

**Título de la ponencia:**  
**EDUCAR PARA LA INTERCULTURALIDAD.**  
**PENSAR LA EDUCACIÓN EN UNA SOCIEDAD PLURAL**

**Autora:**  
**PAOLA ANDREA POSADA**  
[paola.posada@udea.edu.co](mailto:paola.posada@udea.edu.co)  
**Facultad de Derecho y Ciencias Políticas**  
**Universidad de Antioquia**

**Eje temático:**  
**Producción y Enseñanza de la Ciencia Política**

**"Trabajo preparado para su presentación en el X Congreso Latinoamericano de  
Ciencia Política ALACIP, 2019"**

## **Resumen**

Este trabajo, pretende abordar de manera crítica el papel de la educación en Latinoamérica. Teniendo como eje de análisis la interculturalidad, se realiza una lectura de diferentes tensiones entorno al reconocimiento de la diferencia partir de un acercamiento a algunas de las perspectivas culturales latinoamericanas que han promovido desde las luchas y reivindicaciones de los pueblos originarios y afrodescendientes, una movilización política que dote de mayor significado tanto a la conquista de derechos frente a la discriminación, como a las luchas subalternas encauzadas hacia la transformación de la historia dominada por las culturas hegemónicas y la refundación del Estado liberal. Así mismo, se proponen alternativas para pensar una praxis intercultural en espacios de aprendizaje y formación de sujetos diversos en sociedades plurales.

## **Interculturalidad y la multiculturalidad en debate**

Desde la década del noventa, ha empezado a perfilarse un horizonte de constitucionalismo plural en Latinoamérica, expresado en transformaciones constitucionales que han repercutido en el campo del derecho y las políticas públicas, expresadas en el reconocimiento de la diferencia y variadas acciones afirmativas dirigidas a los grupos étnicos diferenciados. Catherine Walsh (2005) encuentra que esta mayor amplitud de las perspectivas culturales latinoamericanas, ha sido promovida desde las luchas reivindicativas de los pueblos originarios y afrodescendientes. No obstante, en algunas sociedades los procesos de significación y movilidad social han sido emprendidos desde los Estados en el marco político neoliberal.

Mientras en Bolivia y Ecuador ha sido principalmente la movilización política de indígenas y campesinos, la que ha posibilitado ampliar la significación de lo diverso y plural como mecanismo de transformación del proyecto social liberal y la reconfiguración del Estado y sus instituciones; en otras sociedades tal como lo expresan diversos autores (Arditi, 2000; Laclau, 2000; Mouffe, 2000; cf Paz, 2011), el Estado liberal desde una perspectiva de derechos de minorías y

acciones afirmativas, hace un acomodamiento del reconocimiento a la diferencia, en los marcos de la sociedad nacional mayoritaria que si bien han fomentado una mayor amplitud y tolerancia en cuanto a las diferencias culturales, así como algunos cambios institucionales del Estado, también han contribuido a la confusión en tanto se plantean modelos políticos de representación que en sus fronteras de intercambio se muestran rígidos, simples y cerrados, lo que los hace poco sensibles a la articulación política.

En este disímil movimiento, se esbozan las perspectivas de la Interculturalidad y la Multiculturalidad, respectivamente, entre las cuales el reconocimiento de lo heterogéneo y la pluralidad, adquieren dimensiones distantes en cuanto a su potencia para transformar el proyecto social productor y reproductor de las discriminaciones y las subalternidades, o por el contrario, conservarlo mediante la contención de la diferencia subalternizada. Siguiendo a Walsh (2005), la interculturalidad debe ser pensada en medio de procesos de hegemonía, lo que permite entenderla dentro de un entreteje de intereses para los cuales la diferencia cultural hace parte de un juego de poder y dominación, rearticulando conflictivamente la diferencia colonial y las subjetividades políticas. Los movimientos indígenas en los Andes producen una tradición intercultural que, según Emma Ruíz (2014), antes que proponer un procedimiento institucional que encare la discriminación, postula una crítica a las bases estructurales del Estado desde el campo de lo simbólico, es decir, una crítica a las formas de dominación cultural promovida por el Estado y sus instituciones.

Desde esta noción de interculturalidad, dice Sarela Paz (2011), se constituye en una tarea importante, el análisis de la diferencia cultural en su contenido histórico, social, económico, así como el rol que ésta juega en las estructuras institucionales del Estado, visualizando el conjunto de significados que se ponen en juego. Para esta autora, el tratamiento de lo diverso desde la interculturalidad, implica un cuestionamiento a la sociedad global y su incorporación a las formas institucionales del Estado; cuestiona, además, la colonización interna que mantiene y sostiene relaciones de discriminación, basadas en la diferencia cultural y étnica. En la interculturalidad está la

reivindicación de la diferencia como acto de resistencia que, además, como lo plantea Tubino (2005), pone como acción indispensable definir el tipo de Estado-nación que queremos y necesitamos, considerando nuestras realidades multiculturales y pluriétnicas; de modo que la interculturalidad, dice Paz (2011), se convierte en un recurso para la decolonización de los subalternos. En este sentido, Walsh (2009) reconoce que interculturalidad y decolonialidad están unidas,

Mientras la interculturalidad apunta a la necesidad de desarrollar interacciones que reconozcan y enfrenten las asimetrías sociales, culturales, políticas, económicas e institucionales; la decolonialidad apunta a los sentidos de no existencia, deshumanización e inferiorización y las prácticas estructurales e institucionales de racialización y subalternización que siguen posicionando a algunos sujetos y sus conocimientos, lógicas y sistemas de vida por encima de otros. En este sentido, la decolonialidad implica algo más que la descolonización. Su interés no es por el control político y de soberanía típicamente entendidos en los conceptos de colonialismo y colonización, conceptos que con su añadido de “des” asumen una transición, superación y emancipación de esta relación histórica y política local y residual. (2009a:233)

En esta medida, Sarela Paz al igual que Catherine Walsh, ponen en duda que el horizonte pluralista que se advierte en las reformas constitucionales y las políticas de la diferencia en el marco del multiculturalismo, realmente puedan crear condiciones para equiparar las diferencias culturales con sus efectos subjetivos y objetivos, o por el contrario, se constituyen en una manera renovada de “estructurar las diferencias, esquematizarlas, ensimismarlas, neutralizarlas; volverlas fronteras rígidas y elementos dúctiles para construir nuevas formas de hegemonía cultural y política” (Paz, 2011:22). Se privilegia el acomodo institucional de la diferencia, regulando las maneras de cómo ésta puede existir en función de construir legitimidad del Estado-nación y consolidar su hegemonía como expresión de una cultura que se posiciona jerárquicamente. Éste prefiere la multiculturalidad a la interculturalidad, toda vez que no riñe con su premisa de construir una identidad homogeneizadora (Tubino, 2005) y monocultural (de Sousa, 2006).

Resulta entonces que la interculturalidad, tal como lo propone Grimson (2011), no puede asumirse como un acto de buena voluntad, ni como un accidente que pone en contacto dos o más culturas; es una configuración cultural e intercultural con un carácter procesual que, para este autor, no puede desprenderse de los contextos social e ideológico alrededor de cada uno de los interlocutores sociales (gobiernos, organizaciones, movimientos sociales, culturas). Es considerar entonces lo que ya Bhabha (2002) ha manifestado, al referir que la diferencia como hecho social implica una negociación compleja con la finalidad de que las culturas no hegemónicas tengan el derecho de designar y significar desde la periferia; lo que puede representar, para diversos autores (Galo, 2000; Walsh 2002; cf Paz, 2011), profundos cambios en todas las esferas de la sociedad en el marco de una política cultural oposicional, que se dirija al conjunto de la sociedad aportando a la construcción de otra propuesta civilizatoria, a un nuevo tipo de Estado y a la profundización de la democracia.

Estos cambios, según lo plantea Bertely (2003; cf Paz, 2011), se producen entre los múltiples y ambiguos locus de enunciación sobre la diversidad cultural que ponen en juego perspectivas y posiciones, así como diversos horizontes de inteligibilidad. Se trata de un escenario conflictivo en el que surgen luchas simbólicas en las que se disputa el derecho a la diferencia y la identificación cultural. Sarela Paz lo describe como “un espacio donde se ha politizado la diferencia y se busca un acceso a la igualdad ratificando la diferencia” (Paz, 2011:45). Al respecto, la educación y las escuelas representan un escenario privilegiado para estas luchas, toda vez que estos espacios tienen el papel de establecer la diferenciación social mediante la distribución del capital cultural. En este sentido, Sarela Paz afirma que,

El conocimiento, la lengua, la educación, el arte, entre otros, forman parte de las esferas simbólicas en que se expresa el capital cultural en las sociedades contemporáneas, constituyéndose en un elemento fundamental de la distinción entre sectores y clases sociales. Por ello mismo, la adquisición del capital cultural expresa luchas y tensiones de orden político. (Paz, 2011:61)

Resulta así la valoración del sistema educativo como una de las instituciones fundamentales en la construcción de la interculturalidad, pues es allí donde de manera privilegiada se contribuye en el desarrollo del ser y a su vez es funcional para el mantenimiento de una sociedad, así como para su transformación. La interculturalidad en el sistema educativo permite el diálogo no solo entre culturas, además de ello, entre civilizaciones con sus propias cosmovisiones, así por ejemplo, nutrirse de otras maneras de ver la vida, de desarrollar lo humano en unidad con el cosmos, con la tierra, con la totalidad, tal como lo conciben las civilizaciones amerindias, los pueblos originarios. Es por esto que el sistema educativo no debe plantearse más desde una postura monocultural, tampoco la apuesta multiculturalista es suficiente ya que la sola inclusión de la diversidad cultural implica el diálogo entre las diversas realidades, sistemas de vida, cosmovisiones, conocimientos.

### **Educación-subjetividad-interculturalidad en el horizonte decolonial**

La educación vista no sólo como una institución cultural, también como una institución política, el escenario privilegiado para la interculturalidad, teniendo presente “que los desplazamientos de los modelos educativos deberán interpretarse como las luchas simbólicas que se han puesto en juego alrededor de una hegemonía cultural” (Paz, 2011:77). Las formas de ver el mundo, de pensar una sociedad y el lugar de quienes la conforman; las racionalidades y las epistemes adoptadas; los principios filosóficos y las ideologías; todo ello se materializa en las políticas educativas, los currículos implementados y las estructuras mismas de las escuelas, como expresión cultural del contexto en el que se sitúan. Es a través de la educación que los sujetos “se relacionan con simbolizaciones, en forma de mitos, ritos, ideologías, valores e imaginarios a partir de los cuales construyen sus discursos, sus prácticas y por ende los significados y sentidos sociales individuales” (Peña, 2008:38). Así mismo, la educación también tiene que ver con la desimbolización y desmitificación cultural en cuanto puede mostrar mundos posibles, y de esta manera, tal como lo propone Peña (2008), afectar a los que pasan por ella, al proporcionarles herramientas en el plano de lo simbólico que permite a los sujetos, pensar en diferentes dimensiones subjetivas, sociales, culturales, lo cual, de acuerdo al

autor, puede conllevar pérdidas de sentido, pero también puede entenderse como cambio, de modo que se convierte en la búsqueda de lo impensable, de lo imposible.

Dice Faustino Peña, en la educación confluyen prácticas sociales y subjetivas que dejan ver los síntomas de la época, los sometimientos, sufrimientos y posibilidades que, como producto de los procesos construidos por los seres humanos, cada sujeto los adapta de forma singular (2008). Lo anterior, nos lleva a pensar que la educación, durante mucho tiempo ligada a la escolarización-institucionalización, no puede desvincularse de las subjetividades en tanto las afecta y es, al mismo tiempo, afectada por estas; por un lado, dice Peña (2008), tanto sus discursos como sus prácticas le permiten a los sujetos construir simbolismos ligados al cambio de época, y por el otro, esos simbolismos cambian las percepciones que se ponen en juego en la vida cotidiana. Es así que la relación entre educación y subjetividad refleja la “falla del pacto con el otro” (Martín-Barbero, 2007; cf. Peña, 2008), en tanto está atravesada por la desimbolización y desmitificación cultural, afectando “las relaciones que se dan y se fundan en las instituciones que tienen el papel del control y la regulación social por cuanto las ideologías, valores, mitos y ritos que allí se despliegan constituyen la base de éticas que proporcionan al sujeto el sustento de su actividad” (2008:38).

Al concebir la subjetividad como la comprensión que hace el sujeto dirigida a la crítica de lo impuesto y del pensamiento establecido (Foucault, 1996), puede advertirse que algunas prácticas educativas llegan a tener efectos subjetivantes, mientras que los efectos de otras prácticas atentan contra la subjetividad. Ello en relación a que el hecho de educar, socializar, implica sujetar a diferentes tramas simbólicas en complejas y variadas formas, dejando al sujeto en un menor o mayor grado de libertad para configurar su vivir. En este sentido puede decirse que la dialéctica sujeto/sociedad, en palabras de Emma Ruíz, llega a ser compleja y requiere de la búsqueda de un equilibrio entre, de un extremo, la sumisión del amo, la masificación, la obediencia ciega a postulados que se plantean como irrenunciables, y del otro extremo, la confrontación contra toda forma de institucionalización (Ruíz, 2014). Para la

autora, es importante el potencial con el que los sujetos cuentan para los constantes ajustes que estos deben hacer con las culturas que habitan, para transformar algunos elementos de esas culturas, teniendo en cuenta que sus tramas simbólicas no son estructuras fijas que nos determinan de forma total e irrenunciablemente, se trata en cambio de entretejidos simbólicos en continua renovación.

Se tiene entonces que de los cambios culturales son partícipes los sujetos, y puede decirse que su potencial instituyente proviene de,

(...) la posibilidad que tienen de hacer saltar los límites de los significantes para generar nuevos discursos, a partir de la experiencia, de la expresión de la singularidad a través de la fantasía. Los sujetos podrán innovar en tanto se hayan liberado de instituciones que se han vuelto escleróticas, anquilosadas.

Los sujetos, inmersos en la atmósfera de instituciones educativas de su cultura, se enfrentan al reto de no vivir tales instituciones como incuestionables, asumiendo acriticamente sus exigencias. La experiencia, el diálogo y la escucha, el acercamiento al otro que nos habita y da cuenta de nuestros deseos más profundos, son vías para la emergencia de la creatividad, de la innovación, de la transformación cultural. (Ruiz, 2014:14)

Emerge así la pregunta sobre cómo educar sin anular la creatividad, el potencial instituyente de los sujetos, condición de la experiencia transformadora de lo subjetivo y cultural. Al respecto, siguiendo a Peña (2008), asumir que la educación no sólo tiene fuerza en el conocimiento, también en las posibilidades que le brinda al sujeto para vivir, para reconocerse en lo que es, el binomio educación/subjetividad tiene entonces como reto el conocer, reconocer y transformar, en tanto la subjetividad esté ligada a prejuicios, resistencias y posibilidades enfrentadas por los sujetos. Siendo el sujeto interioridad y exterioridad, y una mismidad que no es posible sin la otredad, la construcción de sentido de su propia subjetividad, le muestra al sujeto que el malestar está en el pacto, eso otro sin lo cual *yo no soy yo* (Peña, 2008). Es de esta manera que la relación entre educación y subjetividad debe exponer las contradicciones y dificultades por las que los sujetos atraviesan, desde una perspectiva en la

cual la educación tiene como tarea “apoyar la construcción de sentidos para que se afinquen las ideas y se construyan personalidades éticas a partir de la codeterminación sujeto sociedad” (Peña, 2008:40).

Una educación que posibilite la comprensión crítica que cada sujeto pueda hacer de lo impuesto y del pensamiento establecido; que promueva la creatividad y movilice la praxis transformadora, es una educación subjetivante. Si bien la institucionalización educativa y escolar tiene como finalidad la construcción de sentidos funcionales para la sociedad, las instituciones educativas también pueden *ampliar el sentido* en tanto se realicen procesos de crítica sobre lo establecido. La producción de significado en una sociedad no es algo totalmente determinado pues, siguiendo a Max Weber (*cf* Peña, 2008), también da lugar a la diversidad y a la imaginación social e individual. Al respecto Gilbert Durand (1968, *cf* Peña, 2008), considera que los imaginarios dan muestra de que la sociedad no logra penetrar ni determinar al individuo de cualquier manera, toda vez que es el sujeto es quien “construye las significaciones con base en lo instituido socialmente con niveles de creatividad, siendo así la imaginación social la recuperación de la facultad de lo posible”. (Peña, 2008:40)

Al considerar la relación entre educación-subjetividad-sociedad, en perspectiva descolonial, se hace imprescindible la concientización de cómo se ha condicionado el sujeto latinoamericano, mediante el uso del conocimiento imperial para reprimir las subjetividades, mediante la colonialidad del ser y del saber. Es un conocimiento impartido desde la geopolítica del conocimiento occidental y el cuerpo del sujeto colonial, en el proyecto civilizatorio de la modernidad capitalista -hoy neoliberal-, estructurado sobre la diferencia colonial, cuyo papel ha sido el de racializar la diferencia, para clasificar en desigualdad a la sociedad y naturalizar la superioridad de unas razas sobre otras, es decir, subordinar para luego naturalizar la subordinación. Es por ello, dice Mignolo (2010), que el control de la enunciación y del conocimiento se considera como el elemento que posibilita la articulación, sostenimiento y transformación de la matriz colonial. Para el autor, los sujetos forman comunidades de intereses y creencias en principios epistemológicos, en la

esfera de la subjetividad y la racionalización de la enunciación mediante los cuales racionalizan lo irracional.

Es por lo anterior que, el objetivo de la descolonización en la senda de la interculturalidad, parte de la subjetividad de los *damnés* como lo señala Frank Fanon, el sujeto negado, difamado, por fuera de las fronteras del conocimiento. Tal como lo describe Walter Mignolo, “la gramática de la descolonialidad conlleva a la re-escritura de la historia mundial desde la perspectiva y la conciencia crítica de la colonialidad y desde *otras* corpopolíticas y geopolíticas del conocimiento” (Mignolo, 2010:95-96). Parte del proceso de *desprenderse* de lo instituido, de hacer conciencia de aquello que condiciona, pero no determina al sujeto, para transformar la interioridad y exterioridad, en un proceso dialógico entre el *yo* y el *otro*. Por lo tanto, siguiendo a Walsh (2009), la interculturalidad en la educación requiere de una reconsideración y una refundación desde adentro, a partir de la conciencia y la aceptación, de que la educación en Latinoamérica ha servido para cimentar sociedades uninacionales, monoculturales y excluyentes, inconsciente y desinteresada en la diferencia colonial y cultural presente en su interior. Para la autora resulta indudable que los “problemas de conciencia” son los cimientos de la interculturalización educativa, que parten de las bases estructurales y discursivas de la sociedad, que incluyen el mestizaje como discurso colonial de poder. Por lo tanto, es la educación el lugar privilegiado para la descolonización epistémica impulsada e impulsadora de nuevas subjetividades en armonía con la sociedad plural e intercultural; una educación que cuestione críticamente ¿Conocer qué? ¿Comprender qué? ¿Para qué?, preguntas necesarias para el vuelco descolonial.

Así, una educación intercultural en la senda de la descolonialidad, siguiendo a Mignolo (2010), debe tener conciencia de que la descolonización del ser y del saber va desde abajo hacia arriba, y “comienza en el momento en que los actores que habitan lenguas y subjetividades racializadas y negadas en su humanidad, toman conciencia de los efectos de la colonialidad del ser y del saber” (Mignolo, 2010:112). En este proceso se construyen estructuras de conocimiento que surgen desde la experiencia de los sujetos subalternizados y

marginados; es el vuelco desde horizontes de vida fundamentados en la pluriversidad como proyecto universal; para su operatividad será necesario crear alternativas a la civilización moderna neoliberal. Propone el autor que se trata de una educación ubicada en la frontera en la que yacen conjuntamente y en relación desigual de poder, de un lado el conocimiento y la subjetividad occidental; y *otros* lenguajes, memorias, conocimientos, creencias, bajo relaciones de dominación y conflicto están del otro lado.

En este orden de ideas, la educación intercultural se propone como crítica y apuesta descolonial, orientada a promover procesos intersubjetivos para la producción de proyectos culturales y civilizatorios fundados en la diferencia, en la pluriversidad, en lo heterogéneo. Es una educación abierta a nuevos sentidos que se mueve en dos direcciones simultáneas tal como lo plantea Aníbal Quijano, una *analítica* concebida como “la reconstrucción y restitución de historias silenciadas, subjetividades reprimidas, lenguajes y conocimientos subalternizados por la idea de Totalidad definida bajo el nombre de modernidad y racionalidad” (cf Mignolo, 2010:13), la otra *programática* que consiste en el *desprendimiento* epistémico para dar luego paso a “una nueva comunicación inter-cultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, a alguna universalidad” (Quijano, 1992; cf Mignolo, 2010:16-17).

### **La *diferencia*, fundamento para una educación intercultural positiva y crítica**

Anhelar y construir otros proyectos sociales pluriculturales e igualitarios, requiere una refundación de la educación que asuma la *diferencia* -no la diversidad- como el elemento constitutivo de la educación intercultural de carácter plurinacional, no solo como una sumatoria de la diversidad cultural a lo ya establecido estructuralmente. La *diferencia* debe asumirse como colonial y no sólo “como diversidad cultural, es decir como construcciones jerarquizadas y naturalizadas que desde el tiempo de la Colonia han estado inmersas en una matriz de poder” (Walsh, 2009:201). Esto implica, como lo propone Homi Bhabha, distinguir entre “diversidad cultural” y “diferencia”, la primera es un

objeto de estudio, así como el reconocimiento de elementos culturales dados, sin que ello cuestione su administración por parte de los grupos hegemónicos; mientras que la “diferencia” es para el autor, un proceso de enunciación donde la cultura es “portadora de conocimiento, autoritativa, adecuada para la construcción de sistemas de identificación cultural” (Bhabha, 1998:14).

Para este teórico, las culturas son estructuras formadoras de símbolos “que a través del desplazamiento de sus límites se abren a la posibilidad de articulación con lo diferente y están en un continuo proceso de hibridación” (Bhabha, 2002: 207). De este modo, agrega Bhabha,

(...) cuando se habla de “diversidad cultural”, se presentan las culturas como cúmulos de manifestaciones éticas, estéticas y etnológicas distintas, pero más o menos equivalentes y ubicadas a lo largo de un continuo, mientras que asumir las diferencias de cultura a cultura permite comprenderlas como procesos de significación que posibilitan la producción de campos de fuerza, de referencia, de aplicabilidad y capacidad. (2002:207)

Vistas así, las culturas no son conjuntos de significados neutros, por el contrario, nos indica Ruíz (2014) que estas implican intereses de grupo que procuran defender una u otra forma de entender el mundo, lo que lleva a una lucha política. Por este motivo, considera la autora que es necesario crear ámbitos de apertura, encuentro, comprensión y negociación cultural. Para Emma Ruíz, es necesario el reconocimiento de que la interpretación que del mundo hace la propia cultura no es la única posible, y en efecto, tener una disposición para generar nuevos sentidos y para la movilidad social. Es así que la “diferencia cultural” permite diluir la mítica idea de considerar la cultura como si se tratara de “códigos integrados, en desarrollo progresivo continuo, en expansión, y nos invita a reconocer la permanente reorganización no lineal, sino dialéctica, de nuestras tramas de sentido, que como órdenes simbólicos son parte de un círculo generativo que parte de necesidades existenciales” (Ruíz, 2014: 11), y por lo tanto, afirma la autora, se transforma con los cambios en las condiciones de vida.

Es así como miradas que apuntan a éticas y propósitos políticos disímiles tal como se señaló en el debate entre multiculturalidad e interculturalidad, repercuten en el modo en que se aborde la “diversidad” o la “diferencia” en las reformas educativas. Al respecto, encuentra Walsh (2009) que las reformas educativas que se han surtido desde el proyecto multicultural, implican un reconocimiento desde “lo diverso” asumido como *otredad*, con ello se refuerza la representación de unos “normales” y otros “raros”, que es incorporado al interior del Estado y a la vez se promueve como particularismos externos a lo nacional-estatal. Es un dominio orientado a la conservación de las estructuras de poder racializadas, que se expresa en lo político y en lo cognoscitivo que establece a través de las instituciones educativas y los medios de comunicación, “esquemas “universales” de representación e interpretación del mundo que consolidan y autorizan “una ciencia” que, como señaló Lander (2005), es neoliberal por orientación, propósito y naturaleza” (Walsh, 2009:199). En efecto, resulta también que, en las reformas educativas multiculturales se hace una contraposición de “lo propio” y lo “universal” de carácter asimétrico.

En consecuencia, señala Walsh (2009), los estudiantes de los grupos étnicos no hegemónicos, asumen lo *inter* como el aprendizaje tanto de lo propio como de lo universal, asumiendo el aprendizaje de este último como el modo para acceder al “verdadero” saber de la “cultura universal”. Por su parte, los estudiantes blanco-mestizos, asumen lo *inter* como la opción conocer sobre el otro sin la necesidad de interpelar sus propios esquemas de pensar y saber; significa “relacionarse sin que esta relación o conocimiento impliquen moverse de su particularidad posicionada como universal” (Walsh, 2009:200). A esta lógica multiculturalista neoliberal, Fidel Tubino (2005) la ha denominado *interculturalidad funcional*, orientadora de algunas de las reformas educativas en Latinoamérica y las políticas discursivas de los organismos multiculturales (UNESCO – PNUD). Por su parte, Xavier Albó hace referencia a una *interculturalidad positiva* en tanto conlleve a un enriquecimiento positivo entre las partes, cuya construcción requiere que sean tenidos en cuenta sus dos extremos fundamentales, estos son, la propia identidad y la alteridad; sin dejar de ser cada uno lo que es, se respeta a los *otros* que son diferentes.

El “reconocimiento e intercambio permanente con lo culturalmente distinto es una de las dimensiones del pluralismo, tan central en toda convivencia democrática” (Albó, 2002:98); el reconocimiento de los *otros*, señala Albó (2002), para quienes se asumen culturalmente “superiores”, pasa también por el reencuentro con ellos mismos, con su propia identidad más profunda. Para el autor, la alteridad en nuestro medio es algo que se consigue entre grupos culturales con una gran asimetría en su forma de acceder al poder social, político y económico, de allí que en un campo más amplio de la interculturalidad lo primero es llegar a tener una *actitud* de respeto y apertura en lo interpersonal, o sea, “desarrollar los valores de la alteridad, en este caso de la *alteridad* étnica y cultural” (2002:51). Encuentra Albó en la interculturalidad,

(...) la posibilidad de que las relaciones de alteridad, enmarcadas en una búsqueda positiva, de respeto mutuo a la diferencia, generen una actitud de aceptación y aproximación del otro, sin estar orientadas por la situación de discriminación que las caracteriza; ciertamente, una relación de alteridad que no esté condicionada por las situaciones de poder” (Albó, 2002: cf Paz, 2011:38.).

Para que esto sea posible, la educación no sólo debe estar fundada en la *diferencia*, además, debe tener como criterio ético el respeto al derecho de cada miembro de la sociedad a utilizar su propia lengua y cultura y a identificarse de acuerdo a ella en los diversos ámbitos de la educación, sin discriminación alguna. Este es un criterio que se combina con la necesidad pragmática de que se asegure una comunicación e intercambio fluido entre todos los que constituyen el país. En este sentido, deben las diversas instancias educativas, proveer los mecanismos adecuados para que todos los miembros de la sociedad puedan expresarse y comunicarse entre sí, cada uno desde su propia práctica e identidad cultural, enriqueciéndose mutuamente con las experiencias de unos y otros, y a través de las lenguas vigentes en la región. Plantea Albó (2002) que de lo que se trata, es de educar en la diferencia, reconociendo como punto de partida la heterogeneidad nacional, tanto ecológica, sociolingüística, sociocultural y regional; para el autor esta

heterogeneidad debe quedar reflejada en la estructura misma del sistema educativo y en un desarrollo personal de los educandos, caracterizado por “armónico” porque reconoce y valora su diversidad.

En palabras de Katherine Walsh, esta es una interculturalidad crítica que se dimensiona como práctica política y como contra-respuesta a la geopolítica de carácter hegemónico y monocultural del conocimiento. Este es un proyecto que proviene desde abajo, en palabras de Boaventura de Sousa Santos, “desde las emergencias que se revelan “a través de la ampliación simbólica de pistas o señales” de la experiencia misma, particularmente la de los movimientos sociales” (2005, cf Walsh, 2009b:14). Resulta así, que la *interculturalidad crítica* no se propone como un proyecto político exclusivamente étnico, se propone “en alianza” con sectores que se reconocen afectados por el poder englobante de la estructura que promueve la subalternización, en esta medida, expresa Katherine Walsh, sectores que luchan por la transformación de una sociedad buscando y proponiendo alternativas a la globalización neoliberal y a la racionalidad occidental. Es así como para la autora, la noción de “alianza” es importante en tanto señala hacia la solidaridad y compromiso frente al problema de la colonialidad en el que estamos involucrados todos. Considerada de este modo, “la interculturalidad crítica no es un proceso o proyecto étnico ni tampoco un proyecto de la diferencia en sí, más bien, es un proyecto de re-existencia y de vida, un camino hacia el bienestar colectivo y el buen vivir” (Walsh, 2009b:203), y por lo mismo, una educación intercultural crítica no puede ser otra cosa que una praxis decolonial subjetivante.

### **Prácticas educativas en tránsito: de la pedagogía asimilacionista a la pedagogía decolonial**

En las últimas cuatro décadas se ha intensificado el debate en torno a la sistemática discriminación que los sistemas educativos hacen sobre los estudiantes pertenecientes a grupos *diferentes* cultural y lingüísticamente, recurriendo para ello a las clasificaciones e identidades coloniales basadas en la idea de “raza”, hoy encubierta bajo el vocablo de lo “étnico”, tal como lo sugiere Verena Stolcke (2000). Como respuesta surgen propuestas para una

“educación especial o diferenciada” como política de Estado, dando lugar a otra manera de conceptualizar la discriminación por la diferencia cultural practicada a través del sistema educativo. Las explicaciones históricas, dice Luke (2008), con respecto a los llamados enfoques diferenciales, la participación, los logros y los productos en el ámbito de la educación varían entre argumentos como: el “déficit” lingüístico y cultural de los portadores de las culturas diversas, la limitada literacidad en los hogares de quienes no hablan la lengua dominante, los contenidos curriculares de carácter excluyente y alienante, así como la temprana clasificación, el desigual apoyo financiero para las escuelas, la baja calidad de los docentes, los prejuicios en los salones de clase, y los desórdenes neuropsicológicos que puede ser inducidos socialmente. Desde estas variadas lecturas, Luke (2008) señala que las respuestas educativas se han dado en al menos tres tipos de enfoques:

- El *asimilacionista*, basado en acciones pedagógicas que buscan compensar las *carencias de las minorías culturales* respecto al dominio de la cultura dominante. La finalidad de este tipo de educación es alcanzar la compatibilidad entre las dinámicas culturales de los individuos considerados como diferentes, con la propia dinámica de la institución educativa, tomando como patrón de referencia escolar la cultura del grupo dominante. Se espera que mediante el diseño de sistemas de compensación educativa, los grupos pertenecientes a las culturas diferentes, logren acceder rápidamente a una competencia en la cultura dominante, constituyéndose así la escuela como la facilitadora del tránsito de una a otra cultura.
- El *afirmativo*, fomenta la pertenencia cultural de los estudiantes y reconoce la pluralidad cultural, fomentando la apreciación por parte de los estudiantes de su cultura de origen. Los objetivos propuestos son: i) promover en los grupos la comprensión de la vida social; ii) apoyar la comprensión del “otro” y la apreciación de las diferencias étnicas y culturales de los extranjeros; iii) fomentar la interrelación e interdependencia de todos los miembros que coexisten en la sociedad; iv) ayudar en los ajustes para cambios futuros. En este enfoque pueden encontrarse prácticas educativas como educación bicultural, pluralismo

cultural, entendimiento cultural , educación como transformación, entre otros.

- El *crítico* que se caracteriza como un modelo de democracia radical en la que hay una necesaria diferenciación que se deriva de la distinción de contextos discursivos y la expresión de todos los códigos culturales que se encuentran en juego. En este enfoque pueden ubicarse prácticas educativas como la anti-racista de inspiración marxista; la crítica revisionista del currículo y la enseñanza dominante, y pedagogías culturalmente adecuadas, basadas en los conflictos culturales y feministas; la reflexión pos-estructuralista y por último, la pedagogía decolonial e intercultural crítica, que en términos de Enrique Dussel, abarca tanto la reflexión marxista, pos-estructuralista y cultural.

En las prácticas educativas *asimilacionistas* y *afirmativas*, es posible advertir el sustento multiculturalista en tanto se sigue bajo la idea del carácter deficitario de unas culturas frente a otras no deficitarias; tampoco se problematizan los fundamentos ideológicos y las relaciones de dominación en que se producen la clasificación racializada, la discriminación y la subordinación. Reafirman la superioridad hegemónica de una cultura y de una raza; entre tanto, las prácticas educativas desde uno u otro enfoque, tratan la “diferencia” como “diversidad”, y la discriminación y subordinación son mediadas con acciones afirmativas dirigidas hacia las “minorías”, bien sea para que estas no desaparezcan y perduren como “patrimonio cultural” de la nación y/o, en el mejor de los casos, para que asimilen las bondades de la cultura común - dominante-. En sentido contrario, los enfoques *críticos*, al nutrirse de diferentes corrientes del pensamiento y las teorías críticas, así como de diferentes conocimientos y luchas populares, se proyectan hacia la dimensión más política de la educación, por esta razón, en este tipo de enfoque es posible ubicar la educación intercultural y decolonial.

Al respecto, Luke (2008) referencia diferentes aportes a las prácticas educativas críticas, por un lado, está el legado de los Estudios culturales y poscoloniales que han abordado tanto problemáticas tanto de racismo como la discriminación lingüística, criticando el currículo como resultado de procesos

ideológicos dominantes, lo que desemboca en un revisionismo crítico del currículo y la enseñanza dominante, en tanto se han excluido de manera sistemática conocimientos, competencias, lenguas y los aprendizajes de las minorías. Por otro lado, se suma el legado de los modelos posestructuralistas feministas, cuyo eje focal han sido las exclusiones y los silencios que se evidencian en los salones de clase y en el currículo. Estos modelos se han enfocado en los discursos, lo que ha conllevado a la necesidad de detallados análisis de los patrones de exclusión y discriminación de los hablantes, hechos cara a cara; de formas de discriminación en los salones de clase, y las representaciones y valoraciones diferenciales de las formas lingüísticas y textuales, de los conocimientos y las experiencias.

Desde esta mirada, afirma Luke, la respuesta se ha dirigido a brindar apoyo a pedagogías más inclusivas con variaciones desde “modelos dialógicos y enfoques críticos a la lengua y al texto (Norton y Toohey, 2004), hasta formas de pedagogía culturalmente adecuadas (Ladson-Billings, 2005)” (Luke, 2008, p. 36). Lo anterior se ha reflejado, señala Luke (2008), en respuestas educativas centradas en políticas de reconocimiento y en el llamado a cambiar el discurso de la escuela, con apertura hacia formas diversas de conocimiento y de interacción cultural. De acuerdo al autor, esto implica: (i) Incluir textos, discursos e historias censuradas en la representación curricular; (ii) Incluir las diversas lenguas mediante estrategias como: educación bilingüe; enseñanza crítica del inglés; estudio crítico de la lengua extranjera, entre otros; (iii) Incluir los campos intelectuales y epistemologías de los nativos, tradicionales y de los inmigrantes. (iv) Cambiar los patrones culturales de interacción. (v) Comprometerse explícitamente con temas relacionados con todas las formas de discriminación.

En esta perspectiva, cuando el propósito es avanzar hacia la refundación de la educación intercultural crítica (Walsh, 2009) y positiva (Albó, 2002), se requiere de reformas estructurales y curriculares, y quizás con mayor apremio, reflexionar y trabajar estratégicamente en una política de la interculturalidad, que apunte hacia epistemologías críticas en la educación; además, debatir y evidenciar el modo en que la ciencia se ha constituido en un fundamento

central del proyecto modernidad/colonialidad y contribuye a mantener el histórico y actual orden jerárquico racial (Walsh, 2009). Asimismo, expone Walsh, proponer otros “marcos epistemológicos que pluralicen, problematicen y desafíen la noción de un pensamiento y conocimiento totalitarios, únicos y universales desde una postura política y ética, que siempre mantiene presentes las relaciones de poder a las que han sido sometidos estos conocimientos” (2009, p.205). De esta manera, dice la autora, serán alentados nuevos procesos intelectuales que se asienten en la negociación, la convergencia y la complementariedad, asumidos como pautas que históricamente orientan los sistemas de pensamiento de grupos portadores de culturas *otras*, que contrasta con la fragmentación y oposición que se promueven desde el pensamiento moderno-colonial-occidental.

La autora se refiere a una “pedagogía decolonial”, una pedagogía de praxis crítica que ponga en consideración otros modos de pensar, aprender y enseñar la interculturalidad. Esto representa para la refundación de la educación, que la pedagogía y lo pedagógico se dimensionan no en un sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión de saberes; en lugar de ello, la pedagogía como lo señaló Paulo Freire, se entiende como una metodología que es imprescindible al interior y para las luchas de tipo social, político, ontológico y epistémico de liberación (*cf* Walsh, 2013); es una pedagogía pensada políticamente que permita “leer críticamente al mundo” (Freire, 2004). Sumado a ello, se trata de una práctica pedagógica humanizadora en tanto que, desde el pensamiento de Frantz Fanon, citado por Walsh (2013), se propone la descolonización que además de ser un problema político, se constituye como un proceso de poblaciones que están aprendiendo a ser humanos, y como práctica creadora de humanos nuevos, y en este sentido, tanto la humanización como la descolonización se piensan pedagógicamente, como dos elementos de la existencia-vida. La humanización, para Fanon, es el eje del proceso de descolonización, de descolonizarse y de liberación (*cf* Walsh, 2013).

Siguiendo las propuestas de Fanon, una pedagogía decolonial y liberadora, parte de un método socio-diagnóstico –la sociogénea-, que permite el análisis de la experiencia, la condición y la situación de los hombres y mujeres (negras)

como sujetos que han sido racializados/colonizados en sociedades dominadas por sujetos blancos. El propósito de este análisis es la intervención en y la actuación sobre esta experiencia y sobre estas sociedades, buscando transformaciones psíquicas y estructurales de la liberación social. Al respecto Katherine Walsh expresa que,

Lo que el actuar apunta entonces es a la humanidad, es a ser, humano; por tanto, requiere el reconocimiento, develamiento y comprensión de los problemas entrettejidos del colonialismo, del racismo, de las relaciones y prácticas del poder y de la deshumanización. Restaurar la humanidad es en sí el propósito de la enseñanza del análisis sociogénico, entendido y asumido por Fanon como herramienta y estrategia pedagógica y como apuesta decolonial (2013:46).

En esta pedagogía, se resaltan los siguientes enfoques: i) hacer despertar; ii) alentar tanto la auto-agencia como la acción; iii) facilitar la autorreflexión y la formación de subjetividades, y por último, iv) el fomento y la revitalización de racionalidades política-éticas *otras* distanciadas de la razón moderna-occidental-colonial, enraizadas en y que apuntan el actuar para la libertad, la transformación y la creación de distintas estructuras sociales y condiciones de existencia (Walsh, 2013). Para que esto tenga lugar en la educación, se hace necesario poner en debate los marcos conceptuales y deconstruir los principios pedagógicos, evidenciando con ello los compromisos de estos con la cultura occidental y su pretensión de ser normalizada, bajo la consideración de que los contenidos y la interpretación seleccionados, se convierten en requisitos indispensables para ocupar un lugar en la sociedad (Charabati, 2013); las asignaturas cursadas por los alumnos, deben ser acordes a los grupos y sus contextos.

En un sentido similar a la sociogénia de Fanon, Pierre Calame (1991, *cf* Charabati, 2013), sugiere que debe permitirse a los sujetos partir de sus experiencias, descubrir su contexto individual, pues uno de los aportes interculturales es el de situar siempre el fenómeno estudiado en los contextos histórico y cultural en que se producen, que aplicado a lo personal, se traduce en una biografía, en un intento de entender quién soy yo, cómo llegué hasta

aquí, qué factores intervinieron en mi formación. Este ejercicio aporta al desarrollo de una conciencia colectiva basada en la apertura y en lo compartido y, sobre todo, a deconstruir conceptos como “yo”, “sociedad”, “historia” (Maalouf, 2008, *cf* Charabati, 2013). Esto supone que no se empieza por menospreciar, devaluar o ignorar los saberes nacidos de una experiencia colectiva, de la que son portadores los sujetos. También supone el cuestionamiento de la objetividad y pretendida universalidad de la ciencia, en tanto debe admitirse que los saberes llamados científicos son producidos por una historia, una cultura, una representación del mundo, asimismo, comprender que los marcos conceptuales no son universales, que los contenidos son resultado de una selección, al igual que los métodos y las formas de evaluación, y actuar en consecuencia.

Para Skliar, citado por Charabati (2013), se trata de crear una pedagogía que desordena el orden, lo coherente, la pretensión de significados; que posibilita la vaguedad, la multiplicación de las palabras, la pluralidad de lo otro, y que desmiente el pasado. Construir una *ecología de los saberes*, en palabras de Sousa Santos (2006), en la cual las ciencias sociales se piensan y ejecutan desde la *sociología de las ausencias*, para que la producción de conocimiento, la educación y la interculturalidad se conviertan en resistencia a la homogeneización (Dussel, Fonet-Betancourt y Olivé. 1998, 2004 en Tubino. 2005). Finalmente, debe mencionarse que una pedagogía decolonial e intercultural, comprende críticamente la historia y se descentra de las teorías tradicionales, con apertura a otras perspectivas de saber con afectación a los contenidos enseñados, sus metodologías y didácticas (Díaz, 2010). Los siguientes, retomando el trabajo de Cristhian Díaz (2010), son algunos aspectos que conforman una pedagogía decolonial:

- *Comprensión crítica de la historia.* Las prácticas, significados y saberes que subyacen a la escuela como institución moderna, legitiman y validan una forma única de representar el mundo, fundamentada en la visión eurocéntrica, y dejando al margen las visiones de los pueblos originarios. La historia narrada por la escuela moderna, naturaliza las relaciones desiguales basadas en la raza, el género y la jerarquía entre

sujetos. La comprensión crítica de la historia desde un enfoque decolonial, abre la posibilidad de reconocer formas otras de verla, de comprenderla y configurarla; de paso, contribuye con el desmantelamiento de la estructura conceptual y epistémica que impone un sistema económico globalizante y formas de exclusión y control, que desde el eurocentrismo se afirman como condiciones naturales del devenir histórico.

- *Reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza liberadora.* La pedagogía decolonial requiere del reposicionamiento de las prácticas educativas de naturaleza emancipadora -liberadora-, basada en las siguientes ideas: (i) la ubicación, resignificación y vinculación de las experiencias, los sujetos y los saberes que confluyen en las propuestas pedagógicas específicas, propiciando espacios que contribuyan en la transformación de la realidad social. (ii) la constante apertura a generar prácticas educativas nuevas para el fomento de conciencias históricas, y permea los espacios de la escuela en los cuales la mirada crítica sea un lente epistémico que produzca significados nuevos sobre sí y la realidad.
- *Descentramiento de la perspectiva epistémica colonial.* Cuestionar parámetros, postulados, contenidos de los enfoques epistémicos con carácter “hegemónico, abstracto, desincorporado y deslocalizado” (Díaz, 2010, p. 227), que apuntan desde el eurocentrismo hacia una manera única de conocer e interpretar el mundo, propio de la colonialidad cuya manera de operar desvalida saberes privilegiando los eurocéntricos, y naturaliza jerarquías y desigualdades. Una pedagogía decolonial supone, el sometimiento a una constante reflexión crítica el funcionamiento habitual y los principios pedagógicos que caracterizan la modernidad. De esta manera, una pedagogía decolonial “postula el descentramiento de dichos saberes con el fin de abrir otras rutas posibles de conocimiento que incluyan al sujeto como protagonista fundamental y permitan la generación de otros, diferentes a los hegemónicamente instituidos como válidos y legítimos” (Díaz, 2010, p. 228).

## **Refundar la educación entre cambios actitudinales y estructurales**

En Latinoamérica las reflexiones, aportes teóricos y las acciones dirigidas para la refundación de la educación, no sólo se han gestado en pueblos originarios por medio de la Educación Intercultural Bilingüe -EIB-; también desde los pueblos afrodescendientes surge otra expresión de educación intercultural en Etnoeducación, constituida como otro esfuerzo de los grupos culturales diferenciados, por dar sentido y construir un proyecto social más armónico con sus modos de ver el mundo y sus aspiraciones. La Etnoeducación es una propuesta que en los últimos años ha venido tomando fuerza principalmente en Colombia y Ecuador, resultado de la movilización social y también con expresiones desde la oficialidad estatal como ya se ha señalado en las formas multiculturalistas. La propuesta etnoeducativa propone la exploración de las formas diferentes de concebir el mundo que tienen todos los grupos humanos, así como de interpretar la realidad y producir conocimientos, aceptando que los variados sistemas de conocimientos tienen maneras propias de transmitir, recrear y perfeccionarse (MEN, 2004:19). Las reformas para la EIB se han desarrollado como un proyecto de refundación de la educación en sociedades que han logrado un mayor reconocimiento político de sus realidades plurales y multiculturales, como ha sido el caso de Bolivia y Ecuador.

Por su parte en Colombia, el reconocimiento ha sido limitado, en tanto las reformas educativas basadas en la etnoeducación han tenido formas localizadas en el derecho a la Educación propia de los grupos étnicos –que es la forma de nombrarlos en la Constitución política-, restringido a las instituciones educativas -de educación básica- ubicadas en los territorios en que se asientan estos grupos, con previo reconocimiento normativo de la distribución territorial. Adicionalmente, con el Decreto 1122 de 1998, se implementó la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, para abordar aspectos temáticos, problemas y actividades pedagógicas concernientes a las culturas afrocolombianas, afroamericanas y africanas, interviniendo en los planes de estudio del área de las Ciencias Sociales y en general de los procesos curriculares. Su aplicación en el ámbito de la educación primaria y secundaria,

ha sido precaria; para la educación superior, se han creado algunos programas en el área de educación:

En cuanto a los elementos constitutivos de las reformas, Albó (2002) como resultado de su análisis a la EIB en Bolivia, reconoce dos ejes sobre los cuales está estructurada la reforma; el primero de ellos es la *interculturalidad* como eje curricular, y el segundo es la *participación popular* como eje institucional. El eje de la *interculturalidad*, plantea como ésta es una competencia que irradia todo el currículo, y tiene como fundamento que el centro de las relaciones interculturales es *la actitud*, entendida como una relación intersubjetiva desarrollada a partir de la afirmación identitaria propia como condición previa para el desarrollo de situaciones interculturales. Por lo tanto, la educación intercultural debe enfocarse en “las actitudes y relaciones de las personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros o a sus rasgos y productos culturales” (Albó, 2002:86), que permitan a las personas de diferentes culturas relacionarse entre sí de manera positiva y creativa. Para que esto ocurra, dice Albó, es indispensable fortalecer los dos polos especiales de todo diálogo intercultural: el propio y el del *otro*, pero con dos énfasis distintos según el punto de partida.

Así, los grupos originarios la primera competencia intercultural que deben desarrollar es el fortalecimiento de su propia identidad (cuando han perdido la confianza en sí mismos). Así los educandos se harán más “tolerantes y respetuosos frente –aunque resulte irónico admitirlo- a sus propios saberes, conocimientos y manifestaciones culturales, lingüísticas y artísticas” (López, 1996b *cf* Albó, 2002:91). En este sentido Walter Gutiérrez, hace mención de la necesidad de fortalecer primero “lo propio” para que haya interculturalidad, pues es a partir de lo propio que se puede mirar al otro, “abrir espacios de diálogo con el resto de la sociedad a partir de las fortalezas internas. Tiene que haber primero una igualdad en la dignidad de los que van a practicar la interculturalidad (*cf* Albó, 2002:113). Al respecto, Tubino señala la importancia de que los sujetos de las culturas subalternas se preparen para ubicarse de manera más activa frente a los sujetos de las culturas hegemónicas, sin limitarse a una asimilación pasiva a estas; esto permite una ubicación activa

tomando decisiones desde sus propios marcos culturales de referencia. Como resultado, dice el autor, las culturas subalternas podrán construir identidades auténticas y con autonomía crítica. En cuanto a quienes se sienten *superiores* por pertenecer a una cultura mayoritaria –o más común-, se trata de la aceptación positiva del *otro*.

Señala Albó, en los pueblos no originarios, la carencia y por tanto la prioridad está en el reconocimiento de los *otros*, en este caso los pueblos originarios, a los que ellos tienden a subvaluar y considerar *inferiores*, desarrollando actitudes de respeto y apertura en todas las relaciones con los miembros de las culturas consideradas por ellos como *inferiores* (aunque tal vez procedan de ellas). Una actitud abierta tiene que superar también un enfoque de simpatía sólo compasiva –muy común- que no logra romper el falso sentido de superioridad. “Empieza por el respeto y reconocimiento de igual a igual” (Albó, 2002, p.98). Pero no se trata sólo de aceptar y entender, también hay que lograr que estos sectores sociales que se asumen como “superiores” aprendan a mejorar su propia forma de vida con aportes culturales provenientes de otros grupos culturales. “Tanto para la construcción de nuestra utopía de país como para lograr una globalización alternativa a partir de las raíces de cada lugar es indispensable lograr este avance” (2002:99). “El reencuentro debe pasar también por reconocerse en el espejo de los actuales pueblos originarios y en sus expresiones culturales” (2002:99).

Un proceso de esta índole exige encontrar métodos orientados a la transformación de la conciencia en sí mismo, y para los *otros*, buscando con ello la interconexión cultural para lograr un dialogo intercultural simétrico y equitativo (Smith, 2013), esto a su vez, se expresa en la transformación misma de las culturas. Por lo tanto, propone Tubino (2005), que la educación intercultural se desvincule del esencialismo cultural para mejorar los intercambios y la simetría de los contactos. Pero implementar la interculturalidad en la educación, considerando los polos culturales constitutivos de la misma, requiere que todos los niveles y sectores educativos cuenten con conocimiento suficiente de los rasgos y particularidades propios de

los diversos mundos culturales con los que, en cada región y área, deba contribuirse a establecer la equidad intelectual.

Otro aspecto relevante es el papel de los educadores, pues tal como lo expresa Albó, siendo el punto de partida de la interculturalidad, la *actitud frente a personas* de otra cultura, expresada sobre todo cuando unos y otros deben compartir tareas para un objetivo común, resulta ser el primer test y modelo de interculturalidad, la actitud manifestada por los educadores frente a sus alumnos, a la comunidad y a sus expresiones culturales. Al margen de lo que sea proclamado en un ambiente más formal del aula, si en la actitud de los educadores hay un toque de rechazo o desprecio, éste será inmediatamente captado y encajado por los alumnos (2002:92).

Las actitudes reflejan además el currículo oculto, que con frecuencia tiene mayor incidencia que el abierto o formal, en las conductas del alumnado y que se expresa en pequeños detalles extracurriculares como el lenguaje y trato igualitario o autoritario con los comunarios y sus autoridades escolares, la equidad o asimetría de los intercambios de bienes y servicios entre docentes y comunarios, el estilo y contenido de los consejos dados o de los reclamos hechos a la comunidad, la aceptación o rechazo de la comida cotidiana, etc. (Albó, 2002:92)

En este mismo sentido, debe crearse un ambiente de confianza mutua que a su vez permita una sinergia entre la actitud de apertura, escucha y creatividad de los docentes, y la dinámica creativa de toda la comunidad académica. Esto también supone un cambio de actitud en aquellos que hacen parte de los grupos étnicos originarios o afrodescendientes que hayan interiorizado el autoritarismo de la escuela tradicional y se han acostumbrado a volcar toda la responsabilidad en el maestro. A ello se suma el paisaje *lingüístico y cultural* entendido como el conjunto de mensajes y símbolos que flotan en todo el ambiente de las instalaciones educativas, en este caso, los cuales hacen referencia a una o varias lenguas y culturas del contorno. La propuesta se enfoca hacia paisajes interculturales en las instituciones educativas y a la expansión de este enfoque hacia toda el área de influencia de cada centro

educativo, pues un paisaje lingüístico y cultural adverso pasa a ser parte del currículo oculto el cual acaba por socavar inconscientemente lo que pretende y predica el currículo explícito (2002:104). “En el ámbito de la educación formal este paisaje incluye –entre otros– los diversos materiales didácticos, los pósters y letreros, los anuncios y mensajes escritos u orales, la indumentaria diaria, la música y las formas de celebrar” (2002:104).

Por otra parte, al tener en cuenta la mayor complejidad de la tarea intercultural, expone Albó la necesidad de incluir varios aspectos en una política educativa intercultural: (i) Las *diferentes culturas y lenguas* existentes en el territorio plurinacional, tienen *el mismo estatus*; (ii) Un *ambiente, estructura, personal y funcionamiento que favorezca la convivencia y enriquecimiento intercultural*, anticipando el estilo de sociedad pluricultural que se desea construir; para Albó, el contexto y el ambiente deben estimular actitudes de mayor apertura y mejor convivencia con los que son distintos, respetando las formas de expresión y de operar de cada uno de ellos; (iii) La *Práctica y relaciones interculturales*, que permitan el aprovechamiento pedagógico de la sabiduría cultural que ya traen los usuarios a las instituciones educativas, y consolidar esta perspectiva a lo largo del proceso.

Adicionalmente, plantear acápites en la política educativa sobre la *Alteridad y asimetría social* lo siguiente: (i) Desarrollar mecanismos especiales para estimular la autoestima de los miembros de las culturas originarias, históricamente discriminadas, a través de su valoración pública en los contextos educativos. (ii) Por parte del personal docente y los usuarios del sistema educativo, se prioriza desarrollar actitudes de respeto y apertura en aquellos que se sienten portadores de una cultura *superior*, en todas sus relaciones con las culturas consideradas por ellos como *inferiores*. También la política debe considerar *Antídotos al fundamentalismo*, por medio de: (i) En todos los ambientes, debe enfatizarse lo común que nos une a todos, incluyendo la valoración que se comparte sobre nuestra variedad cultural; (ii) Debe evitarse que la propia identidad cultural -originaria o no-se constituya en el único marco de referencia grupal. Complementariamente se estimularán

otras formas de asociación que unan y crucen a las personas de diversas culturas en variadas direcciones.

En cuanto a la lengua, debe señalarse que insistir en el reclamo de la superioridad de una lengua sobre otra es una expresión más del colonialismo; la destrucción temática de las comunidades lingüísticas deben asumirse como medio y como artefacto de la dominación histórica y contemporánea, además de la marginalización y la exclusión (Pennycook, 2007; Phillipson, 2008; *cf* Luke, 2008). Imponer el castellano como lengua principal de los egresados del sistema educativo, representa para los portadores de lenguas diferentes a la común, el riesgo de ahogar sus raíces lingüísticas y culturales, cuando tienen como lengua primera alguna lengua originaria; esta práctica implica que siga primando la lógica colonialista (Albó, 2002). Explica Sarela Paz, siguiendo los planteamientos de Bourdieu, una lengua tiene un valor social en relación con el mercado simbólico donde se realiza y las relaciones de fuerza que revelan la estructura de los bienes culturales. En este caso, en la educación las percepciones y apreciaciones de las distintas culturas se ponen en juego “y la lengua adquiere un lugar social no por sus virtudes intrínsecas o interpretativas del medio cultural, sino más bien, por las condiciones en que se ha estructurado la dominación cultural” (Paz, 2011, pp. 41-42).

Es de considerar, señala Albó, que el conocimiento de varias lenguas resulta ventajoso en tanto cada lengua abre horizontes tanto intelectuales como culturales, multiplicando la capacidad de diálogo enriquecedor; la apertura hacia otras lenguas debe acompañarse de un mejor arraigo de las lenguas propias y las culturas originarias, pues de no hacerlo, el aprendizaje de otras lenguas consideradas más lucrativas puede tener un efecto centrífugo y escapista frente a la identidad y compromiso nacional. Una propuesta ya no de un país bilingüe sino trilingüe supone, por ejemplo, una lengua común para todos, una segunda lengua internacional y una de las lenguas autóctonas, como ya se produce en África, “tiene concordancia con el principio de interculturalidad y la aspiración de ser parte de la aldea global. En ella necesitamos ser reconocidos por nuestros rasgos particulares y universales” (Zúñiga y Ansión, 1997: 59; *cf* por Albó, 2002:77).

A propósito del segundo eje de la reforma educativa, nombrado como la *participación popular*, señala Albó que allí donde existen pueblos originarios, los dos ejes –interculturalidad y participación- forman una unidad indisoluble, uno y otro eje se exigen y fortalecen mutuamente. Al respecto el autor afirma que “la activa participación de los pueblos originarios involucrados es uno de los elementos centrales para una estrategia de implementación de la interculturalidad, y ambos ejes juntos multiplican el potencial político de la nueva educación para transformar toda la sociedad (2002:113). Este es un esfuerzo tan importante en el sector urbano como en el rural, y en uno u otro el instrumento formal de participación en el sistema educativo son las organizaciones de padres de familia asociadas a cada centro educativo, las juntas y los consejos escolares. Esta participación está estructurada en nueve niveles que atraviesan todo el sistema educativo, desde lo local hasta lo nacional; expresada en la planificación, organización, ejecución y evaluación de los proyectos educativos, para que respondan a sus necesidades, aspiraciones, desafío e intereses.

La participación es esencial para la interculturalidad en la educación y la escuela, al respecto Luke (2008) siguiendo a Bourdieu, expresa que en estos campos sociales las formas de capital cultural presentes en los estudiantes, son evaluadas por quienes poseen el poder simbólico para establecer y negociar los términos de intercambio. Es así como el campo y sus agentes llegan a auto-establecer las reglas de comprensión, intercambio, formación y valoración de capital. Por el autor, esto puede llevar en el campo de la escuela a prácticas de aceptación o exclusión, así como a una mayor posibilidad de acceder a bienes lingüísticos, a capacitación, a participación, a promoción o, por el contrario, a degradación, entre otros aspectos. Por ejemplo, Luke se refiere a como los docentes reconocen y evalúan el capital del estudiante a través de asunciones tácitas con relación a las capacidades lingüísticas de estos, basados en otras formas visibles de capital o al asumir el nivel observado en una lengua específica capacita o no a los estudiantes para que desarrollen otra lengua.

En este sentido Luke afirma que las reglas de la escuela, los regímenes evaluativos bajo esquemas estandarizados, las políticas educativas y las pautas administrativas que reciben los profesores y administradores, así como los grados de autonomía local y la flexibilidad, se constituyen en condiciones que pueden habilitar o restringir las prácticas de discriminación esquemática de quienes tienen la autoridad. El autor retomando a Bourdieu y Passeron (1990, *cf* Luke, 2008) argumenta que en cuanto a la cultura y la lengua, esto puede implicar que sean reconocidos o no reconocidos los recursos culturales lingüísticos que traen los estudiantes al campo, llenos de asunciones, de presuposiciones y estereotipos sobre cuáles podrían ser los recursos culturales y lingüísticos específicos que habilitan y deshabilitan. No obstante, dice Luke,

Cada instancia de la asignación de valor en cualquier campo social de la comunidad o de la institución, tiene el potencial para romper reglas y producir esquemas, a lo que Bourdieu (1998a) se refiere como una “toma de postura” de agenciamiento frente a fuerzas estructurales del “posicionamiento”. Y hay momentos potenciales de agenciamiento no sólo para la persona cuyo capital se somete al intercambio, sino también para aquellos en posiciones de poder que afirman y regulan las reglas para éste. Es decir, al resistir, rehacer, recombinar y representar el propio capital, un individuo puede intentar alterar los patrones y las prácticas de juicio en un campo social. (Luke, 2008, pp. 30-31).

Así mismo, la participación popular como eje de la refundación educativa es tener presente que la interculturalidad crítica tiene, se construye desde abajo, sus raíces son los movimientos sociales, las comunidades, es ello lo que, en palabras de Walsh (2009b), le da su sentido contra-hegemónico en relación a la problemática estructural-colonial-capitalista, y por tanto, su acción transformadora y creadora.

### **Reflexiones finales: ideas para refundar la educación**

Cuando se asume el papel que tiene la educación no solo como fuerza de conocimiento, sino también frente a la desimbolización y desmitificación cultural, se despliega su potencia proporcionar herramientas en el plano de lo

simbólico que posibilite a los sujetos pensar desde otras dimensiones y producir-ampliar sentidos *otros*. En esta dirección, el binomio educación/subjetividad tiene el reto frente al conocer, reconocer y transformar de forma liberadora, posibilitando la comprensión crítica de cada sujeto frente a lo establecido e impuesto, promoviendo y movilizándolo la praxis creativa y transformadora. Se trata entonces del papel subjetivante de la educación.

En este orden de ideas, la educación intercultural en la senda de la descolonialidad se plantea a partir de la conciencia de que descolonizar el ser y el saber es un proceso que va de abajo hacia arriba, construyendo estructuras de conocimiento desde la experiencia de los sujetos subalternizados y marginados, desde horizontes de vida que fundamentan la pluriversidad como proyecto universal. Ello supone además, reconocer la pluralidad de interpretaciones del mundo gestadas desde diferentes culturas, con la disposición de generar nuevos sentidos para la movilización social, para que la *alteridad* entre grupos culturales puedan acceder al poder social, político y económico mediante relaciones e intercambios culturales asimétricos.

Lo anterior requiere que la educación se funde en la *diferencia* y el *respeto* a cada miembro de la sociedad a identificarse de acuerdo a su propia cultura, sin discriminación alguna. Asimismo, garantizar la comunicación e intercambio fluido entre todos los que cohabitan el territorio, cada quien desde su propia práctica e identidad cultural, nutriéndose mutuamente a partir de los sentidos y las experiencias diferenciadas de unos y otros. Como ya se ha señalado, para lograrlo es indispensable proponer políticas educativas que reconozcan la diferencia y promuevan el cambio en los discursos hegemónicos de la escuela, así como la apertura hacia la interacción cultural.

Al respecto, se tienen en cuenta recomendaciones como la inclusión de textos, discursos e historias *otras*; propiciar el estudio de diversas lenguas y el estudio crítico de las lenguas extranjeras; incorporar al campo educativo las epistemologías de las diferentes culturas presentes en el contexto escolar; modificar los patrones de interacción cultural, descentrando la perspectiva epistémica colonial; compromiso críticos frente a todo aquello que implique

discriminación; abordar la comprensión crítica de la historia; reposicionar las prácticas educativas para la liberación; la participación popular de los grupos culturalmente diferenciados en la construcción de una estrategia de educación intercultural; entre otros elementos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Albó, Xavier (2002). Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo. Cuadernos de Investigación CIPCA, n° 56. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, CIPCA, UNICEF.

Charabati, Esther (2013). Educación intercultural. Rupturas necesarias Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 35, núm. 2, julio-diciembre, 2013, pp. 92-105 Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México.

Dendrinós, Bessie (2008) Los discursos que moldean la subjetividad periférica del docente de inglés como lengua extranjera. Traducido por Claudia Díaz Mosquera. En: *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm. , Mayo –Agosto de 2008

De Sousa, Boaventura (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En; *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Agosto <http://www.clacso.org.ar/biblioteca>

Díaz , Cristhian (2010). “Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades”. En: *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.13: 217-233, julio-diciembre 2010

Freire, Pablo (2004). *Pedagogy of Indignation*. Boulder, Colorado: Paradigm

Galo, Ramón (2002). “¿Es posible la interculturalidad?”. En: *Revista Identidades* No. 21

Grimson, Alejandro. (2011): *Los Límites de La Cultura. Críticas de las teorías de la identidad*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Luke, Allan (2008) “La raza y la lengua como capital en las escuelas: una propuesta sociológica para las reformas en educación lingüística”. Traducido por Claudia Díaz Mosquera. En: *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm. , Mayo –Agosto de 2008

MEN (2004) Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. Octubre de 2004

Mosquera, Claudia (2007). “Introducción” y “Reparaciones para negros, afrocolombianos y raizales como rescatados de la Trata Negrera Transatlántica y desterrados”, En Claudia Mosquera y Luiz Claudio Barcelos, edit., *Afro-reparaciones: Memorias de la esclavitud y justicia reparatoria para negros, afrocolombianos y raizales*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2007.

Paz, Sarela (2011). La Política de la Diferencia y las visiones de multiculturalismo en Bolivia. El caso de la Educación Intercultural Bilingüe. Centro de Investigaciones y estudios Superiores en Antropología Social. CIESAS. México, D.F.

Peña, Faustino (2008). PRODUCCION DE SENTIDOS Y CONTRASENTIDOS: UN ABORDAJE DESDE LA RELACION SUBJETIVIDAD Y EDUCACION. En *Pedagogía y Saberes*, No. 29. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, Bogotá, Colombia, 2008, pp37-42

Romero, Amanda (2008). Estereotipos raciales, identidad y subjetividad. En *Pedagogía y Saberes*, No. 29. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, Bogotá, Colombia, 2008

Ruiz, Emma (2014). Educación, diferencias subjetivas y culturales. ¿De la multiculturalidad a la interculturalidad? En: *DIALOGOS SOBRE EDUCACION*, año 5, número 8

Smith, Shalo (2013). Reflexiones Sobre Pluriculturalidad, las Políticas Públicas Culturales y la Universidad en el Marco de la “Revolución Bolivariana”. Ponencia. Centro de Estudios de Cultura y Pueblos Indígenas. Universidad Bolivariana de Venezuela U.B.V. Caracas, 4 de octubre de 2013

Stolcke, Verena (2002). ¿ES EL SEXO PARA EL GÉNERO LO QUE LA RAZA PARA LA ETNICIDAD...Y LA NATURALEZA PARA LA SOCIEDAD?. En: *Política y Cultura*, No. 014. Universidad Autónoma Metropolitana – Xichimilco. Mexico D.F.

Tubino, Fidel. (2005). La Práctica de la Interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. Chile: Cuadernos Interculturales. Julio-diciembre vol. 3. Universidad de Valparaíso.

Walsh, Katherine (2009a). INTERCULTURALIDAD, ESTADO, SOCIEDAD LUCHAS (DE)COLONIALES DE NUESTRA ÉPOCA. Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, Quito, marzo.

\_\_\_\_\_ (2009b). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ampliación de la ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009

\_\_\_\_\_ (2013). “LO PEDAGÓGICO Y LO DECOLONIAL: Entretejiendo caminos”. En: *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Serie pensamiento decolonial. Editora Katherine Walsh.

Zambrano, Carlos (2007). Derechos, Pluralismo y Diversidad cultural. Universidad Nacional de Colombia.