

Ra Ximhai

Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo
Sustentable

Ra Ximhai
Universidad Autónoma Indígena de México
ISSN: 1665-0441
México

2013

RAPA NUI, ISLA DE PASCUA O EASTER ISLAND: TRADICIÓN, MODERNIDAD Y ALTERGLOBALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Fidel Molina

Ra Ximhai, mayo - agosto, año/Vol. 9, Especial 2
Universidad Autónoma Indígena de México
Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 113-125.



e-revist@s

RAPA NUI, ISLA DE PASCUA O EASTER ISLAND: TRADICIÓN, MODERNIDAD Y ALTERGLOBALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

RAPA NUI, ISLA DE PASCUA OR EASTER ISLAND: TRADITION, MODERNITY AND ALTERGLOBALIZATION IN INTERCULTURAL EDUCATION

Dr. Fidel, Molina¹

¹Departamento de Geografía y Sociología. Universidad de Lleida (España). Correo electrónico: molina@geosoc.udl.cat

RESUMEN¹

En el presente estudio se describen, analizan y comparan las manifestaciones de la educación intercultural en una situación difícil como es la de la isla de Rapa Nui, tradicionalmente aislada, en el “ombligo del mundo” (*Te pito o Te Henua*), pero “descubierta” y asimilada por los occidentales, y recuperada para la idea intercultural que supere dicha asimilación y/o homogeneización globalizadora, en un contexto de alterglobalización.

Para ello se han analizado en profundidad cuatro entrevistas y dos breves relatos biográficos (historias de vida), partiendo de la hipótesis de la necesidad de una clara vertebración entre interculturalidad y educación, para hacer frente a los peligros que acechan la isla, la identidad y la pervivencia cultural de sus ciudadanos.

Los resultados obtenidos sugieren que los programas de inmersión en la escuela no únicamente no son suficientes, sino que pueden ser contraproducentes si no van acompañados de una labor institucional holística en los diversos ámbitos: político, cultural, educativo, económico, medioambiental, ocio, etc. La construcción de la identidad nuevamente nos remite a ámbitos individuales y colectivos, con la participación del sujeto y de la comunidad. En este sentido, la solidaridad intergeneracional juega un papel fundamental.

En todo caso, se constatan nuevos elementos que recuperan elementos de la sociología de las emociones, la sociología figuracional (procesual), además de la sociología de la educación intercultural, para poder dar respuesta a tantas cuestiones no sólo de supervivencia sino de enriquecimiento mutuo entre los diversos grupos humanos.

Palabras Clave: Socialización, Conflicto, Cultura, Identidad, Interculturalidad, Liderazgo.

SUMMARY

In this research are described, analyze and compare the manifestations of the intercultural education in a difficult situation as it is Rapa Nui Island, traditionally isolated, in the “navel of the world” (*Te pito o Te Henua*), but “discovered” and assimilated by the western people and recovered for the intercultural idea that it surpasses this assimilation and/or global homogenization, in a alterglobalization context.

We have analyzed four depth interviews and two biographical stories (life histories), dividing of the hypothesis of the necessity of a clear link between interculturality and education, to rethink the identity and the cultural continuity of their citizens.

¹ Esta investigación ha contado con la ayuda económica del instituto de investigación CEJEM, y se enmarca en sus líneas de investigación y en el marco del GESEC (Grupo de Estudios sobre Sociedad, Educación y Cultura), sobre investigación en Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (RINEIB) y el Laboratorio de Resolución de Conflictos. De alguna manera, esta investigación también es el resultado de la investigación teórica y empírica realizada en los proyectos TRESEGY (7FP, 2009) y Convivencia Intercultural (ARIE, 2010). Quiero expresar mi más sincero agradecimiento por la acogida recibida y la colaboración en el desarrollo del trabajo de campo a: Luz del Carmen Zasso Paoa (Alcaldesa de la I. Municipalidad de Isla de Pascua/ Tavana o Rapa Nui); José Abimereka Pacomio (empresario turístico de Hanga Roa); María Victoria Haoa “Viki” (fundadora de la Corporación de Resguardo Cultural “Mata Nui a Hotu a Matu’a o Kahu-Kahu o Hera” y del Departamento de Lengua y Cultura Rapa Nui en el Colegio Intercultural Bilingüe Lorenzo Baeza Vega); Fátima Hotus Hey (directora de la Biblioteca Municipal de Rapa Nui); así como a otras personas de la isla (en ningún caso anónimas), sin las que tampoco hubiéramos podido llevar a cabo dicho estudio, pero que sería prolijo enumerar. Así mismo quiero agradecer también la ayuda inicial, en la preparación y animación de mi estancia a Gladys Matus Sepúlveda (directora general de la Red Bibliotecas en la Universidad San Sebastián); Grace Matus Rodríguez (profesora, Secretaria Ministerial de Educación, Región de Valparaíso); Jackeline Rapu Tuki (directora del Colegio Intercultural Bilingüe Lorenzo Baeza Vega, y Jefa Daem(s) Isla de Pascua); M. del Rosario Orellana Cortés (contraparte Isla de Pascua, en el Sub-proyecto “Red de Integración Cultural” del Proyecto “La Región de las Islas Oceánicas de Chile: bases para su administración y desarrollo sustentable”, del Programa de Educación a Distancia de la Universidad de Concepción; y colaboradora en el Centro de Estudios Hemisféricos y Polares). Iorana... Mauru’uru.

The obtained results suggest them programs of immersion in the school are not sufficient if they do not go accompanied of a holistic institutional work in the diverse scopes: cultural, educative, economic, environmental politician, leisure, etc.

The construction of the identity sends again to individual and collective scopes, with the participation of the subject and the community. In this sense, intergenerational solidarity plays a fundamental role.

Key words: Socialization, Conflict, Culture, Identity, Interculturalism, Leadership.

INTRODUCCIÓN

En relación con el marco teórico y conceptual en el que se enmarca esta investigación, debemos destacar la importancia de las nociones de identidad y cultura.

En definitiva, y desde una perspectiva teórica y empírica, las preguntas fundamentales son: ¿cómo se construye la identidad cultural en un marco tan complejo como el que se da en las circunstancias actuales de Rapa Nui? ¿cuál es el papel del liderazgo individual-grupal en un contexto de reivindicación identitaria y cultural? ¿qué papel juegan las relaciones intergeneracionales? En este sentido, como hipótesis de trabajo, constatamos que a pesar de haberse “superado” el multiculturalismo y la asimilación como propuestas insuficientes, y pese a los evidentes avances en los ámbitos educativos, sociológicos, laborales y jurídicos, no es menos cierto que subsisten importantes desigualdades culturales y, muy especialmente, los estereotipos y prejuicios hacia diversos grupos culturales, más o menos alejados del poder. Estas percepciones y representaciones de la cultura como “*el otro*”: es decir como oposición e incluso inversión de la excelencia humana, son significativamente dirigidas hacia los colectivos culturales más inferiorizados (en este caso, tradicionalmente el Rapa Nui, ante los esclavistas de Perú o ante la metrópoli de Chile, o, en todo caso, ante la visión neoliberal de la globalización). Lo cierto es que la mera existencia de las iniciativas educativas, políticas, asociativas, en/por Rapa Nui, como la Educación Intercultural (Bilingüe), la Corporación de Resguardo Cultural, el Consejo de Ancianos, la Biblioteca como centro cultural y otros, cuestiona estos tópicos.

Objetivos y planteamiento metodológico

En este sentido, tres objetivos parecen pertinentes a nuestra investigación:

- Revisar conceptualmente el tema de la construcción de la identidad y de la cultura, con especial énfasis en las controversias sobre las posibilidades de la alterglobalización
- Presentar una visión de conjunto de la educación intercultural y de la educación intercultural bilingüe, teniendo como estudio de caso, el de Rapa Nui
- Estudiar en profundidad perfiles biográficos de Rapa Nui centrándonos en las posibilidades de la construcción de una identidad-proyecto en el marco de la alterglobalización y la educación intercultural

Por consiguiente la estructura del artículo consta de cuatro apartados de un contenido predominantemente empírico combinado con una revisión bibliográfica del tema en la que analizamos la contribución de diversos autores y diferentes aportaciones de estudios recientes y las conclusiones derivadas de todo ello.

En estos apartados se describen e interpretan desde una perspectiva cualitativa los trayectos biográficos que reflejan tanto el mantenimiento y desarrollo de la cultura Rapa Nui, como la alternativa que representa una educación intercultural bilingüe incardinada en un entramado de relaciones políticas, culturales, educativas, emocionales, asociativas, de liderazgo y de sostenibilidad. Finalmente hemos elaborado unas conclusiones que sintetizan los resultados obtenidos y las cuestiones pendientes de resolución.

La metodología escogida se deriva de los objetivos propuestos en nuestra investigación, así, a través de la metodología cualitativa pretendemos desde una perspectiva más humanista, una

interpretación de los hechos humanos, en una línea más bien vivencial-relacional, de percepción.

Lo cualitativo -como indica Alonso (1998)- es explícitamente praxiológico, incluso ideológico, ya que condiciona al propio investigador, posee un carácter crítico en una perspectiva abierta, concreta y dialéctica; su lógica situacional se basa en el aquí y ahora, sin huir de la incertidumbre. Lo cualitativo se mueve en el espacio de la intersubjetividad, la interpretación de la realidad social. Más que los hechos sociales externos (en el sentido durkheimiano) se busca el discurso, entendiendo por "discurso" algo que no puede ser reducido a lo fáctico, implica una presencia ineludible del sujeto. Para construir la realidad intersubjetiva hay que recurrir a documentos y archivos, y/o crear situaciones discursivas que favorezcan esta situación: la entrevista abierta y los relatos construidos, en nuestro caso.

Las cuatro entrevistas y los dos relatos construidos han sido seleccionados con los criterios pertinentes directamente relacionados con los objetivos de investigación, esto es, un liderazgo y/o una visión amplia e implicación directa desde diversos ámbitos de la vida Rapa Nui: responsabilidad y liderazgo político, empresarial, medioambiental, educativo y cultural; todo ello en un entramado de representatividad discursiva (no estadística) en relación con el género y la cuestión intergeneracional.

Por otra parte, se ha creído conveniente matizar, dentro del método biográfico y en concreto de las historias de vida social, la denominación de la técnica como "relatos construidos" siguiendo la terminología empleada por Catani (1990) para expresar que el sujeto desarrolla un relato, después de que el investigador le haya pedido que cuente algunas de sus experiencias. Las entrevistas que hemos realizado, aunque no han sido directivas, sí han estado centradas temáticamente. Han sido algo así como unos "relatos-balance", contados por personas de cierta edad que han transmitido una experiencia y un juicio madurado: como indica Catani (1990: 161), una "palabra docente"².

Construcción y reconstrucción cultural e identitaria del sujeto: el caso de Rapa Nui

La construcción de la identidad es compleja y no está exenta de ambivalencias y contradicciones, situándose en una dinámica tensional entre lo individual y lo colectivo. En este sentido, Castells (1998) nos habla de las posibilidades de la construcción de una identidad de resistencia (en nuestro caso, Rapa Nui), cuando las minorías casi no tienen otra opción que enrocarse ante unas mayorías que tienden a la asimilación o la homogeneización sin reconocer la diversidad ni el enriquecimiento que puede suponer:

“Las 36 familias que existen aquí en toda la isla, están diciendo al estado chileno de poder poner una ley de suma urgencia para que nosotros ya tengamos nuestra ley de inmigración con el objetivo de ir controlando la cantidad de gente tanto del continente como del turismo porque comprenderá que llega mucha gente chilena sobre todo, y conozcan las costumbres, (...) nosotros estamos estudiando una cultura, hay que preservarla, tenemos que cuidarla, para ello hay que empezar a frenar las inmigraciones nacionales... la gente que se quede en la isla...lo ideal es que cada chileno deba decir a qué viene, cuánto tiempo va a quedar, dónde va a quedar, es necesario crear una ley de inmigración para ir frenando, no así el turista porque el turista viene de forma pasajera, sabemos que viene por cuatro, tres días o una semana, no viene a pernoctar un tiempo largo. Esta es nuestra mayor preocupación que tenemos hoy en día” (EIH)

² Se busca más la “intensidad” que la “extensión”, a través de los niveles profundos del discurso y poniendo énfasis en los niveles profundos del discurso; la triangulación se da por coherencia interna y datos históricos (e incluso, observación participante). En este sentido, se ha de explicitar que he intervenido personalmente en todo el proceso de realización de las entrevistas, desde la selección de los informantes y la recogida de información hasta la transcripción y el análisis e interpretación de estos relatos. Pienso que se ha de remarcar este hecho, ya que la intervención directa del investigador es un elemento decisivo dentro de esta metodología cualitativa.

Todo ello está en la base de la propuesta del desarrollo de una identidad-proyecto que trascienda dicha resistencia y promueva relaciones interculturales, de imbricación y mixtura, articulando una nueva sociedad sobre la base de la igualdad en la diferencia.

La construcción del sujeto nos retrotrae a los postulados de Touraine (1997) cuando se pregunta si podremos vivir juntos, siendo iguales y diferentes. El hecho de vivir juntos como ciudadanos (convivir) está entroncado con la construcción del sujeto que reconoce a todos el derecho y la capacidad de combinar su identidad cultural y su participación ciudadana, aunque todo ello no está exento de contradicciones y ambivalencias.

Por otra parte, el concepto de cultura es útil para las ciencias sociales, sobre todo teniendo en cuenta las posibilidades que presenta la dimensión relacional de todas las culturas; cualquier cultura es fruto de luchas sociales, y tal vez lo de menos sea dilucidar si los elementos de una cultura dada son utilizados como significantes de la distinción social o de la diferenciación étnica, unos y otros presentan una misma estructura simbólica que requiere su análisis (vid Cuche, 1996: 114):

“Para mí cuando un niño mixto no habla rapa nui, para mí y para varias personas que vivimos acá, no es rapa nui. Si tú no dominas tu lengua porque dicen que la cultura es la lengua, si viene siendo, yo soy hijo de papá rapa nui, yo como sea tengo que tratar de aprender mi otra lengua. Hay un dicho: cuando uno tiene interés de algo, uno lo aprende, lo consigue” (E2M)

El relativismo cultural, en este sentido, destaca el valor de cualquier cultura y puede funcionar como un primer antídoto contra el etnocentrismo, aunque incompleto y contradictorio. El relativismo puede anegar la posible relación intercultural en una suerte de inconmensurabilidad que impide cualquier tipo de intercambio y de diálogo. No creo que, como defiende Cuche (1996: 113-116), sea una mera cuestión de complementariedad entre el etnocentrismo y el relativismo cultural. Dicho autor propone brillantemente que no son dos conceptos contradictorios, sino que su utilización combinada permite aprehender la dialéctica de *uno mismo* y del *otro*, de la identidad y de la diferencia, de *la* Cultura y de *las* culturas, como fundamento de la dinámica social:

“Pascua aún mantiene la cultura viva, que sea natural que mi hijo quiera hacer sus clases de pluma, que mis hijos quieren aprender cómo se pescaba antiguamente, que aún usted escuche si se puede hablar la lengua, que no sea restrictiva, ese es el encanto que tiene Pascua, uno va a Hawái y todos hablan inglés, uno va a Nueva Zelanda, ellos sufren, porque han perdido mucho su lengua, nosotros no queremos que nos pase eso, yo soy mestiza, y yo lo hablo como lo habla nuestra generación: yo lo hablo tradicional y correcto. De hecho, cuando la gobernadora, que ella es mayor, mucho mayor que yo, la señora Carmen habla el rapanui, pero el antiguo. Yo lo hablo más moderno porque soy de otra generación, entonces hay modismos.

(...) Estamos en la UTI, en la Unidad de Tratamiento Intensivo, estamos en la UTI y es preocupante, porque ni siquiera estamos en la UCI, en la Unidad de Cuidados Intensivos” (R2M)

Creo, más bien, que a partir de este planteamiento motivador, la imaginación sociológica ha de ir más allá y proponer una transcendencia de la estricta complementariedad. El *dia logos* en que se basa la acción comunicativa puede partir de la experiencia más o menos ligada a un inicial etnocentrismo y a su inmediata superación por el relativismo cultural, pero ha de hundir sus raíces en una concepción dinámica de la cultura, en la negociación y en la realidad intercultural del mestizaje presente en la Historia (vid Molina, 2002 y 2005).

Con relación a los planteamientos multiculturalistas también hemos de tener en cuenta, para la cuestión de la diferencia, una lectura política y una lectura culturalista (Semprini, 1997: 29-30). La interpretación política del multiculturalismo tiene que ver con las reivindicaciones de las minorías para obtener los derechos administrativos y/o políticos específicos en el seno de un Estado nacional. Kymlicka (1999) realiza una distinción básica entre minorías nacionales (que lo son como resultado de un proceso de conquista o incorporación y cuya demanda es la

autonomía políticoadministrativa, la autodeterminación, etc.) y los grupos étnicos (que constituyen comunidades bastante homogéneas bajo criterios geográficos, étnicos o religiosos y que demandan un reconocimiento cultural e identitario):

“ (... a) los niños del programa de inmersión los llevamos a Tahití, dentro del programa de aprendizaje que tienen para ellos, el plan de trabajo para con ellos, hemos incorporado el viaje a Tahití para ir a encontrarse con los hermanos tahitianos, reencontrarse con gente nuestra que están allá y hacer una visita cultural y conocer la isla misma, pero para esto nosotros empezamos un par de años o tres años antes a decirles: “Bueno, el que no habla, no tiene para que ir a Tahití, ya como un regalo de término de este programa, puede quedarse acá tratando de aprender más ¿no es cierto? Y así estamos, oye vamos a ir a Tahití el próximo año, acuérdate que si tú no hablas fluido mejor quédate en casa para que sigas aprendiendo”. Entonces lo ponemos en la balanza para que ellos se motiven: “para viajar necesito aprender rapanui porque me voy a encontrar con mis primos, parte de nuestras raíces”. En fin, hemos tratado de buscar diferentes estrategias como encantar también a los chicos porque si ellos no están escuchando el idioma en su casa, no está el afecto con la lengua materna y eso lo tenemos que hacer acá” (RIM)

La interpretación culturalista del multiculturalismo privilegia, sobre todo, su dimensión específicamente cultural y que no tienen necesariamente una base “objetivamente” étnica, política o nacional; es el sentimiento de exclusión (“una experiencia común de marginación”) que lleva a los individuos “a reconocerse en negativo, como portadores de valores comunes y a percibirse como un grupo separado” (Semprini, 1997: 30). En esta línea, están básicamente las aportaciones de Barth cuando habla de los límites o fronteras culturales y los análisis de la antropología interpretativa de Geertz y otros autores de los *Cultural Studies*. Sin embargo, la distinción entre política y cultura, entre ciudadanía y vida privada no se ajusta claramente a la realidad, y el tema del idioma es nuclear en todo ello, así como los vaivenes históricos y políticos en relación con el propio sistema educativo:

“(para) la gente mayor de cincuenta, sesenta años, el tema del idioma dentro de su enseñanza básica, fue muy castigador (...) porque tampoco hablaron un español bueno, entonces trataron que los hijos aprendieran español y que luego transmitieran a los nietos. Los abuelos trataron de hablar en un español como muy rudimentario a los nietos, entonces esos nietos al salir de aquí, a estudiar en Chile o en otras partes, se dieron cuenta que su propio idioma, de su comunidad no lo estaban hablando del todo o no lo hablaban. Entonces hay como una situación en que los padres jóvenes están desesperados en que sus hijos aprendan el idioma rapanui, pero como ellos no pueden hablar, entonces los traen al programa y quieren que este programa se haga cargo de que sus hijos hablen el idioma y eso es lo que está ocurriendo actualmente y por eso tenemos niños para el programa porque estos padres no lo pueden hablar bien o no lo pueden hablar. Esto ha favorecido para que el programa continúe y yo pienso que en la medida que estos padres están valorizando, revalorizando el idioma, puede revitalizarse si lo que nosotros tenemos que hacer ahora es como encantar jóvenes estudiantes que estudien pedagogía porque una se va poniendo anciana y tiene que retirarse y lo otro es cómo presionar las autoridades para que el idioma sea importante al postular a un trabajo o a un tema que sea becado. No sé qué otra cosa pudiera favorecer a que los niños tengan que aprender el idioma” (E3M)

De la identidad de resistencia a la identidad proyecto: la educación intercultural³

Las identidades se construyen a través de un proceso de individualización por los propios actores para los que son fuentes de sentido (Giddens, 1995) y aunque se puedan originar en las

³ “Y bueno, en esto empezamos a trabajar con los lingüistas Weber desde...Bueno, ellos comenzaron con los profesores anteriores a nosotros el año 75 cuando se decretó la enseñanza obligatoria dentro de esta escuela y empezaron a probar las letras, las lecturas y en ese momento la cantidad de niños hablantes de rapanui como lengua materna era un 77 %, situación que hoy día es exactamente al revés, o sea, hoy en día, la última encuesta que se hizo el año 97 fueron 23 % de lengua materna rapanui, o sea, niños que sí hablaron y comprendieron al hablarle el idioma” (E3M).

instituciones dominantes, sólo lo son si los actores sociales las interiorizan y sobre esto último construyen su sentido (vid Molina, 2002 y 2008; Ruiz-Román et al., 2011). En esta línea, Castells (1998: 30 y s.) plantea una distinción entre tres orígenes de la construcción social de la identidad, teniendo en cuenta que ésta siempre se enmarca en un contexto envuelto por las relaciones de poder:

- *Identidad legitimadora* (a partir de las instituciones dominantes que pretenden racionalizar su dominación frente a los actores sociales),
- *Identidad de resistencia* (a partir de los actores que se encuentran en posiciones estigmatizadas por la lógica de la dominación y resisten en un halo de supervivencia que se basa en principios diferentes a los de las instituciones de la sociedad),
- *Identidad proyecto* (a partir de los actores sociales que se basan en materiales culturales para construir una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y buscan la transformación de toda la estructura social).

Esta clasificación nos permite vertebrar el dinamismo de la construcción de las identidades, que, en este sentido, no pueden entenderse como una esencia, ni necesariamente valoradas como progresistas o regresivas fuera de su contexto histórico. Y ello es importante, desde la sociología, para los planteamientos de una Educación Intercultural que repiense y supere el multiculturalismo; una Educación Intercultural que incorpore las ciencias sociales, las ciencias naturales, la vida compleja:

“Acá la educación debiera incorporar en su currículum, debiera incorporar temas sociales en ciencias sociales; temas ambientales en ciencias naturales; temas económicos en matemáticas, para tener una coherencia en lo que estamos haciendo aquí adentro con lo que está pasando allá afuera. Porque los niños aprenden y salen afuera y ya están en otra dimensión, “mira allá al frente: ¿cuántos tarros de basura tenemos? Para plástico, papel, orgánico, cartón, inorgánico...” Hay seis, pero allá afuera el niño va encontrar uno. O sea, es un ejemplo. Es necesario que lo que nosotros estemos haciendo acá, construyendo con ellos para que tomen conciencia lo puedan continuar allá afuera, sino esto es una incongruencia. Pasa con el idioma, porque si nosotros acá adentro estamos trabajando en el idioma, en el programa de inmersión, queremos que allá fuera se encuentren con instituciones donde a ellos les vayan a hablar el idioma, vayan a comprar en el idioma y se encuentren con una situación donde sea funcional en su propia tierra su idioma y no que sea una situación de un idioma extranjero, o sea, “yo lo voy hablar cuando necesite entrar a la escuela, o esté en una fiesta cultural donde ahí sí que tengo que cantar en nuestro idioma, tengo que danzar y recitar en nuestro idioma”. O sea, no es la idea esto” (E3M)

“En Chile, Chile continental, nosotros somos Chile insular, nos falta formación y por eso estamos motivando a las tres monitoras que son hablantes, que saquen la pedagogía, que sean docente. (...) ¿Nosotros en qué posición estamos? Tenemos hablantes pero nos falta enseñarles la pedagogía, que saquen el título de docentes, entonces en este proceso estamos. Se están capacitando con la CONADE que es la “Corporación Nacional de Desarrollo Indígena” de Chile; como país, se está potenciando en el Ministerio de Educación, a nivel nacional existe lo que se llama “Educación Intercultural Bilingüe” pero aparte de eso, Pascua hace más de doce años que está con un programa de inmersión donde se enseña toda la temática, no sé cómo se dirá en España... el lenguaje, matemáticas, comprensión del medio o la naturaleza” (E4M)

Se construyen formas de resistencia colectiva que ayudan a cohesionar al grupo; otro tema es el de la comunicabilidad recíproca entre dichas identidades. Etzioni propone un retorno a las virtudes cívicas y a un compromiso con el resto de la sociedad sobre la base de una moralidad y de unos valores en común que permitan una cohesión que, podríamos aventurar, fundamente el proyecto. El consenso y el diálogo se muestran como fundamentales para conseguir acuerdos entre los ciudadanos, siendo fundamental su participación activa:

“Lo hemos transmitido al ministerio (el programa de inmersión dentro de la Educación Intercultural Bilingüe), donde es más difícil es a nivel local. A nivel local es cuesta mucho vender la pomada como dicen en Chile, por lo que yo le decía que como es nuestro idioma, no es un idioma que el futuro hijo o hija va a trabajar como guía turístico por ejemplo, o va a

tener un trabajo reenumerado fácilmente o que pueda conseguirse una beca de viaje o de estudio...Entonces ha sido difícil, no ha sido fácil construir este programa, instalarlo, porque ya tiene once años y mantenerlo...” (E3M)

En este punto creo que, además de los de dichos autores, los argumentos de Habermas, Giddens y Touraine, entre otros, confluyen (con sus singularidades y desde diversas aportaciones filosóficas y sociológicas) en esta idea de construcción dinámica de la identidad, la lucha contra la exclusión, la construcción del sujeto y las posibilidades de comunicación y transformación que dan sentido a las *propuestas interculturales*, como un espacio de frontera desbordada, a caballo de la realidad global y local (el *glocalize* que recupera García Canclini, por ejemplo, lo local globalizado o quizá lo global localizado⁴):

“También tenemos residentes chilenos aquí, hay chilenos que llevan más de veinte, treinta años, cuarenta años no podemos delimitar, son prácticamente isleños, pero los que están llegando ahora nuevos no se pueden frenar, llega uno, después llega la señora, después se trae al papa y la mama y al hijo del otros hijo y después al final al perro y al gato. Hoy en día la isla estamos plagados de perro y de gatos, ¿de dónde vienen?

(...) Estamos pidiendo a “LAN Chile” que todas las basuras que ellos producen en el avión durante el vuelo que se lo lleven en el mismo vuelo de retorno y si todas las otras basuras como envases de plástico, latas de aluminio o vidrios también nos ayuden a llevarse acá, porque ellos son los que cobran para traer, pero para llevarlo deben cobrarlo, le hicimos una propuesta: si usted no quiere llevar la basura que usted trae, entonces no me baje más del avión, entonces ayúdenos a limpiar porque es beneficio para la línea aérea también, no queremos que se siga llenando más y más basura. Así como eso también hay otros basurales, chatarra o micro en desuso o lavadoras o computadoras. Se está haciendo gestiones a través de la armada de ir llevando todo eso para reciclar. Tenemos una planta de recicladora moderna, que en Chile todavía no ha llegado, pero ya lo tenemos aquí hace cinco años atrás, se está creando una conciencia comunitaria, entonces ese es un tema y otro tema más el de las aguas hervidas, la mayoría de los hoteles, casas, habitaciones, el agua escurre hacia un pozo y eso va hacia un pozo absorbente que al final puede llegar a afectar las capas de agua, todavía no está contaminado pero llega un momento que va a suceder eso, entonces no queremos que se llega a colapsar la isla como en nuestros ancestros, un ejemplo: llegó un momento en que la isla con la cantidad de moais...llegó un momento que toda la isla se dedicó a hacer moais: el agricultor fue a hacer moais porque era más rentable, el pescador fue a hacer moais porque era más rentable, todo se dedicó a hacer moais. Llegó un momento: ¿y qué vamos a comer? ¿Qué vamos a comer si nadie plantamos?” (E1H)

El paradigma de la cultura: entre lo postfigurativo y lo prefigurativo

Aunque cada vez debe tener más peso una configuración prefigurativa en la sociedad de Rapa Nui, lo cierto es que actualmente se centra, de manera preponderante, en una sociedad de cultura postfigurativa o cofigurativa, fruto de una situación todavía de resistencia matizada con elementos de identidad-proyecto, para lo que, sin duda, se precisará del cambio –iniciado, pero embrionario- hacia elementos de cultura prefigurativa:

“Nuestro problema que hay es que debemos mantener a nuestra juventud, que siga con los trabajos locales acá, tanto en la agricultura, en la pesca, en la artesanía y lo que comprende al turismo, que aprenda lenguas: el español, el inglés, francés...Ya tenemos bilingüe: español y rapa nui, que aprenda también inglés, francés, alemán...Como lo hay algunos, en su mayoría aquí en la isla. El rapa nui tiene esta facilidad de aprenderlo, no es difícil, no es necesario estudiar, basta con escuchar e irlo aprendiendo” (E1H)

⁴ En nuestro caso, por lo que se puede observar en la isla de Rapa Nui, y lo que nos han confirmado nuestros informantes, la preocupación medioambiental es altamente importante. Incluso se tiene muy presente el punto extremo de la casi desaparición de la población de la isla. En todo caso, hay propuestas ecológicas que también comparten este marco de reflexión aplicada con lemas como el conocido “piensa globalmente, actúa localmente”, que desde otros parámetros se enmarcan también en este ámbito de debate mundializado.

Según la propuesta de Margaret Mead (1971) se deben aprovechar las condiciones que se pueden dar en una nueva sociedad de cultura *prefigurativa*, en la que las generaciones más jóvenes representen un alto grado de preparación que socializa a las generaciones adultas; a través de una interacción escolar y extraescolar con ellos se puede potenciar una educación intercultural de todos. Es decir, la escuela aparece como una primera *excusa* para una actuación más amplia. Los alumnos (la institución escolar, superando sus orígenes homogeneizadores) pueden ser uno de los pilares básicos para una integración respetuosa y global:

“Bueno, para los estudiosos extranjeros y nacionales, nuestra historia también es una leyenda, como que nosotros dijéramos: bueno, la historia de otro país para nosotros es leyenda, aquí el tema es que yo no conozco tu historia por lo tanto para mí es leyenda, pero para nosotros es nuestra historia. Así nos ha transmitido nuestros abuelos, nuestros padres y nosotros hoy día estamos transmitiendo a nuestros hijos, a nuestros nietos y a nuestros alumnos y eso se mantiene” (E3M)

La educación intercultural se basa en la apertura de la escuela a las experiencias culturales distintas, trabajando con las familias, aunque todavía tiene más peso el elemento postfigurativo (generacional de los adultos a los más jóvenes):

“Para mí también es importante, porque yo también tengo un nieto, yo también le hablo en rapa nui en mi casa a mi nieto, me importa que no me entienda o que no me conteste en rapa nui, pero yo trato que me conteste en rapa nui, lo que yo le pregunte, voy diciendo un poquito de castellano y ya, entonces va acostumbrando el oído a escuchar las palabras y así va... Ahora no hay problema, pero es bueno que esté acá, que se interese mucho, sobre la lengua rapa nui, la escritura también, que es importante para nosotros” (E2M)

“Todos los años aquí en Rapa Nui se celebra la Tapati Rapa Nui que es una fiesta cultural donde hace partícipe toda la familia en la isla, desde niños de 3 años hasta 5, de período infantil y adultos, ahí se ve que participa toda la familia y también eligen candidata a reina como símbolo de la Tapati, entonces cada familia tiene que competir pero en forma cultural, a través de cantos, a través de competencias deportivas o a través de expresiones corporales (...), a través de expresiones de arte. Una parte rica de la cultura en la isla, debemos permanecer en mantener en el tiempo para que los mismos niños que escuchan los adultos vayan aprendiendo y ellos cuando sean adultos lo transmitan también a sus generaciones” (E1H)

La importancia de la aportación de los adultos mayores, de los ancianos, es fundamental: es la importancia de la experiencia de la vida y también de la experiencia vívida que supone la comunicación intergeneracional. En este sentido, la relación intergeneracional debe consolidarse para abrir el *dia logos* a una auténtica construcción de conocimiento:

*“Nuestros ancianos, (esto es) muy importante... (es una cosa) de mucho respeto hasta mi generación, ya para nuestros hijos, la generación que hoy día tienen treinta, menos, hacia abajo, ya el anciano es un anciano... es un anciano y tiene que irse a arrinconarse ya en su casa. Ese tema nosotros lo estamos trabajando con los niños dentro de la escuela, haciéndoles consciente de que en los ancianos están depositado ya nuestros saberes, nuestro conocimiento y que hay que...ustedes tienen que conversar con sus abuelos, depositar en ellos confianza para que ellos transmitan sus conocimientos a ustedes porque si no van a perder y le ponemos cara como que van a perder un juguete, van a perder mucha información. Entonces hacemos también con los niños visitas a personas mayores donde ellos puedan contar historias (...)
Veo la importancia de llevar los niños fuera del aula, hay que llevarlos, recoger los nombres de los lugares, de toponimia, pero salir siempre con gente mayor” (RIM)*

La educación intercultural y la educación intercultural bilingüe debe plantearse de manera holística y compleja⁵ tanto en relación con el contenido, significativo y enmarcado en la propia socialización, incardinado en la vida cotidiana y abierto a los procesos globales, como en relación con la diversidad y complementariedad de las agencias de socialización a nivel de familia, la administración pública, la escuela y la comunidad en general:

⁵ En la línea de lo que destaca y propone Morin.

“Hay un tema de conciencia a nivel de familia, hay un tema de conciencia a nivel de autoridades locales y estatales, como una lengua de un pueblo está ahí agonizando, si bien es cierto que en los últimos años el tema de la educación intercultural bilingüe se instaló en este colegio, el programa de inmersión ha recibido un poco más de apoyo económico pero nos falta, por ejemplo, abarcar los otros colegios donde hay una cantidad mayor del 50% de niños de la comunidad, en donde debiera estar instalado el tema de la enseñanza de la lengua o un programa como el de inmersión” (E3M)

La alterglobalización: liderazgo cultural y emocional⁶

Siguiendo las teorías de la identidad social (Haslam 2004), y partiendo de un enfoque sociocognitivo, se considera que la esencia del liderazgo no es tanto la personalidad del líder o las funciones que desempeña como las atribuciones o estereotipos que los seguidores construyen hacia las personas que consiguen que el grupo alcance sus objetivos. En este sentido, la tarea del liderazgo es la génesis y el desarrollo de una identidad grupal satisfactoria. Dicho de otro modo: la influencia del líder deriva de su habilidad para crear e incorporar un positivo y distintivo sentido de “quiénes somos”, y ello se torna fundamental en el ejemplo de la sociedad Rapa Nui, en un contexto poliédrico, y en un cruce de caminos políticos, culturales, locales y globales:

“Hay dos consejos: tenemos el de derecha y el de izquierda. En estos dos consejos... lo componía un solo consejo, lo que pasa es que el que hacía de cabeza, estaba metido con política, en cargos políticos, muchos lo intentaron retirar. Yo me retiré, yo no soy parte de colores, yo quiero luchar por la isla, defender la isla y cuidar mi isla para futuras generaciones, pero no que se cuelguen también la clase política y la clase religiosa, eso no es” (E1H)

Un estudio sobre liderazgos indígenas ecuatorianas (Martínez, 2011), y que claramente podemos extrapolar a la sociedad de Rapa Nui, indica la emergencia de una forma de liderazgo específicamente femenino basado en cinco elementos comunes⁷:

- Precocidad en el trabajo comunitario
- Relación con el prestigio político de la familia de origen
- Bilingüismo (castellano y lengua propia) y adecuado nivel de escolarización
- Revalorización de la cultura indígena
- Discurso organizativo en el que lo étnico prima sobre las dimensiones de género.

Estas características las encontramos claramente en la isla, entre otras consideraciones son mujeres líderes, en el ámbito político, la Gobernadora de la isla, la Alcadesa de la Municipalidad; en el ámbito educativo la directora del colegio Lorenzo Baeza Vega y la fundadora y responsable del Departamento de Lengua y Cultura Rapa Nui en el Colegio Intercultural Bilingüe Lorenzo Baeza Vega; en el ámbito cultural, la fundadora de la Corporación de Resguardo Cultural “Mata Nui a Hotu a Matu’a o Kahu-Kahu o Hera” y la responsable de la Biblioteca de la Isla, con sus ramificaciones de dinamismo y animación sociocultural, etc. La conclusión es que estas mujeres han construido su capacidad de liderar superando los escollos de sus nuevos roles femeninos (sobrecarga de actividades y estereotipos de designación social) utilizando a su favor los cambios sociales generados por la sociedad-red y la alterglobalización. Frente al tópico tradicional de “mujeres enmudecidas” han sabido desarrollar formas de capacidad discursiva que les han otorgado legitimidad:

- como eficaces movilizadoras de recursos

⁶ “(el 30 de diciembre de 2011) se aprobó el texto presentado por el ejecutivo, que es el camino necesario para avanzar en un proyecto de ley que regule la residencia en Isla de Pascua. La gobernadora de Isla de Pascua, Carmen Cardinali agradeció a los parlamentarios de la comisión mixta, en representación de la isla, por la aprobación de esta iniciativa, mismas palabras que ocupó el representante del pueblo Rapa Nui, José Rapu, quien valoró la aprobación del proyecto porque se avanzará en la gran aspiración del pueblo que es regular el acceso a la isla para proteger el medio ambiente y la cultura” (<http://www.biblioredes.cl/bibliotecas/4244/noticias/30413>, consultado el 5/01/2012).

⁷ Para todo este párrafo y desarrollo de la temática del liderazgo, vid Molina, Samper y Mayoral (en proceso de evaluación, mimeografiado).

- mediando en los conflictos organizativos
- activando sus redes familiares de grupos con prestigio social

En este ejemplo, el éxito del liderazgo femenino obedece más a un proceso de aprendizaje social bajo específicas condiciones de cambio social que a unas supuestas dotes “naturales” femeninas. Es más, el liderazgo fue conquistado al ejercer lo que tradicionalmente había sido un atributo exclusivamente masculino: la competencia lingüística en el espacio público.

No obstante, para otras autoras, por ejemplo Fisher (2000; 15) en el contexto actual de erosión del patriarcado, cabe reivindicar una serie de “capacidades innatas” femeninas (habilidad verbal, empatía, impulso maternal, preferencia para cooperar, etc.) que facilitarían un nuevo modelo de liderazgo:

“No, o sea, no existía el programa de inmersión y la asignatura de rapanui era desde primero básico así que la prebásica era todo en español, y más aún cuando mis hijas que hablaban en rapanui llegan a mi casa y la mayor me comenta: “nosotros hablamos un idioma raro”.

Yo dije “no, no puedo quedarme sentada” porque mis hijos se van a educar en un sistema del que yo fui parte casi, porque en estos años cuando yo estudiaba no había asignaturas en lengua rapanui entonces dije “no, no puede ser” pero ya cuando trabajaba en el hospital, ya hacía programas radiales, educación en la radio, diferentes temas de salud y de cultura nuestra.

Entonces dije, yo tengo que acercarme donde están mis hijas, porque tengo que ver de qué manera apoyarlas. Entonces, con todo lo que me pasaba, con toda la pena, cuando mis hijas entran en ese sistema y van a continuar lo mismo conmigo dije “no, yo...me trasladaran de esta institución a esta otra a trabajar” y obviamente al principio esto fue casi voluntario y después se dio una situación de reemplazo porque no estaba el colega acá y también se produce una situación paralela donde habían profesores que no habían acabado de estudiara la carrera y estaban trabajando” (R1M).

Como vemos, es lo que Pleyers (2010) indica como alterglobalización (que no se opone a globalización, sino al neoliberalismo) de los actores de la vía de la subjetividad, vinculada a la experiencia (*bottom up*, de abajo a arriba). Estos nuevos estilos de “management” son especialmente productivos en un contexto organizativo de sociedad-red y alterglobalización, más flexible y abierto con desarrollo de culturas colaborativas, mayor movilidad, énfasis en las redes sociales y las nuevas tecnologías de información y comunicación, etc:

“(la Biblioteca Municipal debe) buscar la forma de cómo hacer talleres acá, cómo incentivar la lectura, cómo promocionar la lectura, también hago promoción a través de la radio a la lectura para niños de 0 a 6 años. Y hago también acá dentro y trato de traer a alguien. El próximo año ya estoy haciendo un proyecto para poder crear un rincón informativo, con todo el sistema, para que los niños puedan buscar los libros que se acomodan mejor a su edad, eso se refiere de 0 a 14 años.

(...) Hay varias personas de acá de la isla, que están preocupados que haya lectura, que escribe, que pronuncien e incentivando de esa forma a los niños. (...) Siempre están inculcando a través de la radio, a través de promociones que sigan inculcando a los niños, que sigan hablando su lengua” (E2M)

Hay que destacar también como entre algunos de nuestros informantes se da un discurso comprometido y proactivo, buen ejemplo éste del aprendizaje del liderazgo como confluencia entre factores situacionales y variables personales en la línea de la motivación de logro, la capacidad de compromiso, la vocación altruista, etc.

“Pese a que hay un canal local de igual manera, mayoritariamente se transmite en español y la radio es bastante poco lo que se transmite en lengua rapanui. Entonces, el tema es estar en esta batalla, tratando de que no se vaya, antes de que nos vayamos nosotros (...).

Bueno, partiendo de las familias, un gran porcentaje de padres no les apetece que sus niños, sus hijos, lo aprendan porque ellos, dicen, que quieren que sus hijos se vayan a la universidad donde van a aprender en español, inglés, francés, alemán, japonés, chino, mandarín, cualquier otro idioma y ninguna universidad va a transmitir una enseñanza en lengua rapanui para sus hijos. Lo otro que no les apetece es que nuestra lengua no le es un beneficio para postular a

una beca, para postular a una situación laboral, para nada, para nada. Solamente en este caso sí tienen que tener el idioma: es el postular a ser ayudante de los profesores de este programa pero aparte de ello, para trabajar en la isla, ninguna institución les solicita el tener este idioma pero curiosamente hace unos doce años atrás, el banco del estado, el único que está aquí, solicitó por la radio y eso fue un boom porque casi no lo puedo creer que una institución del estado chileno pida a un funcionario que también sepa hablar el idioma rapanui, no lo piden ni los colegios, el tema es que esta única oportunidad, escuchamos que se pedía a un funcionario que también hablara nuestro idioma (...)

Incluso, a mí en lo personal me impresiona cuando voy, cuando una le habla a los funcionarios en rapanui no va a contestar en el idioma nuestro” (RIM)

En relación con las posibilidades de la alterglobalización, las tecnologías de la información y la comunicación juegan también su papel en esta nueva apuesta por la alterglobalización, imbricando un cierto liderazgo cultural y emocional:

“(¿Y las noticias son en rapa nui y en español?)... Sí, en rapa nui y en castellano. En mi caso, también lo hago lo mismo cuando voy en la radio. Porque acá yo trabajo como jefa en la biblioteca, estoy a cargo también del servicio de internet, acá del programa “Biblio Redes” en Radio Nacional, estoy a cargo también acá en la biblioteca. Y todo esto llega a un fin: promocionar la lectura” (E2M)

La sostenibilidad (y/o sustentabilidad) de la isla requiere concienciación de la comunidad y una actuación política clara de los líderes institucionales y también de los líderes comunitarios, siendo para ello fundamental los medios de comunicación, básicamente canales de televisión y emisoras de radio:

“Aquí tenemos tres canales, dos canales vía satélite en directo y uno los canales que más nos pesa en el sentido que todas las programaciones que dan te vienen con propaganda, es una mala costumbre en el sentido que va creando mayor consumismo en la isla, eso no es bueno para la mentalidad de los niños. Tenemos un canal local que hemos rescatado nuevamente en donde se dan todas las programaciones programadas en el sentido de: una hora para los niños, una hora para los jóvenes, una hora de noticias para la comunidad en general y una hora de programa cultural, puede ser baile, canto, competencia o una hora dedicada también al medio ambiente, ya se empezó a crear conciencia en la isla Rapa Nui, en que tenemos que mantener la isla en la parte cultural, tenemos que mantener la isla en la limpieza con el medio ambiente, tenemos que cuidar todo el ecosistema porque el ecosistema de la isla es muy frágil, si no lo cuidamos se puede colapsar en un momento, igual pasa con el tema de la inmigración, lo mismo. Todo eso sumado, cada vez más, va a haber decadencia, va a haber mayor consumismo, se va perdiendo todo lo que es la cultura, se pierde el medioambiente, se pierde todo, si no lo cuidamos” (E1H)

Aquí podríamos encontrar el neolocalismo que Players (2010)⁸ identifica con la conceptualización del “buen vivir” y que es defendido por diversos pueblos indígenas latinoamericanos y que en el caso de Rapa Nui es un elemento que está siendo fundamental en la búsqueda de alternativas respetuosas con el medio ambiente, con el ecosistema, en el marco de dicha alterglobalización.

CONCLUSIONES

En todo caso, podemos concluir que la educación intercultural (y en concreto la educación intercultural bilingüe) ha de tener una orientación holística que abarque e interrelacione las acciones educativas en los diversos ámbitos: político, cultural, educativo, económico, medioambiental, ocio, etc.

⁸ Vid. Los comentarios de Garzón, L. (2012) en su reseña en *Papers*, 2012, 97/1, p. 279-283.

La construcción de la identidad nuevamente nos remite a ámbitos individuales y colectivos, con la participación del sujeto y de la comunidad. En este sentido, la solidaridad intergeneracional juega un papel fundamental en un marco tan complejo como el que se da en las circunstancias actuales de Rapa Nui; finalmente es una identidad que hemos identificado entre la identidad de resistencia y la identidad-proyecto, entre la reafirmación de unas raíces comunes y la voluntad de desarrollarse en un contexto intercultural y de alterglobalización.

En este marco de tensión y cambio, hemos detectado la importancia del liderazgo individual y de género (femenino) que, basándose en una red grupal de reivindicación indentitaria y cultural, y en las relaciones intergeneracionales (básicamente postfigurativas), orienta unas acciones positivas que aprovechan los nuevos elementos de la globalización que puedan sortear premisas neoliberales, para proyectar alternativas de sostenibilidad de la isla y de la propia cultura: alterglobalización de abajo a arriba, basada en las experiencias vitales y vívidas de la comunidad. Esta alterglobalización tiene el instrumento eficaz de la educación intercultural bilingüe que va más allá de la inmersión y que implica e imbrica a toda la comunidad: para educar a un niño hace falta todo el pueblo.

En nuestro estudio de caso del pueblo Rapa Nui, las diversas iniciativas educativas, políticas y asociativas, como la Educación Intercultural Bilingüe, la Biblioteca, la Corporación de Resguardo Cultural y el Consejo de Ancianos aúnan sus esfuerzos en una identidad-proyecto de sostenibilidad (“sustentabilidad”) de la isla y de sus pobladores, de lo natural y lo humano, de lo ecológico y lo cultural. En ocasiones, los discursos que hemos oído y las experiencias que hemos vivido han aparecido en un primer momento como reivindicaciones más próximas a la identidad de resistencia, debido a lo que he dado en llamar “la angustia de la insularidad geohistórica”, ya que la experiencia diacrónica hace temer lo peor si no se toman medidas bien argumentadas y bien cotejadas... parece ser que la identidad-proyecto debe estar en una orientación intercultural que ellos mismos van diseñando desde un posicionamiento neolocal del “buen vivir” y de la sostenibilidad.

LITERATURA CITADA

- Alonso, L.E. 1998. **La mirada cualitativa en Sociología**. Madrid: Fundamentos.
- Castells, M. 1998. **La era de la información**. Economía, sociedad y cultura. Madrid: Alianza.
- Catani, M. 1990. **Algunas precisiones sobre el enfoque biográfico oral**. Historia y Fuente oral, 3, 151-164.
- Chinchilla, N. Leon C. 2004. **La ambición femenina. Cómo reconciliar trabajo y familia**. Madrid: Ed. Santillana.
- Cuche, D. 1996. **La notion de culture dans les sciences sociales**. Paris: Le Découverte.
- Fisher, H. 2000. **El primer sexo. Las capacidades innatas de las mujeres y cómo están cambiando el mundo**. Madrid, Grupo Santillana.
- Giddens, A. 1995. **Modernidad e Identidad del yo**. Barcelona: Península.
- Haslam S.A. 2004. **Leadership**. KUPER, A. The Social Science Encyclopedia, vol. II, 566-568. London: Routledge.
- Kymlicka, W. 1999. **Ciudadanía multicultural**. Barcelona: Proa.
- Martínez, A. 2011. **Liderazgo, género e identidad étnica en Ecuador**. <http://www.gobernabilidad.cl/modules.php?name=News&file=article&sid=1396> 22/11/2011
- Mead, M. 1971. **Cultura y compromiso**. Buenos Aires: Granica.
- Molina, F. 2002. **Sociología de la Educación Intercultural**. Buenos Aires: Lumen.
- _____ 2005. **Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa. Análisis sociológico y reflexiones para la intervención**. Cultura y Educación (C&E), 17-3, 213-223.
- Molina, F., Samper, L. y Mayoral, D. 2012. **Liderazgo femenino. Un análisis de las diferencias de género en la formación y desarrollo de Asociaciones de Inmigrantes africanos**. En proceso de evaluación, mimeografiado. Evaluación en monográfico.
- Morin, E. 1998. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Gedisa.
- Pleyers, G. 2010. **Alterglobalization, becoming actors in the global age**. Cambridge: Polity Press.

- Ruiz-Román, C; Calderón-Almendros, I. y Torres-Moya, F.J. 20110. **Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación, participación y aprendizaje.** Cultura y Educación (C&E), 23 (4), 589-599.
- Seguel, Z. 2004. **La multiculturalidad y el proceso educativo en Isla de Pascua.** Horizontes Educativos, 9, 113-125.
- Semprini, A. 1997. **Le multiculturalisme.** Paris: Presses Universitaires de France.
- Sipi, R. 2000. **Las asociaciones de mujeres ¿agentes de integración social?** Papers, 60, 355-364.
- Sir, J. 2009. **Una aproximación a la educación intercultural bilingüe en el sistema escolar chileno.** Docencia, 37, 19-25.
- Touraine, A. 1997. **¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes.** Madrid: PPC.
- VV.AA. 2009. **Educación en Rapa Nui: una apuesta de inmersión total.** Revista Docencia, 37, 64-67.

Dr. Fidel Molina

Catedrático de Sociología de la Universidad de Lleida. Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación (1998-2001 y 2001-2004) y, actualmente, Director del Instituto de Ciencias de la Educación-Centro de Formación Continua (ICE-CFC). Ha publicado diferentes artículos, libros y capítulos de libros sobre temas de Sociología de la Educación y Educación Intercultural, y también sobre cuestiones de Ocio y Deporte, y sobre Gestión y Formación de Recursos Humanos. Impulsor y coordinador del GESEC (Grupo de Estudios Sociedad, Educación y Cultura) y de la RINEIB (Red Internacional de Investigación en Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe), dentro del Grupo de Investigación Consolidado (A) "Territorio y Sociedad". Impulsor e investigador principal del "Laboratorio de Mediación y Resolución de Conflictos", integrado en el Instituto de Investigación CEJEM (Centro de Estudios Jurídicos Europeos y de Mediación), del que ha sido miembro del equipo gestor y actualmente miembro del equipo de dirección. Ha recibido el premio (colectivo) "Grundtvig Award 2005" al mejor proyecto europeo de Educación de Adultos ("Telling Europe").