambio científico y cultural encaminada por algunos años con muchos exponentes de los grupos mayas en Guatemala nos han puesto, por lo tanto, frente a la necesidad de comprender, en primer lugar, la diversidad de las interpretaciones sobre el sentido de la relación cultural y de la realización de proyectos interculturales. Eso ha confirmado la necesidad de mantener siempre activa una reflexión crítica sobre la construcción de los modelos de interpretación de la realidad que hoy son utilizados dentro del pensamiento pedagógico italiano con respecto al tema de la interculturalidad. Dicho en otras palabras, en la relación científica e intercultural hace falta partir de la consideración básica que no existe un solo modelo a adoptar para analizar, interpretar y realizar la relación y el intercambio entre las culturas y que el modelo que es utilizado para la investigación tiene que ser compartido y aprobado conscientemente por todo el grupo.

Cada modelo interpretativo tiene su origen en una interpretación científica, cultural y social de la realidad de referencia de un grupo. Para que se desarrolle el pensamiento intercultural, es necesario considerar que la interpretación y los modelos utilizados, en este caso científicos, se cierran dentro de esquemas de autoreferencialidad. El conocimiento de otros recorridos de investigación que se desarrollan en contextos socio-culturales diferentes, introduce las cuestiones de las relaciones y los intercambios entre las culturas, y favorece la construcción de un pensar y de un sentir descentrado, consciente que las señales presentes en el contexto de vida de las personas asumen sentidos diferentes según los individuos y las colectividades que las interpreten. Reconocer la pluralidad de significados que está tras un mismo término o concepto valoriza la relación y la comprensión entre las diversidades porque deja abierta la puerta de la pluralidad de las expresiones.

A menudo en los análisis que hacemos acerca de la relación entre culturas tendemos a leer las dinámicas de modo dualístico, porque ponemos en comparación a quien llega con quien es autóctono, sin tener en cuenta la complejidad de las situaciones, los contextos y las vivencias de los protagonistas de la relación, y también porque la relación educativa que se establece entre el maestro/educador con el niño, sea lineal, exclusiva y directa. Esto lleva a no tomar en cuenta la presencia de una pluralidad de pertenencias que entran en juego en la relación intercultural.

La investigación como instrumento para favorecer el conocimiento recíproco

En el mismo momento en que nos encaminamos a hacer análisis, aunque breve y limitado, de la experiencia hecha con algunas dimensiones de la cultura

maya del Guatemala[176], emerge clara la conciencia de que el cuadro interpretativo que estamos presentando sólo es una posible lectura de lo que a nosotros interesa poner en evidencia en este contexto. Pues ello tiene que ser leído como uno de los distintos aportes posibles que ayudan a comprender las experiencias de investigación científica y los proyectos educativos que quieren favorecer el desarrollo humano endógeno y la realización de contextos de encuentro e intercambio entre culturas.

La relación con algunos aspectos de la cultura maya se ha ido construyendo en el tiempo por efecto del planeamiento de intervenciones científicas, de parte de la Universidad de Florencia, para dar un aporte a la realización de la Universidad Maya en Guatemala. El proyecto llamado precisamente "U-Maya, Florencia y Toscana por la Universidad Maya" promovido por la Universidad de Florencia ha encontrado la contribución financiera de la Región Toscana, de la Provincia y de las Municipalidades de Florencia y Pontassieve[177]. El proyecto se ha presentado enseguida como un importante momento de intercambio y encuentro entre culturas diferentes. El trabajo desarrollado por la Universidad toscana, y en particular de las Facultades de Ciencias de la Formación y Agraria, ha sido caracterizado por una continua y estimulante reflexión interior sobre las dinámicas que se activan en las relaciones interculturales.

El proyecto ha sido formalizado por efecto de la solicitud expresada por el Premio Nobel Rigoberta Menchù por voz del CNEM (Consejo Nacional por la Educación Maya) en 2002 a la Universidad de Florencia, para *realizar el sueño de la Universidad intercultural Maya*. La idea del proyecto, lanzada en la Aula Magna del Ateneo florentino por la Premio Nobel, ha sido comprendida enseguida por su originalidad y por la calidad del empeño científico que habría solicitado. Se trataba, en efecto, de construir una nueva experiencia de trabajo científico que permitiera experimentar modelos teóricos y metodológicos muy diferentes entre ellos. Tal empeño además solicitó que participaran en la experiencia, además de la Universidad de Florencia, también los entes locales toscanos y las ONGs.

El proyecto U-Maya puso en evidencia dos cuestiones centrales, la construcción de una estructura universitaria que en sintonía y en coherencia con la estructura de la cultura Maya, y la dimensión intercultural necesaria para hacer continuamente explícito un modelo de interpretación y gestión de los conocimientos, construido de otra manera y más concretamente respecto de aquello que estaba legitimado y empleado por años en Guatemala. La propuesta de un enfoque intercultural significó, por lo tanto, querer derribar el inadecuado e irreal modelo monocultural latino propuesto por la cultura al poder como modelo global, pero incapaz de reconocer, valorizar y potenciar las múltiples y diferentes voces expresadas por la población del Guatemala. La idea fue la de construir una estructura de investigación, didáctica y formación que se caracterizara como experiencia cultural y científica orientada sobre todo a la comprensión de la cultura presente en las variedades de los grupos que forman el pueblo guatemalteco, y al mismo tiempo favorecer la construcción de una sociedad democrática y emancipativa, por la misma producción científica.

---

[176] Para una completa lectura del proyecto Cfr. P. Orefice, "L'istruzione superiore nelle comunità indigene del Guatemala: il Progetto di interesse regionale *Firenze e la Toscana per l'Università Maya*" in *La Ricerca Azione Partecipativa,* Napoli, Liguori, 2006, vol. II

[177] P. Orefice, *La Ricerca Azione Partecipativa,* op. cit., vol. II

Se comprende enseguida cómo el sentido de la interculturalidad es diferente con respecto al contexto italiano donde la interculturalidad se construye esencialmente con los fenómenos de las inmigraciones y las necesidades de emergencia social que estos fenómenos han determinado. Todavía lo que queda fuertemente presente en el panorama italiano, en efecto, es la experiencia de acogida del extranjero y en particular del niño extranjero en la escuela. En línea general la reflexión sobre los aspectos interculturales en el contexto italiano se ha producido a causa de las experiencias de emergencias educativas implementadas dentro de la escuela por la presencia de niños extranjeros.

La formalización de la reflexión sobre la educación propuesta por el CNEM, en cambio, se caracteriza desde el comienzo con una impostación de tipo intercultural diferente. A diferencia de otras experiencias occidentales donde la educación ha tenido la tarea de transmitir un modelo cultural que permitiera uniformar y encauzar dentro de un perfil ideal procedencias culturales, sociales y geográficas diferentes, con los mayas parece entenderse la necesidad de construir un modelo educativo de referencia que -formándose de modo separado del modelo latino- es legitimado por la cultura del poder y por los conocimientos informales difusos en la sociedad, no tiene el objetivo de engendrar un modelo que se le oponga, sino que apunta a dar forma a un modelo construido sobre el descubrimiento de una tradición cultural que tiene que encontrar sus propios modos de formalizarse a través del encuentro e integración cultural con las distintas realidades de la población.

La propuesta de educación intercultural de los mayas es orientada ante todo al desarrollo de la interculturalidad, como *forma mentis* de la población guatemalteca y en la misma producción cultural, cada vez más compleja y articulada, tratando así de llegar a la construcción de una sociedad intercultural, que no genere jamás exclusión y pobreza social, y, en cambio sea capaz de encontrar las modalidades y las formas para hacer expresar libremente, en su interior, el pensamiento pluralista en cada ámbito del interés colectivo: social, económico, jurídico, formativo científico y sanitario.

De esta breve consideración se comprende que el problema no ha sido el de encaminar un recorrido científico separado, de desarrollo autónomo, de la cultura Maya. Éste habría propuesto de nuevo el mismo modelo social y cultural ya presente en el País. Éste habría seguido legitimando socialmente las formas de desigualdad y choque entre los grupos presentes sobre el territorio.

La perspectiva intercultural puesta por el grupo maya, pone en evidencia, por lo tanto, una perspectiva diferente con que se mira a los procesos que subyacen tras la educación intercultural. En este contexto, diferentemente de lo que ocurre en gran parte de los contextos de inmigración, la interculturalidad significa emancipación y reconocimiento de los derechos del pueblo maya en oposición a un modelo político y cultural perpetuado por siglos respecto de las poblaciones indígenas. Esto además lleva también a enfocar otra diversidad de perspectiva. Mientras que en los países de inmigración extranjera la solicitud y la necesidad de encaminar procesos de encuentro entre las culturas es una elección política y social, debida a la necesidad de hacer orden y de crear modelos sociales nuevos dentro de marcos políticos definidos, en la experiencia que se propone con el grupo maya el empuje de la necesidad intercultural viene desde el interior de la población misma. En realidad en los

países con fuerte inmigración la necesidad de ver las relaciones entre los distintos grupos étnicos en una óptica intercultural, no involucra directamente a las personas que activan tal proceso social. Los inmigrados son más bien los beneficiarios de las acciones políticas y formativas, que se desarrollan. La presencia de los inmigrados estimula ciertas acciones dirigidas a la integración en la sociedad que los acoge y el problema consiste sobre todo en ver cómo es posible realizar de la mejor manera esta integración desde el punto de vista de la calma y el control social.

En este sentido, sintéticamente, se puede decir que este tipo de relación educativa mantiene el modelo de tipo dualístico, que ve la presencia de un sujeto que da (el país que acoge, con sus conocimientos, sus normas, etcétera) y uno que recibe (el grupo de inmigración) que no sabe o no posee los instrumentos para conocer. También el modelo de integración que utilizamos en la experiencia intercultural italiana está basado principalmente en este enfoque.

Tal modelo resulta incoherente con el enfoque intercultural mismo que, en cambio, requiere trabajar en la relación entre los grupos, a través de la participación. Es decir que no debe haber una división esquemática y legitimada *a priori* de los papeles, en la articulación de las experiencias interculturales, sino que es mas bien necesaria una participación en la experiencia del vivir social, caracterizado por la localización de las necesidades y de las potencialidades subjetivas y colectivas expresas por las diferentes formas de cultura ideal y material[178].

Todo lo anterior tuvo su importancia en la realización del proyecto U-Maya, particularmente en la reflexión sobre el aporte científico que la universidad de Florencia pudo dar a la realización del U-Maya, teniendo en cuenta que "come qualunque altra struttura di formazione superiore dei Paesi a sviluppo economicamente e sociale debole, può imparare non poco da università consolidate, come quelle europee, ma resta il fatto che poi deve elaborare una sua feconda via innovativa"[179].

Las acciones que se fueron preparando, tuvieron que ver luego el problema en su complejidad por los diferentes aspectos de desarrollo local que fueron implicados. Las dimensiones política, social, económica y educativa del pueblo maya del Guatemala fueron consideradas sea por las implicaciones que tuvieron en la formulación del proyecto, sea por las potencialidades de desarrollo humano que ofrecieron así como también por el levantamiento de los niveles de participación democrática del país.

A diferencia de las relaciones entre las culturas que se experimentan en Italia o en los contextos de inmigración de personas o colectividades en otros países, este proyecto pedía una inversión de recursos y conocimientos científicos que se iban encontrando en el país donde había una fuerte demanda de construir un modelo social de tipo intercultural.

Para realizar el proyecto U-maya fue necesario reflexionar acerca del hecho de que la acción no tenia que ser construida o experimentada como una

---

[178] P. Orefice, *La Pedagogia*, Roma Editori Riuniti, 2006; F. Gobbo, *La pedagogia interculturale,* Roma , Carocci, 2002

[179] P. Orefice, *La Ricerca Azione Partecipativa,* op. cit. p. 264 ("como cualquier estructura de formación superior de los países con desarrollo económico y social débil, puede aprender mucho de las universidades consolidadas, como aquellas europeas, pero queda claro que debe luego elaborar una propia y fecunda vía innovadora." NdT)

simple exportación de *know how*, no se trataba de exportar los conocimientos desarrollados en el curso de la producción científica occidental en otro contexto, para engendrar una estructura maya que tuviera el modelo estándar de las universidades occidentales. Para realizar el proyecto fue necesario empezar a reflexionar en términos de descentralización y participación cultural compartida, para programar, desde el principio, un proceso de cooperación recíproca orientado a la exploración de las necesidades de los grupos culturales interesados y a la solución de nuevas realidades científicas propuestas. Se trataba, por lo tanto, de reflexionar muy bien acerca del sentido de las acciones de la cooperación internacional, para comprender cuánto tales acciones favorecen el desarrollo interno de los conocimientos locales, empezando por las necesidades de las colectividades presentes en el territorio y para encaminar procesos de autoformación y autogobierno con los grupos sociales y culturales directamente interesados.

Hay que tener presente además que la educación intercultural es el objetivo mismo del proyecto en cuanto se presenta justo para la construcción de una Universidad Intercultural Maya. La dimensión intercultural es, por lo tanto, fundante del proceso y del modo de trabajar de los grupos implicados, así como por lo que tiene que ser el resultado final de este proceso..

La construcción de una Universidad Maya ha representado para todos un desafío científico muy importante que ha abierto perspectivas nuevas para la investigación sobre la educación intercultural, en el sentido que no ha puesto sólo interrogantes acerca de los aspectos teóricos o epistemológicos relativos a la necesidad de reflexionar hoy, en un contexto de globalización, sobre el concepto de interculturalidad, sino también para trabajar metodologías experimentadas y convalidadas *en progress*, para luego formular propuestas de modelos de investigación científica aptos a construir la misma universidad maya. En la práctica, todos los que fueron implicados en el grupo de trabajo, no sólo los investigadores en sentido académico, debieron, desde el principio, actuar pensando, comportándose e interviniendo de modo intercultural. La construcción del pensar y del sentir intercultural es un proceso que requiere un trabajo constante de autocrítica y reflexión personal para desmantelar los modelos culturales de referencia, que puedan engendrar prejuicios y estereotipos. Para todos los sujetos -con los conocimientos culturales de los grupos con los que están en relación-, la dinámica de la pertenencia también es una dinámica natural para la construcción de la identidad. La identidad se construye, desde los primeros momentos de la vida, en la acogida, con el intercambio, gracias a la comunicación y la relación que permite su realización. Pero el proceso de construcción de la identidad se articula sobre las pertenencias, de las más simples a las más complejas, de aquellas que son explícitas hasta las implícitas y no declaradas. Lo que se determina en estas dinámicas, más allá de la calidad de los valores y los sentidos que caracterizan los diferentes grupos, es que el sujeto que se reconoce en uno o más grupos asuma comportamientos, reglas, modos de pensar y de sentir, conscientemente y/o sin darse cuenta. Eso permite al sujeto ser aceptado por el grupo, desarrollar el sentido de pertenencia y empezar a modelar la realidad, leerla y darle significado según interpretaciones individuales y colectivas.[180]

[180] P. Orefice, *I domini conoscitivi*, Roma, Carocci, 2001

Cuando no hay este reconocimiento y esta pertenencia, no se ha construido de modo estable o se ha interrumpido, la relación entre sujeto y grupo engendra un proceso de exclusión, alejamiento y muchas veces de marginación[181]. La pertenencia a un grupo o a más grupos, requiere por lo tanto compartir los elementos y los aspectos que son propios del grupo mismo y que son tales porque son diferentes de los que tienen otros grupos. Esta diversidad es responsable del modo en que nosotros vemos cómo los demás son diferentes de nosotros. Pero las características que permiten la cohesión interna del grupo son responsables también de la formación de los prejuicios hacia personas que pertenecen a grupos diferentes de los nuestros. En la pertenencia a una realidad específica nosotros desarrollamos entonces nuestras interpretaciones y nuestros modos de ver tal realidad, en la práctica damos sentido a las señales que están presentes en el entorno cultural y social con el que nos relacionamos. Tal interpretación de las señales se construye gracias a una dimensión subjetiva, propia de quien se está relacionando con el entorno, pero también colectiva, dada por los conocimientos culturales que son luego el contenido, formal e informal, de la educación y también de la instrucción y de la formación. Con tales modelos interpretativos también leemos las otras realidades e intentamos constantemente reconducir tales realidades a nuestros modelos interpretativos porque creemos que son los correctos y justos para ver el mundo. Este procedimiento de nuestra mente, en ámbito cognitivo así como emocional, es a menudo un procedimiento automático e inconsciente, un procedimiento que no pone en duda su validez. El trabajo sobre la construcción del sentir y del pensar intercultural encuentra su punto de salida dentro de esta dinámica de construcción de los conocimientos.

No se trata, en efecto, de derribar, sacar o negar los prejuicios. Tenemos que recordar que nuestra mente utiliza en todo caso el modo de proceder del prejuicio, para contestar velozmente a las necesidades de la vida cotidiana. Si todo las veces que entramos en relación con una nueva experiencia debiéramos poner en discusión todos nuestros conocimientos pasados, no lograremos sobrevivir.

El problema está por lo tanto en comprender la presencia, la naturaleza, las características y los contenidos de nuestro modo de pensar. Y que nuestro modo de pensar no es neutral y tampoco cierto, sino más bien, solicita una continua reexaminación para entender su origen y validez frente a las personas que pertenecen a otros grupos culturales. No basta por lo tanto expresar amabilidad, acogida y disponibilidad, es necesaria una reflexión profunda, de parte de quien desarrolla profesiones socio-educativas, capaz de hacer entender cómo estamos viendo al otro y qué tipos de modelos relacionales estamos utilizando para comunicar y construir algo juntos. Es un continuo trabajo de descentralización, que sin embargo no debe perderse en la anulación de las características personales propias y ajenas y de cómo se van construyendo los conocimientos, sino más bien, su validez consiste en lograr mantener operantes y activas las diferentes características que están dentro del proceso de construcción del saber que es propio del sujeto y de los otros con los cuales él se relaciona. Esto puede facilitar que se logre encontrar puntos de encuentro para dialogar y enriquecerse recíprocamente.

---

[181] S. Uliviei, (a cura di) *L'educazione e i marginali,* Firenze, La Nuova Italia, 1996; S. Guetta, P. Orefice, *Adolescenti, relazione di aiuto, interventi integrati,* Pisa, ETS, 2004

Siguiendo lo que ha sido considerado sintéticamente hasta el momento, es posible comprender por qué desde el inicio del proyecto U-maya, se pensó que una de las primeras pruebas de la validez del proyecto y la posibilidad de realizar una universidad intercultural, estuviera dada por el modo de trabajar del grupo y que el grupo partiera de la necesidad de aclarar sobre el sentido a dar al concepto de "interculturalidad".

La exploración de los significados a utilizar en el proyecto, necesaria para compartir el léxico a adoptar, es el primer paso para empezar a descentrarse y entender los recorridos culturales en su relación dinámica con los procesos históricos y sociales. Eso se debe al hecho de que cada sociedad desarrolla en su interior, un sistema de conocimientos que la define tal y también la caracteriza en relación al anterior sistema de conocimientos, pero que tiende a expresarse a través de sistemas y aparatos que favorecen el mantenimiento del orden y su continuidad, por su necesidad de ejercer poder y control.

En la investigación intercultural las motivaciones que la engendra y los objetivos que se quieren alcanzar necesitan de un proceso de elaboración que se puede dar gracias al intercambio con modos de ver los problemas e interpretaciones diferentes con respecto a las soluciones que siempre han sido avanzadas. El proyecto con el grupo maya puso enseguida en evidencia, que esta nueva experiencia académica no se iba construyendo como simple ayuda a un grupo cultural marginado y explotado por siglos, comprometido en la realización de un sueño propio. Si la relación se mantuviera a este nivel su forma sería dualística y asimétrica: el grupo occidental que da, porque tiene experiencia y conocimiento, y el otro grupo, considerado culturalmente más débil, recibe porque "tiene que crecer", posiblemente con el modelo occidental.

Pero si realizamos este tipo de relación interpersonal, perdemos completamente de vista la dimensión intercultural. Perdemos en efecto la posibilidad de engendrar formas de intercambio para llegar a soluciones e intervenciones culturales y sociales originales, creativas y compartidas, porque no se les da a todos los participantes la posibilidad de expresar sus conocimientos y sus puntos de vista. Si no se halla esta libertad de expresión ni siquiera es posible que se pueda engendrar el intercambio y el encuentro entre conocimientos diferentes, y la misma producción científica corre el riesgo de ser limitada. Somos conscientes de que en las relaciones que se construyen en la cooperación internacional, se pueden presentar intereses de tipo económico y de control por un lado y necesidades de crecimiento, cambio y formación, por el otro lado. Es indudable que, luego, todo esto lleva a un cierto tipo de relación que poco se reconoce en la reflexión intercultural.

Pues, también la cuestión relativa a la adopción de un modelo de trabajo y de investigación, que fuera coherente con el proyecto mismo y sus mismos objetivos, ha sido objeto de atenta reflexión crítica. El grupo de investigación toscano compartió y creyó científicamente adecuado utilizar la metodología de la Investigación Acción de Participación (RAP)[182], porque era capaz de favorecer el desarrollo de los conocimientos desde el interior del grupo mismo, es decir por los sujetos directamente interesados a la realización del proyecto, y al mismo tiempo capaz de comprender la complejidad producida por los campos de reflexión políticos, normativos, científicos, racionales, formativos y

[182] P. Orefice,*La Ricerca Azione Partecipativa,* Napoli, Liguori, 2005 vol. I; P. Orefice, V. Sarracino (a cura di),*Nuove questioni di Pedagogia Sociale,* Milano, Franco Angeli, 2005

tecnológicos. Esta conciencia de la validez de la propuesta metodológica hecha por el grupo italiano debió sin embargo ser compartida con todo el grupo de investigación. Puntualizar este aspecto tiene el objetivo de subrayar cuán necesario es mantener coherente a todos los niveles el modelo complejo intercultural que el grupo de investigación toma como referencia. El enfoque metodológico de investigación y desarrollo del proyecto, por lo tanto, tuvo que ser claramente capaz y apto para favorecer el intercambio intercultural.

Proponiendo un enfoque metodológico, incluso creyéndolo válido para nuestro trabajo, pues tenemos que preguntarnos de dónde deriva este modelo y como puede ser comprendido y reconocido igualmente válido por todos los que son implicados en el grupo de trabajo. El modelo metodológico de la RAP, en efecto, es de por si extremadamente funcional para juntar los procesos fundamentales del aprendizaje, pero éste tiene que ser considerado científicamente válido por todo el grupo implicado en la investigación a desarrollar. El grupo de trabajo intercultural no admite asimetrías en la relación científica y en la comunicación interpersonal, porque éstas invalidarían la acción intercultural misma.

El trabajo hecho con el grupo maya por lo tanto ha puesto bien en evidencia cuán necesario, para hacer investigación intercultural, es comprender de ambas partes algunos conceptos clave de la investigación misma, para encontrar un modelo compartido de trabajo.

La propuesta de utilizar un enfoque metodológico de Investigación Acción de Participación, basada en el presupuesto que el proceso indagativo tiene su origen en la necesidad de encontrar soluciones a preguntas, cuestiones, que son propias de la vida de los que son interesados en primer lugar a resolver los problemas que los conciernen, debe ser en todo caso asumida en la mediación y compartiendo propuestas metodológicas que provienen de algunas culturas. Tales propuestas pueden alejarse a veces de los enfoques utilizados, pero el trabajo intercultural justo se halla en tratar de crear la cantidad mas amplia posible de espacios físicos y mentales, cognitivos y emocionales, de intercambio.

Porque la metodología tiene una valencia de participación, es decir caracterizada por el empeño compartido de parte de todos los investigadores de trabajar en grupo y para la construcción de nuevos conocimientos, fue en todo caso necesario tener bien en claro que compartir también el enfoque metodológico a utilizar en la investigación era igualmente necesario para la realización del modelo intercultural de la futura universidad maya.

En fin, hay que subrayar que en el intercambio de experiencias culturales, donde el objetivo es aquel de realizar procesos de desarrollo de los conocimientos compartidos, hay que asumir la reflexión metacognitiva como enfoque crítico, transversal en toda la experiencia, porque esta no sólo nos hace concientes de que los modelos propuestos tienen una matriz cultural precisa, sino que también nos hace comprender las dinámicas que han permitido construir aquella matriz. Eso nos permite, muy sencillamente, investigar continuamente puntos de contacto y encuentro sin dar nada por sentado, en la relación científica y comunicativa con los demás. Se trata de una competencia mental necesaria para trabajar en ámbito intercultural, una competencia que solicita descentralización y flexibilidad continua del pensar y del sentir. Un juego entre perspectivas e hipótesis diferentes que tiene que dejar abiertas soluciones e hipótesis interpretativas nuevas, construidas en el

intercambio de los conocimientos, y contextualizadas en las necesidades reales y en las reglas de vida de todos los que se encuentran implicados en la experiencia. Sin embargo es también necesario ser bien conscientes de que en la experiencia educativa las competencias requeridas para el sentir y el pensar intercultural, deberían siempre estar en acción y por otra parte deberían ser continuamente perfeccionadas en su construcción y en su empleo. Por consiguiente, tenemos que pensar que el encuentro entre distintas culturas no ocurre sólo porque las procedencias de las personas son diferentes, sino también, por ejemplo en las experiencias intergeneracionales y/o también en la relación entre lo femenino y lo masculino.

Por otro lado, quien educa sabe que el conocimiento y las competencias profesionales no son adquiridos por última vez, sino que, por lo contrario, estos son instrumentos flexibles y potenciales para desarrollar ulteriores profundizaciones y para activar una continua autocrítica profesional. Por este motivo, la epistemología del pensamiento intercultural es comprendida estrechamente en las formas del pensamiento complejo, que hoy permite la decodificación y la comprensión de las infinitas experiencias humana, y en los modelos metodológicos que ven al sujeto como constructor activo del conocimiento.

Bibliografia

AA.VV., *Los métodos participativos. ¿Una nueva concepción de la enseñanza?*, Universidad de La Habana, CENPES, La Habana,1995

Agarwal B., *Participatory exclusions, community forestry and gender: An analysis for South Asia and a conceptual framework*, in *World Development*, 2001, vol. 29, no. 10, pp.1623-1648

Alemán Santillán T.*, Investigación participativa para el desarrollo rural. La experiencia de Ecosur en los Altos de Chiapas*, Red de Gestión de Recursos Naturales, Fundación Rockefeller, Trinidad A. S., México, 1998

Altrichter H., Peter P., Bridget S., *Teachers investigate their work: An Introduction to the methods of Action Research*, Routledge, London, 1993

Anyonge T.M. et al. *Scaling up participatory agroforestry extension in Kenya: From pilot projects*
to extension policy, in *Development in Practice*, 2001, vol. 11, no. 4, pp.449-459

Aune J.B., *Logical framework approach and PRA – Mutually exclusive or complementary tools for project planning*, in *Development in Practice*, 2000, vol. 10, no. 5, pp.687-690

Bellon M.R., *Participatory research methods for technology evaluation: A manual for scientists working with farmers*, Centro Internacional de Mejoramiento de Maiz y Trigo (CIMMYT), Ciudad de México, 2001

Bhattacharjee P., *Stepping Stones – A participatory tool to integrate gender into HIV/AIDS work*, in *Development in Practice*, 2000, vol.10, no.5, pp.691-694

Blair H., *Participation and accountability at the periphery: Democratic local governance in six*
Countries, in *World Development*, 2000,vol.28, no.1, pp.21-39

Brock K., Mcgee R., (Eds.), *Knowing poverty – Critical reflections on participatory research and policy*, Earthscan Publications, London, 2002

Brown D. et al., *Participation in Practice – Case studies from The Gambia*, Overseas Development Institute, London, 2002
Buhler W. et al. *Science, agriculture and research – A compromised participation*, Earthscan Publications Ltd, London, 2002
Carson T. R., Sumara D. J. (Eds.), *Action research as a living practice*, P. Lang, New York, 1997
Chambers R. *Participatory Workshops, a sourcebook of 21 sets of ideas & activities*, Earthscan
Publications Ltd, London, 2002
Chirwa E.W. et al., *Participation and impact of poverty-oriented public works projects in rural*
Malawi, in *Development Policy Review,* 2002, vol. 20, no. 2, pp.159-176
Cooke B., Kothari U., (Eds.), *Participation. The new tyranny?* Zed Books, London, 2001
Day C. et al., *Theory and practice in action research: Some international perspectives*, Symposium Books, Oxford, 2002
De Mennato P., *La ricerca partigiana. Teoria i ricerca educativa,* Liguori, Napoli, 1999
Denzin N.K. et al., *Handbook of qualitative research,* Sage, London, 1994
Dozza L., *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza,* La Nuova Italia,Firenze 2003
Dwivedi *A.*, *Methods of participatory training*, PRIA, New Delhi, 2002
Eade D., Rowlands J., *Development methods and approaches: Critical reflections*, Oxfam, Oxford, 2003
Elliott J., *Action research for educational change*, Open University Press, Philadelphia, 1991
Estrella M. et al., *Learning from change, issues and experiences in participatory monitoring*
and evaluation, IT Publications, London, 2000
Fals Borda O., Rahaman R.A., *Action and knowledge: breaking the monopoly,* Apex Press, New York, 1991
Fletcher C., *Issues for participatory research in Europe,* Department of Social Policy, Institute of Technology, Cranfield, 1987
Foote Whyte W. (Ed.), *Participatory Action Research,* Sage Publications, Newbury Park, 1991
Friis -Hansen E., Sthapit B. (Eds.), *Participatory approaches to the conservation and*
use of plant genetic resources, International Plant Genetic Resources Institute (IPGRI), Rome, 2000
Gaventa J. et al., *Making rights real: Exploring citizenship, participation and accountability,* in *IDS Bulletin*, 2002, vol. 33, no. 2, pp.1-11
Gladwin C.H. et al., *The quality of science in participatory research: A case study from Eastern*
Gramsci A., *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura,* Einaudi, Torino, 1949
Zambia, in *World Development*, 2002, vol. 30, no. 4, pp.523 - 543
Guetta S., Orefice P. (a cura di), *Adolescenti, relazione di aiuto, interventi integrati,* ETS, Pisa, 2004
Hall B., *Participatory research, popular knowledge and power*,ICAE, Toronto, 1981

Hall B., Gillette A., Tandom R, *Creating knowledge: A monopoly?,* PRIA, New Delhi, 1982
Hall A. et al., *Why research partnerships really matter : Innovation theory, institutional*
arrangements and implications for developing new technology for the poor, in *World Development*, 2001, vol.29, no. 5, pp.783 - 797
Harrison E., *"The problem with the locals": Partnership and participation in Ethiopia*, in
Development and Change, 2002, vol. 33, no. 4, pp.587-610
Hollingsworth S. (Ed.), *International action research: A casebook for educational reform*, Falmer Press, London, 1997
Holly M. L., *Learning in community: Small group leadership for educational change*, in *Educar*; 2004, no. 34, p.113-130
Holmes T., Scoones I., *Participatory environment policy processes: Experiences from North and South*, in *IDS Working Paper*, 2000, 113, pp. 62
Institute Development Studies University of Helsinki, *Needs, participation and local development,* Helsinki, Institute Development Studies, 1981
Israel B.A., Eng E., Schulz A.J. (Eds.), *Methods in community based participatory research for health*, Jossey Bass, San Francisco, 2005
Jansen E.G. et al., *Constraints and opportunities for community participation in the management of the Lake Victoria fisheries*, in *Forum for Development Studies*, 2000, vol. 27, no. 1, pp.95-133
Johnson A. P., *A short guide to action research*, Allyn and Bacon, Boston, 2002
Kolavalli S., Kerr J., *Scaling up participatory watershed development in India,*in *Development and Change*, 2002, vol. 33, no. 2, pp.213-235
Kumar S., *Does "participation" in common pool resource management help the poor? A social cost-benefit analysis of Joint Forest Management in Jharkhand, India*, in *World Development*, 2002, vol. 30, no. 5, pp.763 - 782
Kumar S., *Methods for community participation – A complete guide for practitioners,* Vistaar Publications, New Delhi, 2002
Laporta R. *La difficile scommessa,* La Nuova Italia, Firenze 1991
Lange E., A *Transformative and restorative learning: A vital dialectic for sustainable societies*, in *Adult Education Quarterly*, 2004, vol.54, n.2, pp. 121-139
Le Boterf G., *L'enquête participation en question. Analyse d'une expérience, description d'une méthode et réflexions critiques,* Ligue de 1'enseignement et de Education Permanente, Paris, 1981
Leeuwis C. *Reconceptualizing participation for sustainable rural development: Towards a*
negotiation approach, , 2000, in *Development and Change*, vol. 31, no. 5, pp.931-959
Lima L., *Organization participation and project development. The work with popular associations in Northern Portugal,* Universidade do Minho, Braga, 1987
McGee R., Norton, A, . *Participation in poverty reduction strategies: A synthesis of experience with participatory approaches to policy design, implementation and monitoring,* in *IDS Working Paper*, 2000, no. 109, pp. 84.
McGee, R. et al., *Assessing participation in poverty reduction strategy papers: A desk-based*
synthesis of experience in Sub-Saharan Africa, in *IDS Research Report*, 2002, 52, pp. 88

McTaggart R. (Ed.), *Participatory Action Research: international contexts and consequences*, State U. of New York, Albany, 1997
Marshak D., *Action research on block scheduling*, Eye On Education, Larchmont, 1997
May T. (Ed.) , *Qualitative research in action,* Sage, London, 2002
McNiff J., *Action research: Principles and practice*, London, Routledge, 1999
Mills G. E., *Action research: A guide for the teacher researcher*, Merrill/Prentice Hall, Upper Saddle River, 2003
Minkler M., Wallerstein N., (Eds), Foreword by Budd Hall, *Community-based participatory research for health*, Jossey Bass, San Francisco, 2002
Mompati T., Prinsen, G., *Ethnicity and participatory development methods in Botswana: Some*
participants are to be seen and not heard, in *Development in Practice*, 2000, vol. 10, no. 5, pp.625-637
Mukherjee N., *Participatory learning and action*, Publishing Company, New Delhi, 2002
Nelson N., Wright S. (Eds), *Power and participatory development. Theory and practice,* Intermediate Technology, London, 1995
Nodie Oja S., Smulyan L., *Collaborative action research: A developmental approach*, Falmer Press, London, 1989
Norbeck H., Vallagarda J., *Para una pedagogia partecipativa. O circulo de estudo e o guia de estudo,* Universidade do Minho, Braga, 1986
Norton et al. *A rough guide to PPAs - Participatory Poverty Assessment. An introduction to theory and practice*, Overseas Development Institute (ODI), London, 2001
Park, P., *The discovery of participatory research as a new scientific paradigm: Personal and intellectual accounts,* in *The american Sociologist*, 1992, vol. 23, no. 4, pp. 29-42
Park P. et al., *Voices of change: Participatory research in the United States and Canada*, Foreword by Paulo Freire, Bergin & Garvey, Westport, 1993
Peterat L., Gale Smith M. (Eds.), *In-forming practice through action research*, Glencoe/McGraw-Hill, Peoria, 2001
Pijnenburg B., Nhantumbo I., *Participatory development interventions in Mozambique*, in
Development in Practice, 2002, vol. 12, no. 2, pp.192-199
Orefice P., *I domini conoscitivi,* Carocci, Roma, 2001
Orefice P., *La ricerca azione partecipativa*. *Teoria e pratica,* vol. I e II, Liguori, Napoli, 2006
Orefice P., *Pedagogia,* Editori Riuniti, Roma 2006
Orefice P., Sarracino V.(a cura di), *Nuove questioni di Pedagogia Sociale,* Franco Angeli, Milano, 2005
Quintana J.M. (Ed.), *Investigacion participativa-educacion de adultos,* Narcea S.A. Educaciones,
Madrid, 1986
Reason P., Bradbury H. (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*, Sage Publications, Thousand Oaks, 2001
Santelli Beccegato L., *Pedagogia sociale e ricerca intersciplinare,* La Scuola, Brescia, 1979
Shacklock G., Peterat J. (Eds.), *Being reflexive in critical educational and social research*, Falmer, London, 1998

Sillitoe P. et al., *Participating in development*, ASA Monographs, Routledge, London, 2002
Snell D., Prasad S., *'Benchmarking' and participatory development: The case of Fiji's sugar industry reforms*, in *Development and Change*, 2001, vol. 32, no. 2, pp.255-276
Swantz M.L., *Participation and exchange of knowledge in water technology,* TECO Institute Development Studies, Helsinki, 1984
Szego R. E*., Participatory Action Research and feminist methodological practice: Processes in developing and conducting a student-run class*, Cornell University, Ithaca, 2000
Tandon R. (Ed.), *Participatory Research: Revisiting the Roots*, Mosaic Books, New Delhi, 2002
Tandom R., *Participatory Training: A Book of Readings*, Pria, New Delhi, 2002
Taylor M., *Action research in workplace education. A handbook for literacy instructors*, Ed. Partnerships In Learning, Ottawa, 2002
Tomal D. R., *Action research for educators* , Scarecrow Press, Lanham, 2003 S.
Ulivieri S. (a cura di), *L'educazione e i marginali,* La Nuova Italia, Firenze, 1996
Weber J.C. et al., *Participatory domestication of agroforestry trees: An example from the*
Peruvian Amazon, in *Development in Practice*, 2001, vol. 11, no. 4, pp.425-433
Wesseler M., *Is there a Tao within participatory research?* International P.R. Network Coordinators Meeting, ICAE, Toronto, 1985
Whyte W. F. (Ed.), *Participatory Action Research*, Sage, Newbury Park, 1991
Wiens P., *Learning and building knowledge for development*, CCIC, Ottawa, 2003
Zimmerman, F.J., *Barriers to participation on the poor in South Africa's land redistribution*, in
World Development, 2000, vol. 28, no. 8, pp.1439-1460

ISBN: 978-9972-888-74-8

9 789972 888748

FICHA TÉCNICA

Título:	*Reflexiones sobre la complejidad educativa Contribuciones Italo-Peruanas*
Autor:	Miguel Polo / Stefania Tirini (Coordinadores)
Serie:	Obras escogidas / Educación
Código:	ED - 001 - 2008
Edición:	Fondo Editorial de la UIGV
Formato:	140 mm X 220 mm 282 pp.
Impresión:	*offset* y encuadernación en rústica
Soporte:	Cubierta: folcote calibre 12 Interiores: bond marfileño de 85 gr Sobrecubierta: couche de 150gr
Publicado:	Lima, Perú. Abril de 2008

Universidad Inca Garcilaso de la Vega
Rector: Luis Cervantes Liñán
Vicerrector: Antenor Castro Urbina
Jefe del Fondo Editorial: Lucas Lavado

© Universidad Inca Garcilaso de la Vega
Av. Arequipa 1841 - Lince
Teléf.: 471-1919
Página Web: www.uigv.edu.pe

Fondo Editorial
Editor: Lucas Lavado
Correo electrónico: llavadom@hotmail.com
Jr. Luis N. Sáenz 557 - Jesús María
Teléf.: 461-2745 Anexo: 3712
Correo electrónico: fondo_editorial@uigv.edu.pe

Coordinación académica: Carmen Zevallos Choy
Corrección de estilo: Saby Lazarte Oyague
Diagramación: Christian Córdova Robles
Carátula: Mario Quiroz Martínez

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio, sin autorización escrita de los editores.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú Nº 2008-05454
ISBN: 978-9972-888-74-8

A Marisa

Cada día recibo tu amor en gestos cotidianos

Stefania