



Fotografía: Carlos Blanco.

Repensar la educación intercultural en nuestras Américas

Patricia Medina Melgarejo

Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional Autónoma de México | Ciudad de México
patymedmx@yahoo.com.mx

LOS TEMAS DE INTERCULTURALIDAD han ocupado un lugar predominante tanto en las reflexiones filosóficas y antropológicas como en las ciencias sociales y en el campo educativo, bajo conceptos que, al igual que la noción misma de interculturalidad, pueden cobrar distintos significados (multiculturalismo, diversidad, pluralismo). Estos conceptos, como lo señala Dietz (2003), se gestaron desde los movimientos sociales de las décadas de los años setenta y ochenta del siglo XX, y posteriormente transitaron a discusiones de carácter académico hasta convertirse en la actualidad en políticas gubernamentales y líneas de instrumentación oficial. El concepto de interculturalidad se hace presente desde sus múltiples significados y enfoques en las distintas geografías, siempre en relación con las demandas sociales que transitan del reconocimiento crítico hasta la asimilación.

Es necesario, por tanto, reflexionar sobre la amplia divulgación de las diferentes acepciones de interculturalidad que han tornado confuso el término, generando una suerte de dispersión de su capacidad de descubrimiento, invención y resolución de problemas al mismo tiempo que un desplazamiento y neutralización política de su actuar.

Si bien existen en la actualidad distintas vertientes sobre dicha corriente de pensamiento (de ahí que el tema de este número lo hayamos denominado “Interculturalidad-es en educación”), tiene sobre todo incidencia en áreas como la asistencia social y la atención educativa bajo denominaciones como “equidad”, “pertinencia” y “justicia social”. En especial la concepción de interculturalidad ha encontrado “tierra fértil” en el espacio educativo, aunque paradójicamente, es una de las más escurridizas por su uso indistinto en la intervención



Fotografía: Carlos Blanco.

socioeducativa, pues es utilizada como sinónimo de cultura e identidad.

Queremos sostener en estas líneas la necesidad de re-pensar y *volver a mirar desde nuestras Américas* el concepto de educación intercultural a partir de una visión analítica y crítica de las demandas que se expresan a través de este concepto. La complejidad del campo que nos ocupa convoca a un actuar estratégico sobre los derechos de los sujetos implicados en estas “relaciones interculturales”, y a una construcción filosófica que trascienda hacia una intervención política.

En las líneas que siguen abordaremos diversos referentes del surgimiento de las nociones de interculturalidad para América Latina cuyo origen se encuentra en las demandas educativas de los pueblos originarios (sociedades contemporáneas amerindias), para de ahí analizar algunas situaciones educativas en donde la educación intercultural, como movimiento político-pedagógico, se conforma a partir de las distintas aristas, horizontes y memorias de nuestro continente.

Emergencia de la educación intercultural desde las condiciones de los pueblos originarios en América Latina: disyuntivas políticas en los horizontes históricos

El contexto de emergencia del discurso de interculturalidad en América Latina se ubica en los

años setenta. Luis Enrique López (2006) nos dice que la noción de biculturalidad traída del norte de Estados Unidos fue adoptada como política oficial por México; mientras tanto, en América del Sur, en 1974 comenzó a postularse dicha noción a partir del concepto de *interculturación* enunciado por los venezolanos Mosonyi y González. Este término se define como una forma de inserción selectiva de *otros corpus* de conocimiento a través de la cual las sociedades mayoritarias, generalmente nacionales, reconocen la necesidad de mantener los marcos de referencia de las culturas propias como una manera de mediación en la construcción de nuevas prácticas de inclusión.

Hacemos énfasis sobre la noción de “inserción selectiva”, pues desde el ejercicio inicial de la interculturalidad, lejos de tratarse solamente de un “encuentro cultural”, muchas veces particularizado o individual, se ha referido a una decisión política y una acción pedagógica que busca la sistematización desde lo propio (intra-cultural) con el vínculo y mediación (inter-cultural).

El concepto de interculturalidad se utilizó en la siguiente década en las políticas de organismos internacionales y de ciertos países de la región; en particular destaca el proceso educativo ecuatoriano de 1988. Cabe señalar el papel relevante de instancias gubernamentales y del creciente movimiento de participación de las organizaciones no gubernamentales en este contexto.

Ante las distintas perspectivas que cobra la acción de la educación intercultural en diversas



Fotografía: Carlos Blanco.

regiones del mundo, los actores centrales de interlocución y demanda en América Latina han sido las organizaciones de los pueblos indígenas (pueblos originarios) mediante procesos de movilización social por sus reivindicaciones étnico-políticas; cuestión que se expresa en la fuerza y presencia internacional a partir del resolutivo del Acuerdo 169 de la Organización Internacional del Trabajo.

En los años noventa del siglo pasado y la primera década del actual, las políticas de atención educativa intercultural marcan trayectorias diversas que atraviesan distintas fronteras. Destacan Bolivia, Ecuador, Perú y Guatemala como casos paradigmáticos, junto con la actual lucha de la región del Cauca en Colombia y la costa atlántica de Nicaragua, así como las movilizaciones de pueblos específicos como el mapuce. Cabe mencionar también las políticas adoptadas por México a partir del año 2000 y la política intercultural aplicada en Argentina a partir de 2007.

Producto de los procesos histórico-políticos acontecidos en cada uno de estos países y regiones del continente latinoamericano, la educación intercultural levanta demandas propias del proceso histórico de etnicidad y se caracteriza por agrupar experiencias heterogéneas en sus fines y procesos educativos, que pueden ser desde propuestas incipientes hasta experiencias consolidadas, pero que todas en conjunto forman parte del movimiento pedagógico intercultural.

¿De cuántas maneras es posible mirar al mundo? Acontecimientos escolares, espacios de encuentro...

Más allá del balance que se puede efectuar sobre el surgimiento de la educación intercultural en el debate de las demandas educativas del movimiento indígena en América Latina, diversidad e interculturalidad son conceptos que actualmente se están *naturalizando*, es decir, se están integrando al discurso educativo, se están introduciendo en nuestras aulas a través de currículos, programas y materiales y de los cursos de actualización para docentes. O bien, se han convertido en los conceptos centrales de toda acción pedagógica para quienes trabajamos directamente en contextos rurales, de educación para jóvenes y adultos, con población considerada como “migrante” y, sobre todo, para quienes laboramos en programas cuyo sujeto de atención resultan ser núcleos de población indígena que por su condición histórica y política son definidos como pueblos originarios.

A dos décadas de políticas interculturales, los educadores críticos advierten las paradojas de las nuevas “desigualdades sociales y educativas” que potencialmente producen estas concepciones, pues dichas temáticas, por su ambigüedad e imprecisión, no impactan directamente en los contenidos; es decir que diversidad e interculturalidad no son conceptos “neutrales”, su uso implica acciones y prácticas que pocas ocasiones los educadores valoramos

desde el significado político, y por tanto pedagógico, que le da sentido a dichas acepciones. Para que este argumento se pueda comprender mejor hemos incluido a manera de narrativas el registro de tres acontecimientos (acciones situadas), como producto de nuestras praxis educativas.

a) Maestra Conchita: "...en mi salón no tengo niños diferentes o indígenas..."

Parte de los propósitos de la educación orientada a los pueblos originarios, en el marco de la diversidad, es ofrecer un modelo de atención educativa que tome en cuenta las lenguas y culturas (maternas y propias) como componentes del currículo. Pero, como veremos, no basta con eso. Necesitamos comprender ¿por qué han sido excluidas las lenguas originarias de los planes y programas oficiales?, y ¿por qué necesitamos reconocerlas?

Cuando la profesora Conchita, que participaba en un programa de formación en posgrado y laboraba como maestra de educación preescolar, supo que debía cursar una asignatura sobre "políticas lingüísticas", comentó lo siguiente:

Maestra Conchita: "Sabe, ¡nooo, no me interesa! Mire, en mi salón no hay niños diferentes, no son indígenas, ni migrantes... ¡en preescolar no se necesita!"

Al percibir el malestar de la maestra le interrogué: "Perdone pero, ¿en qué lengua habla, se comunica y enseña en su salón?"

Maestra Conchita: [extrañada]: "¡En español, como debe de ser...!"

Este fragmento nos es útil, en primer lugar, para interrogarnos por qué en nuestras Américas las lenguas francas reconocidas por los Estados-nación son el español, el portugués, el inglés y el francés, si no somos ni españoles, ni portugueses, ni ingleses, ni franceses. Somos latinoamericanos,

pertenecientes a Estados nacionales cuya historia se ha configurado a través de procesos coloniales. Tanto la invisibilización como la negación de los pueblos originarios resulta una dolorosa historia que ha mantenido distintas jerarquías raciales hasta nuestro presente, sobreponiendo a ellas las ideas de pobreza y "cultura", las cuales justifican formas de exclusión. La educación intercultural y los procesos pedagógicos que implica, por otro lado, no deberían ser exclusivos de los pueblos originarios, ni de los sectores ruralizados y marginados, sino que tendrían que comprometer a *toda la educación* de una nación.

La última expresión de la maestra Conchita también nos ayuda a cuestionar ¿por qué y desde cuándo, los maestros enseñan a través de una lengua oficial? Situación que parte del desconocimiento de la historia social de las políticas lingüísticas que han excluido a las lenguas amerindias de los currículos. Esto nos conduce a reflexionar sobre los derechos individuales y colectivos, en este caso acerca de los derechos lingüísticos de todo un país: por un lado al reconocimiento de la riqueza que implican las lenguas y el papel social y político que tienen, y por el otro el hecho de que las grandes mayorías nacionales no ejercen su derecho a ser bilingües, a aprender de las lenguas y pueblos originarios, de las tierras-territorios que unos y otros compartimos como ciudadanos.

b) Marcelino: un "venado niño" en el salón...

Marcelino es un niño de nueve años de edad que se encuentra en la fila central de las tres hileras de bancas que conforman el aula-escuela, denominada por las instancias oficiales como "indígena unitaria-multigrado". Marcelino vive en una comunidad asentada en territorio (no reconocido) del pueblo mayo-yoreme de la región norte de Sinaloa y sur de Sonora. Como el resto de niños y niñas de su comunidad, conoce apenas algunas frases y palabras de su compleja lengua.

Gaudencia, una joven de 22 años de edad que es su maestra, vive en una comunidad rural de esta misma región (ella no se considera indígena) y se

comunica básicamente en español, aunque ha recibido clases de lengua mayo en la escuela normal rural en donde estudia (esta institución desarrolla un currículo con enfoque intercultural). El grupo lo forman 15 niños indígenas, ocho niñas y siete niños, cuyas edades fluctúan entre ocho y doce años; son alumnos de tercero a sexto grados de primaria. Cumplen con las tareas asignadas, cambian de actividad junto con la maestra, escriben en el pizarrón o en sus cuadernos, realizan una obra de teatro guiñol y participan, sentados en el piso, en ejercicios de suma y resta utilizando pequeñas piedras que guardan en una lata de aluminio. Existe una característica importante en el grupo escolar: todos producen sonidos permanentemente durante la clase al pegar constantemente, de forma rítmica, con los objetos escolares a su disposición (el lápiz, la espiral del cuaderno, las latas de aluminio y la banca misma). Para los niños sus sonidos representan otra forma, otro juego, otro ritmo, otro uso, otro sentido.

Marcelino constantemente toma su lápiz y lo frota con la espiral metálica del cuaderno, o bien con este mismo objeto frota el borde de su banca produciendo sonidos y ritmos.

La maestra Gaudencia le dice: “Marcelino, ¡no estás haciendo ruido, interrumpes la clase!” Marcelino “guarda silencio”, deja el lápiz a un lado. La clase continúa. Más adelante la maestra le pide a Marcelino que pase al pizarrón a resolver una operación matemática. Él se levanta de su asiento y se dirige hacia enfrente dando pequeños brincos; se detiene frente al pizarrón y continúa moviendo los pies y haciendo pequeños sonidos con los talones. Termina de escribir, regresa de la misma forma a su banca y se sienta, pero continúa moviéndose.

En este texto podemos ver que si bien toda la comunicación explícita se ejerce en español, existen otras expresiones (corporal, musical y dancística); Marcelino, junto con los demás niños y niñas, recrean sonidos y ejecutan movimientos que corresponden a una danza originaria-indígena



Fotografía: Patricia Medina.

denominada “de venado”, es decir que literalmente transitan por el aula bailando.

Las prácticas de conocimiento de estos “niños venados” corresponden a una memoria hecha territorio, fiesta, danza e historia que se recrea en el espacio escolar a través de sus movimientos y sonidos, los cuales muchas veces son percibidos como costumbres (o como *folklore*, desde una noción culturalista), pero no son pensadas como *experiencias de conocimiento*, construidas social e históricamente. Walsh (2005) expresa que esta desvalorización del conocimiento, y por ende de sus portadores y productores, los coloca en un espacio que llamaremos subterráneo, y por lo tanto, subalterno. Y si bien dichas prácticas se consideran como “una riqueza cultural que debe ser respetada”, en el fondo lo que se busca es superarlas o reemplazarlas a partir de una supuesta idea de progreso que se basa en una visión estática de la cultura, sin tierra y trabajo, o bien, a la idea de cultura sin cuerpo y territorio.



Fotografía: Carlos Blanco.

c) *Capacidades diferentes. Maestra Ana: "...decían que los estaba discriminando y me tuve que cambiar de escuela..."*

Otro ámbito de interpretación en donde se ejerce la idea de interculturalidad son los procesos que implican a actores sociales cuyas condiciones son definidas desde la idea de diferencia. La discusión se plantea en términos de "capacidades diferentes", es decir, personas con algún tipo de discapacidad (motora, sensorial, cognitiva) para quienes se establecen programas de integración y actualmente de inclusión educativa. Revisemos algunos acontecimientos en un espacio escolar en donde se llevan a cabo programas bajo estas denominaciones:

Carolina, de 10 años, y José, de 12, forman parte de un grupo escolar en el turno vespertino de una escuela pública urbana de organización completa cuyos compañeros, al parecer, desarrollan todas sus actividades de forma "regular". Las familias de estos niños permitieron que sus hijos ingresaran al

programa de inclusión educativa. José y Carolina pertenecen a la categoría socioeducativa de "niños con necesidades educativas especiales" (Carolina es sorda y José utiliza silla de ruedas).

La maestra Ana, con 14 años de servicio, fue la encargada de "recibir a estos niños en su grupo escolar...". Comenta parte de su experiencia.

Maestra Ana: "cuando trabajé con este tipo de alumnos me enfrenté a graves problemas: Carolina imitaba muchas cosas, y cuando hablaba y explicaba en el pizarrón, como no me escuchaba, pues hacía lo que podía con ella. Además, tenía que atender a los otros niños de mi grupo y como era niña se limitaba mucho su interacción, los niños se burlaban luego de ella. Yo no sabía bien si me entendía, prueba de ello eran sus cuadernos, que estaban casi en blanco. Y con José, un día me pasó que no me avisó a tiempo y no alcanzamos a llevarlo en su silla de ruedas al sanitario, por tanto fue una desgracia y una pena muy grande!"

La maestra Ana concluye el relato diciendo: "me enfrenté a situaciones muy difíciles, pues el director se disgustaba conmigo y los padres más..., estaban angustiados, otras maestras cercanas a mí me informaron que ya se estaban quejando mucho... Entonces, me enteré que me iban a culpar los papás de que supuestamente estaba discriminando a sus hijos... Y no existía otra solución. Para evitar problemas me tuve que cambiar de escuela".

Lo acontecido tanto para la maestra Ana como para los niños nos obliga a hacer un serio cuestionamiento de estas acciones que intentan, desde los postulados de "integración e inclusividad en el reconocimiento de la diversidad y en la tolerancia intercultural", forzar la incorporación desde una situación marginal, y con fuertes dosis de prácticas redentoras, sin contar con las herramientas de intervención necesarias y adecuadas. Aquí la noción de discriminación, convertida en queja, sirve para inculpar a la maestra Ana.

“Tú no eres de aquí...”, “Ser alguien en la vida...” *Diferencia, identidad y cultura, nociones extraviadas en la acción educativa intercultural*

El registro de “lo que ocurrió” en los casos de Conchita, Marcelino, Gaudencia, José, Carolina y Ana, de lo que nos ocurrió a usted querido/a lector/a y a mí al narrarlo, nos sitúa frente a tres procesos centrales que se sobrepone en la escena intercultural: por una parte la confusión entre situaciones de carácter “inter” frente a los de diversidad cultural, en donde la pregunta sería: ¿son procesos y problemas propiamente “culturales”? Por otra parte, la situación de ejercer acciones interculturales por tratarse de niños, jóvenes y adultos considerados como minoría y, por último, la comprensión de contextos de exclusión por condiciones de género y de diferencia étnica.

Lo que se pone en juego es la noción de diferencia, es decir, aquellos que nombramos como otros para *poder ser nosotros*, para podernos dar sentido a nosotros mismos (Skliar, 2000). Se trata de la paradoja entre identidad y diferencia, donde al mismo tiempo que tratamos de reducir al Otro para evitar un encuentro radical con ese *otro* que es omitido, relegado, incluso negado en nuestros salones y en nuestros programas educativos, vivimos la imperiosa necesidad de incluirlos en nuestras redes de proximidad.

Una de las problemáticas más fuertes en educación intercultural se ubica en proyectos de intervención que se reducen a muestras gastronómicas, talleres de elaboración de dulces regionales, representaciones teatrales, cantos, juegos y artesanías donde se percibe una falta de articulación entre una construcción en términos de conocimiento (epistémica) y el resto de elementos que conforman el currículo en todas las áreas, asignaturas y niveles educativos.

Maestro Filiberto: “en el programa de capacitación, tanto de los instructores comunitarios como con los muchachos de la Escuela Normal, seguimos el enfoque intercultural, entonces hicimos unos talleres de máscaras, también un taller de dulces



Fotografía: Carlos Blanco.

regionales, y luego una exposición en donde hubo una convivencia intercultural... Luego, el semestre pasado, nuestros muchachos concursaron con cuentos en sus lenguas. ¡y... que ganan!”.

Estas formas de intervención resultan comunes en los espacios educativos que desarrollan programas de atención a la diversidad; en esa intención de intervenir, sin embargo, se rompe cualquier posibilidad de construcción alterna, pues a pesar del interés pedagógico y educativo de los docentes por comprender la interculturalidad se exacerban las ideas de folklore a través de acciones que son nombradas como interculturales.

Abordaremos ahora dos expresiones que circulan frecuentemente en el ámbito social y educativo, cuya amplia difusión en distintos medios ha venido impactando en las formas de comprender a la educación, recreando en el espacio escolar (maestros, padres de familia y alumnos) cierta visión neocolonial del papel y sentido político del conocimiento:

El maestro Ignacio, docente indígena cuya escolarización implicó un largo trayecto, pues obtuvo hasta los 50 años de edad la acreditación necesaria a nivel estatal para el ejercicio de la docencia, se expresó así: "Los niños y jóvenes, y hasta nosotros mismos, adultos indígenas, estudiamos para ¡ser alguien en la vida...!"

Ser alguien en la vida niega el carácter y la genealogía de nuestras propias concepciones y se inscribe no sólo en el actuar, sino en los procesos de escolarización y en los fines mismos de la educación. Estas concepciones se materializan en prácticas sociales en las que se excluye a los sujetos y sus saberes al pretender reemplazar, social y políticamente hablando, sus prácticas y pertenencias identitarias, al ser borrada su memoria y su rastro, su trayecto y su presente, como si no se fuera ya una persona...

Otra frase cuya acción resulta contundente en nuestras configuraciones sociales es: *...tú no eres de aquí*, y para "ubicar" mejor al niño/a, joven o adulto/a que es señalado/a como extraño/a se añade: *...aquí las cosas se hacen de otra manera... ¡Debes de aprender, si te quieres quedar...!* Estas frases tan comunes por ejemplo en contextos migratorios, este "no ser de algún lugar", se conjuga con los sentidos de explotación laboral y en prácticas de dominio y control de núcleos enteros de población.

Los tres relatos que abordamos párrafos arriba, así como estas últimas frases nos conducen a interrogarnos por los procesos centrales de *diferencia*, *identidad* y *cultura*, que muchas veces se encuentran como *nociones extraviadas* en el propio discurso intercultural.

El nodo que interrelaciona estas diferencias es la noción misma de *alteridad-diferencia*: otorgamos un sentido pre-establecido y esencialista a los procesos culturales e identitarios, los consideramos casi como sinónimos y acabamos por confundirlos. Por eso cabe aquí hacer la siguiente distinción: mientras que los procesos culturales se aplican a definiciones de los significados y prácticas de acción social, los identitarios se establecen a partir de las redes de pertenencia y de los procesos de apropiación y configuración como colectivos sociales, frente a otros.

Así, aunque hablamos la lengua española no somos identitariamente pertenecientes a la nacionalidad española; es decir que nuestras redes de pertenencia y filiación nos conducen a ubicarnos no como españoles sino como colombianos, mexicanos o uruguayos; por otro lado, las prácticas de identidad se establecen, evidentemente, de forma relacional con las bases materiales de la cultura, pero a través de referentes de pertenencia. Por tanto *cultura e identidad* son dos procesos diferentes pero articulados al proceso de formación social del sujeto en la condición contextual, comunal e histórico política.

Ahora bien, la *alteridad* y la *diferencia* se establecen a partir de las zonas de distinción de Otro-s frente a Otro-s; son categorías esencialmente constituidas (indígena genérico, afrodescendiente, mujer, analfabeta) cuya existencia concreta permanece absorbida en una forma de identidad dominante a través de relaciones asimétricas de poder, sustentadas en prácticas culturales, muchas de ellas arbitrarias e impuestas. Esta cuestión insta relaciones de conocimiento que refuerzan las formas de intervención y apropiación que se expresan a partir de categorías como la de "minorías" frente a supuestas "mayorías" nacionales, lingüísticas, escolares, generacionales o laborales; y estas categorías, a su vez, se asimilan a las de progreso, civilización y desarrollo, desvirtuándose en las relaciones de consumo, en donde la condición de ciudadanía del Otro resulta "marginal", "pobre" y "vulnerable".

A pesar de que existen acciones que buscan y muestran un avance en términos de inclusión desde la educación intercultural, el problema reside en que las diferencias de carácter histórico social (étnico-políticas de larga trayectoria social) se confunden con aquéllas establecidas en torno a "estilos comunicativos y culturales" basadas en lo que se ha dado por llamar "necesidades educativas especiales para personas con capacidades distintas". Por tanto, se hace necesario configurar una base analítica que reconozca las identidades sociales en el ejercicio político de las diferencias históricas; en el caso amerindio, si bien el ser "indígena" constituye una categoría de origen colonial, en la actualidad se configura en una forma de

presencia en tanto “sujeto social indígena” cuya acción política cobra fuerza como proceso identitario.

La reflexión acerca de la interculturalidad y los procesos educativos, como hemos visto, implica un debate histórico político desde las perspectivas y experiencias de intervención en el contexto latinoamericano e internacional, pues claramente las concepciones de interculturalidad se encuentran vinculadas a las políticas de desarrollo social enfocadas a las asimetrías económicas. No perdamos de vista, sin embargo, que estas formas de intervención pueden traer consigo nuevas desigualdades (como lo es la pobreza de grandes núcleos de población), además de que la acción política sobre los derechos colectivos a la memoria histórica y al trabajo, al territorio y a la lengua, muchas veces no son considerados por estas políticas de desarrollo social o bien se escinde de las políticas y prácticas económicas.

Educación intercultural: movimiento político-pedagógico de distintas aristas en los horizontes de las memorias en América Latina

Interculturalidad y diversidad, como prácticas discursivas políticas, han trazado un horizonte de creciente discusión que incide en las formas de interpretar conceptos subyacentes como cultura, identidad, diferencia, pluralismo y multiculturalismo; que se convierten en propuestas pedagógicas y acciones educativas institucionales (gubernamentales y no gubernamentales) de distinto orden, enfocadas hacia distintos núcleos de población o bien privilegian situaciones y contextos de discriminación; esto ocasiona la reducción a un uso indistinto de las concepciones de “diversidad” y “educación intercultural”, pensadas como:

- Un elemento y demanda fundamental de las *reivindicaciones étnico-políticas*, producto de los movimientos sociales en las dos últimas décadas en nuestro continente, es decir, desde la geopolítica latinoamericana.
- La *visibilización de los tránsitos migratorios*, desde

el marco de atención educativa en el terreno de la explotación y exclusión de niños, jóvenes y adultos, cuestión que genera un espacio de intervención de los discursos interculturales a partir de propuestas que se desarrollaron tanto en Europa como en ciertas regiones latinoamericanas, a través de agencias internacionales e instancias de gobierno nacionales.

- El espacio-lugar de enunciación de diferencias que generan marcas y exclusiones sociales; aquí se ubican los discursos y acciones educativas en torno a la *condición de género*.
- El reconocimiento de las *capacidades diferentes* (discapacidad como otredad) en términos de integración e inclusión educativas.
- Un fenómeno que trasciende las fronteras territoriales y los diferentes campos del conocimiento social impactando al discurso académico, el cual se articula a la construcción de ciertos modelos de educación intercultural de corte gubernamental y de participación en organizaciones civiles, convocadas desde visiones críticas del discurso globalizador, o desde aquellas que se adhieren a las concepciones de gobernabilidad y competitividad global cuyas acciones se vinculan a políticas identitarias, *comprendidas como los medios y las formas en que se producen y promueven los atributos distintivos que acreditan o desacreditan a las prácticas y sujetos por parte de las instituciones del Estado, creando espacios sociales de dominio público que se interrelacionan con la esfera privada*.
- El desarrollo de *políticas de acción afirmativa y de currículos compensatorios*, cuyas vías de acción se expresan en programas como el de integración educativa y necesidades educativas especiales.

Las seis opciones planteadas —entre una gama muy amplia de posibilidades— generan repercusiones en la escena educativa; cabe entonces interrogarnos ¿cuál de ellas define el proceso socio-histórico de demanda política desde el cual surge la educación intercultural? El problema del uso

indistinto de la interculturalidad reside en el horizonte político desde el cual se construyen proyectos educativos interculturales; es decir, existen posturas contradictorias a pesar de que se utilicen herramientas discursivas comunes.

Por otro lado, *diversidad e interculturalidad* representan nudos problemáticos que se vinculan a las nociones de tolerancia, participación y convivencia social, equidad (desde “el reconocimiento de las diferencias”), desigualdad social y acceso a procesos democratizadores, poniéndose en juego

la noción fundamental de *ciudadanía*. Las distintas condiciones sociales (étnico-políticas, migración, género, discapacidad) generan experiencias de intervención que, como vemos en el diagrama, se relacionan entre sí (políticas identitarias, discursos globalizadores, acciones afirmativas, currículos compensatorios); el nudo problemático que las articula y enlaza está compuesto por los viejos problemas y nuevos procesos de exclusión, las diferencias histórico-políticas y las configuraciones de ciudadanía.



El problema radica en que los programas de intervención educativa en términos de *diversidad e interculturalidad* no distinguen, y por lo tanto no toman en cuenta, los componentes de este “nudo problemático” (el centro de nuestro diagrama).

En este sentido, el discurso del reconocimiento intercultural puede desplazar la mirada y la lucha en contra de las asimetrías económicas y políticas; por ello, se requiere plantear una necesaria deconstrucción analítica del campo emergente de la interculturalidad a partir de dos momentos:

a) *Primero*. Analizar a la educación intercultural como un movimiento político-pedagógico, un espacio de lucha, negociación y demanda, de apropiación y construcción de nuevos horizontes sociales y educativos. A este movimiento, de larga trayectoria en nuestro continente, se han adscrito tanto pedagogos críticos como educadores populares y de la etnoeducación indígena de-colonizadora. Desde este punto de vista se trataría de comprender y desarrollar propuestas educativas “interculturales” en contextos

sociales situados, a través de experiencias que se nutren de la investigación y gestión de proyectos y programas que incluyen el reconocimiento de las demandas de los actores y movimientos sociales por el cumplimiento de los derechos colectivos al acceso a la tierra y al trabajo.

- b) *Segundo*. Al concebir la educación intercultural como un movimiento político-pedagógico se requiere reconocer su heterogeneidad, ya que se han producido distintos discursos pedagógicos que centran su visión en la convivencia intercultural, los cuales generan una amplia gama de posibilidades entre la vertiente crítica y las acciones de las instancias nacionales y transnacionales que generan políticas para “la gobernabilidad global”; de ahí la necesidad de determinar las disyuntivas políticas de todo proyecto de educación intercultural.

Una vía de conocimientos intra e inter-culturales desde los mundos de vida Entonces... ¿qué es interculturalidad?

Seguramente la pregunta que surge a partir de lo dicho en este texto es: *entonces... ¿qué es interculturalidad?* En el campo educativo la interculturalidad, desde una visión crítica, puede ser definida como un proyecto histórico-social con profundas repercusiones en el ámbito pedagógico, además de consolidarse una vertiente educativa que se ubica en las fronteras políticas del conocimiento, accionando desde un presente para recrear memorias disidentes y configurar nuevas opciones de futuro.

Los espacios de acción de los sujetos, los mundos de vida, son lugares de encuentro y construcción de sentidos; son ámbitos en donde establecemos nuestras condiciones de comprensión y elaboramos los esquemas de relación desde los cuales vivimos, actuamos y edificamos una noción básica de realidad y sobre la realidad; es decir, desde la cual producimos conocimiento. *En este trayecto de indagación y configuración de la persona social conocemos y nos*

reconocemos siempre a través de otros y junto con otros. Es por ello tan importante comprender las formas de producción social del conocimiento ya que son éstas las que definen el actuar político, y la configuración de las formas de nombrar el mundo y de reconocer otras maneras de mirarlo.

La educación intercultural en nuestro continente puede ser repensada como proyecto político y pedagógico, implica la construcción activa de espacios de formación de los sujetos sociales que hacen eco del reclamo de los derechos históricos sobre la lengua, la memoria y el territorio. En el contexto étnico latinoamericano, esta educación surge de los movimientos indígenas que buscan crear nuevas prácticas de diálogo para subvertir las relaciones y formas de control y dominio estatal, lo cual cuestiona estructuralmente y de manera radical los marcos jurídicos, políticos y educativos de los Estados-nación.

La educación intercultural, al ser un proyecto político y pedagógico, reconoce tres dimensiones de acción:

- a) El debate acerca de las implicaciones del término “minorías” que se aplica a determinados grupos sociales a partir de sus necesidades identitarias. No podemos esperar que quienes han sido excluidos ocupen el lugar que les corresponde si no se cuestionan los mecanismos de dominación que produjeron esa exclusión, y se acceda a la comprensión de tales grupos como formaciones culturales y políticas heterogéneas.
- b) La práctica intercultural registra las diversas configuraciones intra-culturales del conocimiento y rompe con las concepciones esencialistas y *cosificantes* (por ej. indígenas y no indígenas) además de que posibilita un diálogo de saberes que amplía y diversifica el presente (Santos, 2009), reconociendo y construyendo formas de interaprendizajes (Gashé, 2005) no neutrales sino profundamente asimétricos que responden a relaciones de poder.
- c) La construcción y reconocimiento de formas alternas y políticas del saber se hacen posibles al

visibilizar y transformar las prácticas de conocimiento desde una visión crítica de las lógicas neocoloniales; de ahí surgen nuevas formas de subjetivación y episteme que se articulan en el presente como condensación de memorias recreadas que configuran y proyectan ideas de futuro.

La educación intercultural crítica construye una noción *ampliada* (Díaz, 2008), al cuestionar a la escuela y a los sistemas educativos por su incapacidad para reconocer la complejidad social de sus actores clave (docentes, alumnos, familias) y para brindar nuevas opciones de ciudadanía bajo los principios de *dignidad, respeto y emancipación*. En este sentido es imprescindible que la escuela amplíe las bases sociales del conocimiento y genere procesos de educación, salud y trabajo que hagan posible el proyecto de “una vida buena”.



Si algo define a la educación intercultural crítica es precisamente una mirada de re-conocimiento de los sujetos educativos y escolares desde su historia y sus prácticas sociales, desde su pertenencia a sociedades contemporáneas. Es, asimismo, producto de las luchas que hacen posible la expresión de formas sociales y mundos de vida (culturas) que apelan a construir, frente a los contextos neo-coloniales, nuevos espacios y territorios, a practicar y ser portadores de lenguas y lenguajes cuyas particularidades históricas recrean las memorias para generar otras opciones de futuro, siempre compartido.

Lecturas sugeridas

DÍAZ, RAÚL, MARÍA LAURA DIEZ Y SOFÍA THISTED (2008), *Educación e igualdad. La cuestión de la educación intercultural y los pueblos indígenas*, Sao Paulo, Brasil, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.

www.campanaderechoeducacion.org/publications.list.php?s=campaign&p=2

DIETZ, GUNTHER (2003), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Granada, España, Universidad de Granada.

GASCHÉ, JORGE (2005), “Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 27, núm. 1, enero-junio, pp. 177-200,

http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2005/contrapunto/contrapunto_art3_pl.htm

LÓPEZ, LUIS E. (2006), “Interculturalidad y educación en América Latina: génesis y complejidades en esta relación. Bilingüismo, educación superior y formación docente”, en *Memorias del Congreso: [Re]Pensar la relación Cultura-Educación*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (2009), “Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias”, en Boaventura De Sousa Santos, *Una epistemología del sur*, Buenos Aires, CLACSO/Siglo XXI.

http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/180/Boaventura_Sociologia_de_las_ausencias.pdf

SKLIAR, CARLOS (2000), “Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad”, en Pablo Gentili, *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Santillana.

www.canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf

WALSH, CATHERINE (2005), “Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad”, *Signo y Pensamiento*, núm. 46, enero-junio, pp. 39-50.

http://recursostic.javeriana.edu.co/cyl/syp/components/com_booklibrary/ebooks/4604.pdf

