

Educación, sociedad e interculturalidad

Diálogos desde la comprensión y acción educativa en América Latina

JOSÉ ARLÉS GÓMEZ
(COMPILADOR)



EDUCACIÓN, SOCIEDAD E INTERCULTURALIDAD:
DIÁLOGOS DESDE LA COMPRENSIÓN Y ACCIÓN
EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

EDUCACIÓN, SOCIEDAD E INTERCULTURALIDAD:
DIÁLOGOS DESDE LA COMPRENSIÓN Y ACCIÓN
EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA



Educación, sociedad e interculturalidad: diálogos desde la comprensión y acción educativa en América Latina / Horacio Ademar Ferreyra y otros (siete autores) - Bogotá : Universidad Santo Tomás, 2015.

198 páginas ; cuadros.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN 978-958-631-910-2

1. Educación - Investigación - América Latina 2. Educación intercultural 3. Pedagogía.

I. Ferreyra, Horacio Ademar II. Gómez Arévalo, José Arlés III. Sanabria León, Gilma Rosa IV.

Vélez De La Calle, Claudia V. Argüello Parra, Andrés VI. Urbina Cárdenas, Jesús Ernesto VII. Ordóñez G., Jairo Enrique VIII. Pérez Villamarín, Diego Germán VIX. Universidad Santo Tomás (Colombia)

CDD 378.8

Co-BoUST

© Horacio Ademar Ferreyra | José Arlés Gómez Arévalo | Gilma Rosa Sanabria León | Claudia Vélez De La Calle | Andrés Argüello Parra | Jesús Ernesto Urbina Cárdenas | Jairo Enrique Ordóñez G. | Diego Germán Pérez Villamarín

© Universidad Santo Tomás, 2016

Ediciones USTA

Carrera 9 n.º 51-11

Bogotá, D. C., Colombia

Teléfonos: (571) 587 8797 ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://www.ediciones.usta.edu.co>

Director editorial: Daniel Mauricio Blanco Betancourt

Coordinación de libros: Marco Giraldo Barreto, Lorena Castro Castro

Diagramación: Libia Rubiano

Corrección de estilo: Alejandra Castellanos

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-631-910-2

Esta obra tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad Santo Tomás: <https://doi.org/10.15332/li.lib.2015.00165>

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

Hecho el depósito que establece la ley

Primera edición, 2015

ÍNDICE

PRÓLOGO

Horacio Ademar Ferreyra..... 7

¿Por qué hablar de interculturalidad en relación con la educación y las ciencias sociales?: Proyecto de Posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad en la Universidad Santo Tomás de Bogotá

José Arlés Gómez Arévalo.....15

La educación intercultural en América Latina y el Caribe como medio para la inclusión en la escuela: estudio de caso en establecimientos educativos en la ciudad de Bogotá, Colombia

Gilma Rosa Sanabria León 37

Pedagogía, alteridad e interculturalidad en América Latina y los pueblos del sur: argumentos para respaldar una investigación posdoctoral

Claudia Vélez De La Calle71

Pedagogía decolonial: hacia una comprensión/acción educativa en las sociedades emergentes
Andrés Argüello Parra 87

Ágape-(pe)dagogía o el camino de una pedagogía para las paces: una lectura (filosófica) en clave intercultural
Jesús Ernesto Urbina Cárdenas.....137

Implicaciones de la ciudadanía plena: todos los ciudadanos con los mismos derechos. El caso del matrimonio igualitario
Jairo Enrique Ordóñez G. 163

Educación en una cultura de la exclusión, la marginación y el riesgo global
Diego Germán Pérez Villamarín..... 183

PRÓLOGO

Horacio Ademar Ferreyra

La educación superior universitaria constituye un poderoso instrumento para construir conocimiento, pero este conocimiento debe, a diferencia de épocas anteriores, estar dirigido a la formulación de alternativas para revertir el proceso de deshumanización de la sociedad. Sin embargo, difícilmente logremos revertir dicho proceso si no integramos en todos los procesos educativos la formación humana y la formación en valores como una exigencia prioritaria, necesaria para abatir la desigualdad, la discriminación y la xenofobia, y aportar, a partir de la investigación, alternativas para la creación de nuevos proyectos para la inclusión y el desarrollo, en los que el ser humano y su bienestar sean lo más importante.

Sabido es que América Latina está dominada por las diferencias. Por ello, no resulta extraño que la multiculturalidad y la interculturalidad sean puntos fundamentales, tal vez los más importantes, de la agenda académica y social de muchas instituciones académicas en la actualidad. Una pregunta nos sale al paso de inmediato: ¿cómo pensar a América Latina desde perspectiva intercultural?

Hago énfasis en *pensar*, no en *conocer*, pues no se trata de que como sujetos conozcamos o estudiemos Latinoamérica como un objeto; se trata de pensar(nos) inmersos en una condición hermenéutica u horizonte de significación que está constituido por la presencia y el entrecruzamiento de voces diversas. Claro que este modo de pensarnos no es nuevo, pero sí lo son esas voces, culturalmente diversas, que han decidido tomar la palabra por sí mismas y nos convocan a que les prestemos oído atento, a que, por nuestra parte, nos hagamos cargo académica, ética y políticamente de la interculturalidad; es decir, hacer visible no una mezcla confusa de lenguajes (lo que se suele llamar *mestizaje*), sino una fusión de horizontes de significación, poblada por lenguajes de contextos culturales diversos.

Como parte del proceso de búsqueda de respuestas a algunos de los interrogantes formulados, la Universidad Santo Tomás de Colombia ha decidido presentar esta publicación colectiva en dos tomos, fruto de los trabajos de investigación (finalizados o en proceso) de los alumnos del Posdoctorado en Educación, intitulada *Educación, sociedad e interculturalidad: diálogos desde la comprensión y acción educativa en América Latina*.

En el primer tomo del libro se presentan siete trabajos. El primero de ellos es el de José Arlés Gómez Arévalo, quien se interroga *¿Por qué hablar de interculturalidad en relación con la Educación y las Ciencias Sociales?*, y reconoce que la interculturalidad es una dimensión que se encuentra presente en las interacciones humanas en general, como alternativa frente al autoritarismo, al dogmatismo y al etnocentrismo. Sostiene, además, que una manera de pensar una propuesta de educación intercultural es abordándola desde los diferentes ámbitos de acción, hacia uno mismo y sus pertenencias (identidad), hacia el otro (convivencia), o hacia el mundo referencial (conocimiento). Luego de un amplio y profundo análisis, finaliza su trabajo con una propuesta de cuatro seminarios posdoctorales, a saber:

1. *Interculturalidad y su relación con pedagogías emergentes en Latinoamérica y el Caribe*: propone abordar los temas relacionados con la problemática de la interculturalidad, desde su relación con las pedagogías emergentes a lo largo y ancho de Latinoamérica y del Caribe.
2. *Problemáticas curriculares en contextos de interculturalidad en Latinoamérica y el Caribe*: propone considerar al currículo educativo como la herramienta clave para orientar a docentes y estudiantes en la construcción de sentido de identidad cultural en la región, desde sus procesos de formación y a través de las máximas expresiones artísticas, sociales y educativas de nuestras regiones.

3. *Gestión del Conocimiento: repensar la educación y las ciencias y sociales en clave de interculturalidad en América Latina y el Caribe*: propone generar un espacio para reflexionar sobre el problema de la globalización del conocimiento, desde una nueva visión del papel de la educación y de las ciencias sociales en los procesos de transformación de América Latina y del Caribe.
4. *Investigación en Ciencias Sociales y Mediáticas en la Sociedad del Conocimiento en Latinoamérica y el Caribe*: centrado en el fenómeno de la interculturalidad y su relación con las ciencias sociales y mediáticas, así como de la educación; este seminario propone habilitar la reflexión sobre ámbitos que han debido convivir con los cambios sociales generados por la extrema pobreza, la inequidad de géneros, la violencia, la erosión de las culturas campesinas, los problemas relativos a la justicia y la mercantilización e industrialización de la comunicación social.

El segundo trabajo corresponde al de Gilma Rosa Sanabria León con *La educación intercultural en América Latina y el Caribe como medio para la inclusión en la escuela: estudio de caso en establecimientos educativos en la ciudad de Bogotá, Colombia*. En dicho capítulo, Sanabria reflexiona sobre el hecho de que el siglo XXI se ha caracterizado por la globalización del conocimiento y la cultura, el fácil acceso a los saberes y el intercambio cultural en todas las regiones del mundo, a través de los procesos de inmigración y emigración. Para la autora, hoy no se puede hablar de una nación netamente pura o de una cultura autóctona, porque la sociedad está conformada por individuos de diferentes procedencias, con múltiples tradiciones que enriquecen y transforman la cultura.

Sanabria concluye su capítulo señalando que América Latina está compuesta de la riqueza multicultural de sus habitantes; sin embargo, anota que desde la época colonial el mestizaje y la diversidad cultural no fueron sinónimos de riqueza, por el contrario, su significación y representación social se concibieron desde la inferioridad por parte del dominio de las élites intercontinentales, que se asumían desde una identidad particularmente enriquecida y privilegiada.

Por su parte, Claudia Vélez De La Calle, en su trabajo *Pedagogía, alteridad e interculturalidad en América Latina y los pueblos del sur: argumentos para respaldar una investigación posdoctoral*, propone dar cuenta de un nuevo horizonte de sentido en la educación intercultural, narrada y dibujada desde los asombros de la estética que lo no hegemónico genera. Apoyada en diversas teorías sobre la necesidad de decolonizar el pensamiento del Sur y abrirse a nuevas ecologías de los saberes (comprendiendo el Sur

como las voces silenciadas de los sujetos, pueblos, saberes ocultos por las acciones de los colonizadores y los grupos dominantes), intenta dar cuenta, desde los relatos argumentativos, de cómo la diferencia deja de ser un horror o una práctica subjetiva divisoria para pasar a ser interpretada en el contexto pedagógico como la alteridad inalienable.

Las culturas bárbaras son ahora pensadas como culturas diferentes y particulares. La educación como práctica social entiende que hay estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza, inteligencias múltiples. Ahora la escuela abre sus fronteras espaciales, temporales, mediáticas en sus rutinas, rituales, escenarios y sujetos. Cabe mencionar aquí el análisis de la autora sobre *la lógica del tercero excluido*, la cual se desvanece ante el tercero incluido; el reduccionismo científico y disciplinar reconoce la necesidad de reformar el pensamiento y la educación desde las perspectivas descolonizadoras.

De la Calle finaliza su trabajo señalando que la inter y transculturalidad son invitaciones a transgredir el control de las sociedades contemporáneas; por ello, las escenas pedagógicas deben atreverse a romper con su escena preformativa, de la obediencia a la rigidez disciplinar, metódica e investigativa, y deben escuchar con agrado el discurso de defensa por la diferencia. Si alguna vez fue urgente el *elogio a la dificultad* que Estanislao Zuleta proponía, hoy más que nunca se impone *la búsqueda del mosaico plural* que el color de la deconstrucción epistémica/pedagógica insinúa.

Andrés Argüello Parra, en su trabajo intitulado *Pedagogía decolonial: hacia una comprensión/acción educativa en las sociedades emergentes*, realiza una investigación teórica en el campo de la filosofía de la educación. Allí analiza las relaciones conceptuales entre la pedagogía y la decolonialidad, ante los retos culturales, éticos y epistemológicos de las sociedades emergentes. La construcción del trabajo se basó en la utilización de dos fuentes: el uso de materiales bibliohemerográficos especializados, principalmente de Walter Mignolo y otros exponentes de la perspectiva decolonial en las ciencias sociales, y algunas entrevistas publicadas y otras realizadas por el autor del artículo durante su estancia posdoctoral como *Visiting Scholar* en el Center for Global Studies and the Humanities, en Duke University.

Argüello señala en su trabajo que no existe un procedimiento algorítmico para llevar a cabo el ejercicio pedagógico de la decolonialidad como pacto ético; tampoco existen didácticas prescriptivas. A pesar de ello, y como fruto de las experiencias en el campo, se pueden estipular y comentar algunos criterios metodológicos que marcan la posibilidad de una didáctica para la pluriversalidad.

La educación como tarea social demanda la opción decolonizadora que anticipa, prepara y diseña los términos para construir un orden global resignificado, desde lo local, signado por la coexistencia y la solidaridad. Este es el carácter anticipatorio de toda educación. Teniendo esto en cuenta, Argüello profundiza en su trabajo y formula los presupuestos de una didáctica de la decolonialidad, en orden a la consecución pública-democrática del mundo pluriversal. Dicha didáctica se puede sintetizar en los siguientes criterios estratégicos:

1. La *decolonización del saber*: donde se tejen las perspectivas y maneras de entender el mundo.
2. Los empeños por la *decolonización del ser*: es desde las identidades y el acercamiento a la experiencia donde cobran relevancia las metodologías de tipo narrativo y biográfico de las ciencias sociales que se centran en el mundo vital del sujeto, antes que en las formas establecidas del método mismo.
3. La *decolonización del currículo*: la exigencia por diseños curriculares de tipo transdisciplinar y problemático en horizonte bio-ético, como una manera de confrontación de las disciplinas fundadas en epistemologías del poder. La perspectiva decolonial, en el plano curricular, afecta, inevitablemente, los modos de entender los agentes de la educación y sus relaciones (escolares, maestros, instituciones educativas, organizaciones civiles, etc.).
4. La *decolonización de las prácticas socioculturales* para escudriñar, en conjunto, territorios atípicos de sociedad, cultura, representación y conocimiento. Pero no basta escudriñar separadamente, a la vez es necesario percibir las intersecciones epistémicas con los relatos dominantes, con los lugares de colonización.

En suma, de acuerdo con Argüello, el compromiso de la pedagogía decolonial en la reconstrucción social exige cultivar los hábitos mentales que requiere la diferencia cultural, como paso previo a la activación de “zonas de contacto” intercultural. Para llevar a cabo dicho programa, se deben atender, por lo menos, los siguientes niveles: *reconocimiento* de que el *mundo-otro* existe; *intersección*, la cual impone indagar cómo el *mundo-otro* es también un *mundo propio* mediante el estudio comparado de las tradiciones coloniales y de las alternativas decoloniales; *interacción*, la cual requiere desarrollar, transdisciplinariamente, la opción decolonial desde el paradigma de la coexistencia, más allá de la jerarquización, que contemple una visión ética de cultura y de sociedad no definida por la marginalización sino por la conversación de lo plural.

Jesús Ernesto Urbina Cárdenas, en su trabajo “Ágape-(pe)dagogía o el camino de una pedagogía para las paces: una lectura (filosófica) en clave intercultural”, ofrece un amplio panorama para reconocer las múltiples manifestaciones de “estados de paz” que se dan de forma expedita en la vida cotidiana de las personas. El ágape no constituye solo una práctica que se manifiesta en ciertas culturas religiosas, sino que aparece de forma natural como un rasgo inherente a las relaciones humanas. Existen incontables estados de pacificación entre la gente que supera los hechos violentos o de guerra. Son más los que “hacen la paz”, que los que se dedican a “hacer la guerra”.

La vida en las comunidades vulnerables es el ejemplo vital y palpable del trabajo que se presenta. Urbina señala que es en este ámbito donde la inequidad social, el abandono del Estado, la inseguridad, la delincuencia, el desempleo y, en la mayoría de los casos, la estigmatización social, confluyen de forma contundente; sin embargo, en estas comunidades se resuelven de forma pacífica los problemas de convivencia, construyendo tejido social desde la carencia, a través de múltiples redes construidas por ellas mismas que les permiten sobrevivir.

El autor le asigna igual importancia a la reflexión desde la escuela, en donde las prácticas pedagógicas son, por naturaleza, prácticas de paz en las que un maestro amoroso da a sus estudiantes no solo un conjunto de conocimientos, sino que le indica el camino para que pueda ser. El ágape en la escuela no es una nueva asignatura del currículum, sino una actitud para asumir la docencia de la misma manera como la gente abre sus puertas y su corazón para compartir un almuerzo comunitario. Urbina enfatiza que la filosofía intercultural puede hallar en estas manifestaciones naturales de los seres humanos una veta importante para seguir pensando su propio camino de reconocimiento desde la cotidianidad.

Jairo Enrique Ordóñez G. en su trabajo “Implicaciones de la ciudadanía plena: todos los ciudadanos con los mismos derechos. El caso del matrimonio igualitario” se enfoca en la cobertura y tratamiento de cinco medios de comunicación nacionales a dos temas: el matrimonio y la adopción por parte de parejas del mismo sexo.

El análisis de Ordóñez permite observar que en los medios de comunicación estudiados existe una posición neutral sobre la adopción por parte de las parejas del mismo sexo. En relación con el matrimonio igualitario, se observa una posición mayoritaria a favor, a pesar de que los medios tienen una orientación elitista y religiosa que contrasta fuertemente con la negativa, en reiteradas ocasiones, del Congreso de la República, en posiciones ampliamente difundidas, ya que son justamente los legisladores los que deben abogar por

la ciudadanía plena, independientemente de si la mayoría está de acuerdo; los derechos de las minorías no se definen por referendo ni por voto popular, pues siempre estarían en desventaja, justamente, por su carácter de minoría.

Ordóñez resalta que, en general, en los medios de comunicación seleccionados predomina un enfoque elitista, en el que los miembros de la élite son los protagonistas del artículo periodístico, razón por la cual considera que resulta necesario abogar por darle mayor voz al ciudadano y así conocer si en la opinión pública predominan los estereotipos, la aceptación o cualquier otra tendencia. Este conocimiento sería esencial para diseñar manuales para periodistas y políticas que aboguen por la ciudadanía plena y la no discriminación, teniendo en cuenta que los derechos de las minorías no son sujetos de referendo, lo que implica que si no hay aceptación de ellas, el Estado debe generar una cultura de educación que permita la aceptación y la convivencia pacífica.

Este primer tomo concluye con el trabajo “Educación, en una cultura de la exclusión, la marginación y el riesgo global” de Diego German Pérez Villamarín. El autor recupera allí las perspectivas teóricas del sociólogo Ulrich Beck y del filósofo Ivan Illich, que ofrecen un particular paradigma desde el cual reflexionar, evaluar y proponer un análisis y una alternativa a los riesgos sobre los que hoy se debate en el mundo. Estas perspectivas le permiten al autor señalar que, desde una perspectiva intercultural, la educación debe ocuparse de definir sus íntimas imbricaciones. Al respecto, enfatiza que reconoce la imposibilidad de la reconstrucción social, técnica, política y educativa que radica en las estructuras que detentan el poder; de ahí que los cambios se deben invertir radicalmente en las instituciones industriales y *reconstruir* la sociedad totalmente. Por esta inversión radical, la ciencia y la tecnología moderna no serán aniquiladas, sino que dotarán a la actividad humana de una eficacia sin precedentes. Por esta inversión, ni la industria ni la burocracia serán destruidas, sino eliminadas como impedimentos de otros modos de producción; la convivencialidad será restaurada en el centro mismo de los sistemas políticos que protegen, garantizan y refuerzan el ejercicio óptimo del recurso que mejor repartido está en el mundo: *la energía personal que controla la persona*. Hay que trasladarse entonces de la productividad a la convivencialidad, sustituir *un valor técnico* por *un valor ético* y sustituir *un valor material* por *un valor realizado*.

Debemos construir una sociedad posindustrial en la que el ejercicio de la creatividad de una persona no imponga jamás a otra un trabajo, un conocimiento o consumo obligatorio. En palabras de Pérez, “en la era de la tecnología científica, solamente una estructura convivencial de la herramienta puede conjugar la supervivencia y la equidad”

(p. 204). La equidad exige que, a un tiempo, se compartan el poder y el haber. Una estructura convivencial de la herramienta hace realizable la equidad y practicable la justicia; ella constituye la única garantía de supervivencia.

Cada uno de los trabajos pone de manifiesto que el conocimiento puede promover vinculaciones sociales y compromisos cívicos, ya que el conocimiento no habla *de* nosotros, sino que habla *con* nosotros y cada uno se siente enunciado por él. Al pensar, construimos a través del lenguaje un horizonte de significación, este horizonte lo sentimos como nuestro por lo que promueve entre nosotros vinculaciones profundas, que nos convocan a asumir compromisos éticos y políticos; asimismo, contribuyen a que adoptemos formas de identidad abiertas al diálogo y dispuestas a ver en el otro una fuente de enriquecimiento. Lo anterior refuerza la afirmación del filósofo francés Emile Durkheim (1858-1917), quien en su vasta y profusa producción puso de manifiesto el carácter social de la educación y -nosotros agregamos- del conocimiento:

En cada uno de nosotros existen dos seres, separables por abstracción: uno, constituido por todos los estados mentales que nos atañen exclusivamente a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida particular; es lo que puede denominarse el ser individual. El otro, es un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres, que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes de los que somos parte integrante (creencias religiosas, las opiniones o las prácticas morales, las tradiciones profesionales y nacionales, las opiniones colectivas de todo tipo). Su conjunto forma el ser social. El constituir ese ser (social) en cada uno de nosotros, es la meta de la educación (1979, p. 70).

Hoy, la formación intercultural es una prioridad básica para una educación pertinente como alternativa para alcanzar la justicia social con calidad e inclusión.

Referencia

Durkheim, E. (1979). *Educación y Sociología*. Bogotá: Linotipo.

¿POR QUÉ HABLAR DE INTERCULTURALIDAD EN RELACIÓN
CON LA EDUCACIÓN Y LAS CIENCIAS SOCIALES?: PROYECTO DE
POSDOCTORADO EN EDUCACIÓN, CIENCIAS SOCIALES
E INTERCULTURALIDAD EN LA UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS DE BOGOTÁ

Millones de personas en todo el mundo sobreviven sometidas a la pobreza y la exclusión social y no es probable que en los próximos años estas condiciones vayan a desaparecer. Esta grave situación atañe a toda la humanidad que no puede ni debe cerrar los ojos ante ella. Mientras persista, todos estamos un poco empobrecidos y somos en cierto modo excluidos (Estivill, 2003).

José Arlés Gómez Arévalo¹

En la época contemporánea, América Latina y el Caribe, regiones cada día más complejas y paradójicas, cuentan con nuevos entornos internacionales integrados por algunos

¹ Posdoctor en Ciencia-Narrativa, doctor en Teología, magíster en Filosofía Latinoamericana, especialista en Educación Sexual, especialista en Educación y Filosofía Colombiana, licenciado en Teología. Actualmente director del grupo Ciencia-Espiritualidad y autor de varios artículos y libros sobre educación, epistemologías emergentes, espiritualidad y teología. Correo: angel777abc@hotmail.com

aspectos que sitúan a la interculturalidad como un imperativo y signo esperanzador de su presencia en el concierto mundial; sin embargo, según las cifras proporcionadas por las entidades oficiales (Unesco, OIT, Cepal, OEA, entre otras), la brecha entre ricos y pobres sigue creciendo, las naciones se ven abocadas a nuevas formas de xenofobia, exclusión, marginación y violencia, factores que constituyen bombas de tiempo que deben preocupar a sus naciones y a sus gobiernos, de cara al presente y al futuro inmediato de sus pueblos.

Si bien en estas regiones existe una mayor conciencia y sensibilización hacia la pluralidad cultural, frente al encuentro con *el otro* y con *lo otro* –incluso frente al fenómeno de la globalización hay una mayor visibilidad de las desigualdades, exclusiones, formas de violencia social y política, así como de género y de creencias religiosas, entre otras–, aún existen algunas situaciones que no han supuesto cambio sino, por el contrario, la continuidad del *statu quo* en términos de desigualdad, separación y falta de alteridad-solidaridad, así como de diálogo y tolerancia. Se trata de un continente y de una región del mundo cada vez más signada por los alarmantes abismos entre sus pueblos, condenados al olvido y la marginación, en un modelo neoliberal que impone cada día con más fuerza sus reglas de juego económicas y políticas y en donde los grandes perdedores son la inmensa mayoría de hombres, mujeres, niños y ancianos que habitan las periferias y los conglomerados humanos de las grandes ciudades de América Latina.

Frente a la falta de proyectos fuertes de integración y de intercambio sociocultural y económico, el actual marco histórico presenta el proceso de «globalización» como fenómeno representante de una política y estrategia que se expande mundialmente como «la opción» civilizadora, imponiéndose así como el proyecto para la humanidad, en un intento homogenizador contradictorio a una propuesta intercultural.

En este marco referencial, complejo y dispar, antitético y antinómico, se propone hablar de «interculturalidad», categoría que, se debe reconocer, no posee una definición unívoca; el debate conceptual sobre la misma está lejos de terminar, en la actualidad existe un verdadero mosaico de perspectivas y aproximaciones, propias de un término eminentemente polisémico. En palabras de Dietz (2001), el mismo concepto de estudios interculturales ha sido propuesto para distinguir «un campo emergente de preocupaciones transdisciplinarias en torno a los contactos y las relaciones que a nivel individual como colectivo se articulan en contextos de diversidad y heterogeneidad cultural» (p. 23). En el fondo, el autor pone sobre la mesa la urgencia de reflexionar sobre los trabajos en el área de las ciencias sociohumanísticas, las cuales han sido por tradición las abanderadas de la

crítica y el análisis de nuevas perspectivas sobre las problemáticas del hombre, la cultura y la sociedad actual.

Cabe destacar también la posición de Vallescar (2010), quien asevera que la interculturalidad se levanta abiertamente frente a un proyecto de la modernidad marcado por el progreso sin límite, por el triunfo del más apto y fuerte que no requiere de nadie. He aquí una razón fundamental para la interculturalidad: hacer frente a una modernidad uniformizante, aportando a la construcción de un futuro diverso y plural para todos.

Hablar de interculturalidad es, pues, sacar a la luz muchos de los conflictos que existen en nuestras sociedades, es aceptar que hay diferentes culturas y que no todas tienen el mismo reconocimiento y poder (Torres, 2008). Este reconocimiento de la diversidad obliga a cuestionar las desigualdades y todo tipo de consecuencias que conllevan (pobreza, discriminación, racismo, xenofobia, etc.). Encontramos aquí otra poderosa razón para la interculturalidad: contribuir al cuestionamiento de las situaciones estructurales y de las condiciones que permiten que haya dominación de unas culturas sobre otras, de determinados colectivos humanos sobre otros, etiquetados como diferentes e inferiores.

Después de este breve recorrido por algunas de las posturas sobre la interculturalidad, cabe preguntarse ¿a qué se hace referencia cuando se menciona la categoría interculturalidad? El término *interculturalidad* alude al encuentro entre (inter) culturas, lo cual nos lleva en primer lugar a una necesaria aproximación (porque asumimos la dificultad de definirla) a lo que entendemos por *cultura*. La cultura está presente en el conjunto de formas o modos particulares de expresar la vivencia del mundo y de la vida, en la cerámica, el teatro, la danza, la música, pero no solo como producción tangible sino como el conjunto de formas y modos adquiridos de concebir el mundo, de pensar, de hablar, de expresarse, de percibir, de comportarse, de organizarse socialmente, de comunicarse, de sentir y valorarse a uno mismo en cuanto individuo y en cuanto grupo (Heise, Tubino y Ardito, 1992). Desde esta perspectiva todos los seres humanos hacemos cultura y todos somos portadores de cultura.

I. Interculturalidad y su relación con la educación y las ciencias sociales

La interculturalidad es una dimensión que no se limita solo al campo de la educación, sino que se encuentra presente en las interacciones humanas en general como alternativa frente al autoritarismo, el dogmatismo y el etnocentrismo. Sin embargo, la búsqueda

de sociedades más democráticas y plurales supone procesos sociales y educativos que afirmen y proporcionen la experiencia de vivir en democracia y la experiencia del respeto a la diversidad. Como educadores tenemos una responsabilidad ineludible.

Cabe mencionar aquí el debate que la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco, presenta en su texto de Directrices sobre la Educación Intercultural. Dicho debate teórico sobre educación y multiculturalismo, así como sobre los principales aspectos e interrelaciones, da cuenta, aunque de manera muy breve y sistémica, de las complejidades que implica la aproximación a esta racionalidad teórica. La discusión teórica presente en este discurso pone sobre la mesa un asunto latente en función de estas cuestiones: la vinculación del multiculturalismo con problemáticas de las culturas minoritarias dentro de la cuales es posible identificar a los pueblos autóctonos, las minorías territoriales y no territoriales y los inmigrantes. Asimismo, allí se puntualiza que la interculturalidad es un concepto mucho más dinámico y más amplio; siguiendo con esta línea de reflexión, es menester rescatar el enfoque de educación intercultural planteado por la Unesco, donde el diálogo, el conocimiento mutuo y el respeto son los ejes para la convivencia evolutiva y sostenible en las sociedades interculturales.

De la misma manera, algunos autores, entre ellos López (2008), aseguran que la interculturalidad en la educación aparece estrechamente ligada al nuevo espíritu de equidad y calidad que inspiran las actuales propuestas educativas, lo que contribuye a la superación de la visión igualitarista que predominó en el escenario social latinoamericano desde la llegada de las primeras oleadas liberales al continente. López (2008) nos dice que la interculturalidad en la educación supone un doble camino: hacia adentro y hacia fuera, y que una de las direcciones necesarias a las que debe dirigirse un proyecto educativo intercultural, particularmente cuando está dirigido a pueblos que han sido objeto de opresión cultural y lingüística (como los nuestros), es precisamente hacia las raíces de la propia cultura y de la propia visión del mundo, para estructurar o recomponer un universo coherente sobre el cual se pueda luego cimentar, desde una mejor posición, el diálogo e intercambio con elementos culturales que, si bien ajenos, son necesarios tanto para sobrevivir en el mundo de hoy como para alcanzar mejores niveles de vida, aprovechando aquellos avances y desarrollos científico - tecnológicos que se consideren necesarios.

La educación intercultural debe entenderse inmersa en un proceso pedagógico que involucra a varios sistemas culturales. Nace del derecho individual y colectivo de los pueblos ancestrales y/o migrantes que comprende no solo el derecho a gozar de la educación como todos los ciudadanos/as, sino también del derecho a mantener y cultivar sus propias tradiciones,

su propia cultura, sus propios valores. Asimismo, comprende la necesidad de desarrollar competencias interculturales que permitan a cualquier ciudadano de cualquier lugar del país pertenecer o no a la cultura hegemónica y convivir democráticamente con los otros.

Una manera de pensar una propuesta de educación intercultural es abordándola desde los diferentes ámbitos de acción: hacia uno mismo y sus pertenencias (identidad), hacia el otro (convivencia), o hacia el mundo referencial (conocimiento). A continuación se explicitan dichos ámbitos.

Identidad

Es el lugar de las «pertenencias» del individuo. El objetivo en ese campo es lograr que los educandos asuman con libertad sus pertenencias y tradiciones, que las valoren y sean capaces de establecer entre ellas un vínculo fecundo e innovador.

Convivencia

Es el ámbito de la interacción con el otro, del «vivir juntos», de los derechos de la exigibilidad; es el ámbito en el que se construye una «ciudadanía intercultural». El desafío de una educación intercultural en este campo es el de lograr que los educandos generen una ética de la reciprocidad en los diversos circuitos en los que interactúan.

Conocimiento

Es el ámbito del conocimiento del mundo referencial. Hay diferentes formas de percibir el mundo, de conceptualizarlo y representarlo. El desafío de una educación intercultural en este campo es el de romper la lógica de una sola fuente y forma de conocimiento.

A nivel de las ciencias sociales, la interculturalidad supone la búsqueda de relaciones positivas entre personas de diferentes culturas; ello implica el encuentro de un yo (nosotros) con un otro (los otros) y para que este encuentro se lleve a cabo en el marco de relaciones positivas se ha tenido que trabajar en lo que Xavier Albo (2003), llama «los dos polos necesarios», la identidad (desde el yo) y el reconocimiento del otro (alteridad).

La propia identidad se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte dentro del cual yo intento determinar lo que es bueno, lo que es valioso, lo que se debe hacer, lo que apruebo o a lo que me opongo. En otras palabras, es el horizonte dentro del cual puedo adoptar una postura (Taylor, 1994). Lo que entendemos por «identidad», se trata de «quién» somos y «de dónde venimos», constituye el trasfondo en el que nuestros gustos y deseos, opiniones y aspiraciones, cobran sentido.

La revalorización cultural es un aspecto fundamental de la interculturalidad, pues solamente en la medida en que las culturas tradicionales refuercen su autoestima será posible una relación de horizontalidad democrática y no de verticalidad dominante con la cultura de las sociedades contemporáneas.

Al afianzamiento de la propia identidad le sigue el camino hacia fuera, es decir, la actitud de apertura, respeto y acogida hacia los otros que son distintos por venir de culturas distintas, quizás incluso desconocidas. No se acepta a alguien simplemente por ser «mejor», ni se lo rechaza por ser «peor», sino que, por principio, se le acoge con apertura a pesar de ser distinto y quizás desconocido (Albó, 2003).

Asimismo, en el campo del conocimiento se da un conflicto entre el conocimiento consagrado en el ámbito educativo y los saberes locales, excluidos y menospreciados. Un enfoque intercultural se abrirá a indagar sobre los saberes, valores y prácticas locales, a fin de incorporarlos en el trabajo cotidiano; esa apertura hacia lo local también debe incluir el conocimiento de la historia. La incorporación de los saberes, valores y prácticas locales no se limita a la identificación de los saberes previos de los alumnos, sino que merece un espacio de trabajo definido en el cual se explore su significado y sus aportes; ese espacio educativo deberá ser debidamente contextualizado recuperando escenarios y formas de aprendizaje locales (Tubino, 2011).

En esta misma línea, la interculturalidad en la educación pondría de relieve la pertenencia cultural de los sujetos y su relevancia social, es decir, el patrimonio cultural de los diferentes, poniendo en juego la idea de García Canclini (2004) de que «el umbral de la ciudadanía» se conquista no solo obteniendo el respeto a las diferencias sino contando con los «mínimos competitivos en relación con cada uno de los “recursos capacitantes” para participar de la sociedad: trabajo, salud, poder de compra» (p. 82).

El recorrido hacia la educación intercultural quizás sea largo, pero nuestras expectativas están puestas en los pequeños cambios que día a día los profesores se arriesguen a realizar en sus aulas, reconociendo la igualdad del otro como un principio fundador; también, en que más temprano que tarde los actores de poder hagan suya la idea de que la «la educación

intercultural propone la igualdad de derechos y deberes en la teoría y en la práctica y prepara el terreno para una convivencia pacífica en la diferencia» (Sáez, 2008, p. 122).

Cabe mencionar aquí el trabajo investigativo del equipo encargado del posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad, que se direcciona bajo la guía de cuatro componentes esenciales que se explican a continuación:

Componente educativo-pedagógico

Este componente pone en evidencia la necesidad de un entendimiento de la educación como objeto de estudio de la pedagogía. El proceso de enseñanza-aprendizaje es una especie de núcleo de la educación, no obstante, no es en esencia un proceso educativo. La educación es un hecho social, político, económico, ético o moral, filosófico, axiológico, psicobiológico, administrativo, jurídico, ambiental, histórico-cultural o intercultural, entre otros, pero en todos ellos predomina un carácter y sello de clase social. El proceso de enseñanza-aprendizaje es la acción de enseñar y aprender al margen del carácter y sello de clase social, se trata de un proceso instruccional o tecnológico cuya relación con la educación depende principalmente del educador más que del educando.

Es importante entender cómo se le ha definido a la educación. Según José F. Lora (2006), «la educación es la formación integral de la personalidad humana: moral, artística, intelectual, física, etc., con la finalidad de adaptar a los educandos a una determinada sociedad» (p. 40). Por otra parte, Aníbal Ponce (1970) sostiene que «la educación en las sociedades de clases antagónicas ha servido y sirve —en el sentido estricto de la expresión— a los intereses económicos, políticos, ideológicos, etc., de las clases sojuzgadoras» (p. 32). Otra definición, idealista por supuesto, que cabe resaltar es la de Lorenzo Luzuriaga (1990), quien afirma que «la educación es, por lo pronto, un hacer, una actividad que tiene por fin formar, dirigir o desarrollar la vida humana para que ésta llegue a su plenitud» (p. 126).

En la misma línea, cabe anotar que la educación es un objeto de estudio de una ciencia cardinal llamada pedagogía, así como de sus ciencias complementarias entre las que se encuentran la filosofía de la educación; la sociología de la educación; la psicología educativa; la historia de la educación; la didáctica o tecnología educativa; la antropología de la educación; la administración educativa; la ética y axiología, en función a las clases sociales populares; la biología, con su teoría de la biología del aprendizaje; la neurolingüística, entre otros campos del conocimiento.

Las pedagogías emergentes necesariamente contarán con una comunidad conformada por profesionales de la Educación, por profesionales de otras carreras y por estudiantes de Educación que reconocen la importancia de la educación intercultural para la edificación de la identidad de los pueblos latinoamericanos, desde los paradigmas del mundo globalizado. Asimismo, partirán de una concepción científica de la realidad —de la biodiversidad en la naturaleza y de la sociedad multicultural, multiétnica y multilingüe—, desde una nueva conciencia social intercultural, con elevada vocación de servicio y aptitud para la producción de bienes materiales e intelectuales, en el amplio contexto de Latinoamérica y del Caribe.

Componente sociedad

La sociedad que ampara, soporta o estimula a la pedagogía emergente está constituida por toda la población de América Latina multicultural, multiétnica y multilingüe, inmersa en un escenario paradigmático, entre un desarrollo socioeconómico marcado por el modelo neoliberal y la pobreza y miseria de grandes masas de su población; estos fenómenos son producto de los propios líderes políticos en arreglo con sus precursores ideológicos de corte neocolonialista, transnacional y capitalista.

Las grandes masas de población latinoamericana necesitan con urgencia una nueva educación, ya que la que recibieron (y reciben aún) carece de discursos y tendencias democráticas, dialogantes y abiertas al pluralismo multi e intercultural. Las consecuencias de esta educación tradicional están a la vista de todos: fenómenos como la deserción, la frustración, la inhibición, el bajo rendimiento, la confusión e incompetencia de los egresados, el bajo nivel de acceso a la educación superior y la falta de oportunidades. El fracaso de muchos sistemas educativos no es accidente social, es la tragedia social, porque la educación es parte del fundamento de la naturaleza humana. La realidad descrita obliga a repensar la educación; queda una vía aún inexplorada: la educación intercultural.

Componente filosófico-ontológico

Este componente contribuye a analizar el ser social en transformación permanente, así como los elementos del ser del educando, del principio epistemológico de que el mundo puede conocerse objetivamente (al menos parcial y gradualmente), y del *ethos* de la libre

búsqueda de la verdad, profundidad, comprensión y sistema «más que, digamos, el *ethos* de la fe religiosa o el de la búsqueda de información por la información, utilidad, beneficio, poder, consenso o el bien» (Bunge, 1999).

Desde la ontología, el educador en el contexto de la pedagogía emergente es aquel que cuenta con el requisito fundamental e inexcusable de poseer una concepción científica del mundo, una conciencia social, una vocación de servicio y una habilidad para producir bienes materiales e intelectuales. El educando, por su parte, es el sujeto principal en la educación y quien participa activamente influenciado por un determinado sistema educativo.

Esta pedagogía, entonces, implica un *ethos* que se interesa por la búsqueda de la verdad, profundidad, comprensión y sistematización de las cuestiones que atañen dicha verdad. Se trata de una pedagogía emergente para la educación intercultural que tiende hacia la unidad y el diálogo, desde la diversidad, para la edificación de la identidad de los pueblos latinoamericanos, en el contexto histórico de más de veinticinco siglos transcurridos; en un lento proceso de decantación de la cultura occidental que ha permitido la formación de estructuras básicas y petrificadas, las cuales sirven de columna vertebral a las distintas teorías, tecnologías y prácticas sociales, económicas y educativas, en la época contemporánea.

Componente cultural

En este componente se propone analizar la categoría *interculturalidad*, aquella que se ha convertido en una herramienta crítica para analizar los conflictos que existen en nuestras sociedades, aquella que propone el tema del diálogo entre las diferentes culturas y hace énfasis en que no todas tienen el mismo reconocimiento y poder (Torres, 2008). El reconocimiento de la diversidad obliga a cuestionar las desigualdades y todo tipo de consecuencias que conllevan (pobreza, discriminación, racismo, xenofobia, etc.). Desde esta perspectiva, la interculturalidad contribuye a cuestionar las situaciones estructurales y las condiciones que permiten que haya dominación de unas culturas sobre otras, etiquetadas como diferentes e inferiores.

Aquí es importante precisar el término interculturalidad, no sin antes establecer la diferencia entre pluralismo cultural, multiculturalismo e interculturalidad. Siguiendo a C. Giménez Romero (2004), hay que distinguir entre el plano fáctico (de los hechos) y el plano normativo o de las propuestas sociopolíticas y éticas. En el plano fáctico, Giménez sitúa

la multiculturalidad (diversidad cultural, lingüística, religiosa, etc.) y la interculturalidad (relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas, etc.). En el plano normativo incluye el multiculturalismo (reconocimiento de la diferencia) y el interculturalismo (convivencia en la diversidad). Todos estos fenómenos son modalidades del pluralismo cultural.

II. Propuesta de seminarios posdoctorales

Como un intento de responder a las inquietudes ya planteadas, desde una mirada de formación posgradual y en términos académicos, se proponen los siguientes seminarios de profundización en el posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad.

Seminario n.º 1: Interculturalidad y su relación con pedagogías emergentes en Latinoamérica y el Caribe

Mientras que los latinoamericanos no nos eduquemos para una convivencia intercultural, no podremos entendernos, ni integrarnos. Pese a que se habla mucho del tema de la interculturalidad y la diversidad, se ha avanzado muy poco y es un grupo minoritario quien lo pone en práctica y lo impulsa
Hipólito Percy, 2013.

Planteamiento general del seminario

Este seminario se propone abordar los temas relacionados con la problemática de la interculturalidad, desde su relación con las pedagogías emergentes a lo largo y ancho de Latinoamérica y del Caribe.

Así mismo, aborda la existencia de todo un movimiento pedagógico enfocado en no solo responder al reto que significa la realidad de una sociedad multicultural y étnicamente plural, sino también en implicarse en el proyecto de sociedad futura, ya emergente, y abordar su significado desde las implicaciones de esta realidad plural y compleja, caracterizada por el intercambio y la movilidad de las personas, de los sistemas de valores y de los modelos culturales y sociales.

Por último, con base en la problemática de la convivencia en un lugar de pluralidad cultural y étnica, se plantean las posibilidades de desarrollo de una auténtica pedagogía intercultural e inclusiva que posibilite prácticas, investigaciones y reflexiones, desde el campo educativo y de las ciencias sociales, que ofrezcan principios básicos y propuestas de acción concretas desde la compleja realidad de Latinoamérica y del Caribe.

Principios y propuestas de acción desde la pedagogía intercultural

Vázquez (1994) establece como presupuestos pedagógicos que constituyen la base para regir la acción educativa intercultural, los siguientes principios:

- Antropológicos: identidad, diálogo y diversidad.
- Epistemológicos: existencia de algunos valores universales comunes a las diversas culturas.
- Praxiológicos y tecnológicos: programas educativos viables y eficaces.

Preguntas problema que direccionan el seminario

Según los planteamientos anteriores, se formula una pregunta que constituye el derrotero de búsqueda a nivel de la educación, de la pedagogía y de las ciencias sociales, con relación al problema de la interculturalidad y las pedagogías emergentes:

¿Es posible elaborar una propuesta educativa y social sobre el problema de la interculturalidad, que construya nuevos modelos teóricos que establezcan un corpus científico a nivel pedagógico y que brinde respuestas a dicha problemática?

¿Desde qué presupuestos las pedagogías emergentes, de acuerdo a los estándares que caracterizan a las ciencias sociohumanísticas, pueden repercutir en una educación intercultural que constituya la fuerza orientadora del sentido de las prácticas sociales y educativas en Latinoamérica y el Caribe?

Objetivos:

1. Intercambiar experiencias desde el campo de las ciencias sociales y desde las prácticas educativas que tienden al fortalecimiento, promoción y desarrollo de pedagogías que fomentan el diálogo intercultural en América Latina y el Caribe.
2. Describir conceptualmente las propuestas de las pedagogías emergentes y su aporte a la educación intercultural, para formentar el respeto y valoración de la diversidad multicultural, multilingüe y multiétnica, y así contribuir a la edificación de la identidad de los grupos sociales en América Latina y el Caribe.
3. Fomentar el diálogo intercultural desde las prácticas y diversos enfoques pedagógicos emergentes que combaten la exclusión, el racismo, la segregación y discriminación, desde una nueva perspectiva de la diversidad sociocultural de las comunidades latinoamericanas y caribeñas.

Líneas temáticas

- Los estudios interculturales como campo emergente de la inter y transdisciplinariedad de las ciencias humanas y sociales en la época actual.
- Creación de espacios interculturales en contextos educativos emergentes.
- El diálogo intercultural desde las prácticas educativas y desde diversos enfoques pedagógicos emergentes.
- Tensiones y dilemas propios de una sociedad globalizada, tecnocrática e intercultural.
- Problemas teóricos y prácticos de una educación intercultural en el contexto latinoamericano y caribeño.
- La educación intercultural como respuesta ante las crisis de las sociedades contemporáneas.

Seminario n.º 2: problemáticas curriculares en contextos de interculturalidad en Latinoamérica y el Caribe

Un currículo intercultural debe apoyarse en las miradas cotidianas de lo cultural, porque desde ella se construye y se reconstruye la realidad dinámica de la realidad latinoamericana y caribeña, porque a través de ella se saca a la luz las problemáticas de la sociedad y del mundo, estructuramos nuevas racionalidades para su comprensión y se ofrecen nuevas estrategias pedagógicas y didácticas para la comprensión del mundo de la vida a partir de la educación.

Eduardo Restrepo, 2004.

Objetivos

Revisar las propuestas y modelos curriculares que tienen en cuenta el fomento de la diversidad étnica, lingüística y cultural, así como la producción regional de nuevas miradas educativas y de las prácticas pedagógicas sustentadas en el respeto a las diferencias étnicas, religiosas y socioculturales.

Crear un ambiente de diálogo y debate para que los participantes puedan comunicar, desde sus experiencias educativas sobre los procesos de enseñanza, educación, aprendizaje y formación, y desde los muchos enfoques curriculares latinoamericanos y caribeños.

Abrir un espacio para el análisis de los diversos elementos que entran en el currículo intercultural, desde una visión holística e integradora de los diversos procesos socioculturales de Latinoamérica y del Caribe que tienden a la inclusión y el respeto por la diversidad.

Planteamiento general del seminario

La diversidad cultural en los procesos de construcción curricular

En este seminario se trata de considerar al currículo educativo como la herramienta clave para orientar a docentes y estudiantes en la construcción de sentido de identidad cultural en Latinoamérica y el Caribe, desde sus procesos de formación, a través de las máximas expresiones artísticas, sociales y educativas de nuestras regiones.

Asimismo, el seminario reflexiona sobre los nuevos espacios interculturales por medio de los cuales los actores educativos pueden comunicar sus apreciaciones, con la mejor intención de conocer y orientar los procesos de enseñanza, educación, aprendizaje y formación, procesos con singularidades diversas que tienen lugar mediante currículos latinoamericanos y caribeños, que los adaptan según las necesidades particulares.

Otra reflexión de este seminario es sobre la correspondencia entre currículo educativo y la pertinencia cultural. Para ello se debe cuestionar si se está asegurando, mediante los proyectos pedagógicos, la generación de espacios de reflexión intercultural de tal manera que tengan relevancia en la región y en el continente; asimismo, se deben plantear las puestas en escena de todos los fenómenos socioculturales y políticos que afectan a nuestra sociedad contemporánea.

Por último, es importante considerar los currículos con pertinencia intercultural, los mismos que vienen a configurar un nuevo lenguaje que permite promocionar la identidad cultural local, regional, nacional y latinoamericana. Esta promoción contribuye al proceso de reconstrucción del tejido social desde la escuela, la familia y el estado. De esta manera, se establece una nueva relación de situación y de postura entre el currículo, la cultura para ser leída y la educación vista como la máxima expresión de la sociedad, puesto que la sociedad se ve representada y movilizada desde lo educativo, esto es, da a conocer sus preocupaciones culturales para que el currículo constituya una relación indisoluble con la cultura, dinamice las prácticas pedagógicas y promocióne el encuentro con lo formativo, en cuanto que contribuye a construir cotidianamente los imaginarios culturales desde el aprendizaje intercultural.

Pregunta problema que direcciona el seminario:

Para comprender la importancia de los currículos en contextos interculturales, se hace necesario responder a las preguntas: ¿cómo el currículo se convierte en una estrategia formativa en contextos de diálogo intercultural? y ¿qué estrategias se pueden implementar para promover la interculturalidad en los currículos actuales en Latinoamérica y el Caribe?

Esto, desde luego, nos lleva a «mirar» más allá de unos contenidos temáticos o de las lógicas del proceso de enseñanza y aprendizaje, nos lleva a establecer niveles de comprensión de nuestra identidad cultural para que sea la manera de ver y la manera de divulgar nuestros valores. Esta mirada desde currículos interculturales se debe trabajar desde los proyectos pedagógicos como una mirada que toque la cotidianidad cultural desde la escuela, mediante las informaciones que los actores sociales nos ofrezcan.

Líneas temáticas

- Miradas semiológicas a la construcción curricular desde los discursos interculturales, con referencia a lo educativo-pedagógico.
- Construcción de proyectos pedagógicos que aborden la pertinencia intercultural desde el currículo: qué es y cómo debe ser un currículo intercultural en América Latina y el Caribe.
- La construcción de currículos interculturales, con pertinencia, como respuesta a los procesos identitarios de lo local, lo regional y lo internacional.
- La pertinencia del currículo intercultural como significación sociocultural a través de los proyectos educativos y pedagógicos.
- La educación como juego dialéctico que se expresa en un currículo pertinente, que llega desde el quehacer cotidiano de la educación: relación entre lo curricular y la realidad cultural.
- Relación entre la sociedad, la escuela y el contexto intercultural en la elaboración del currículo.

Seminario n.º 3 Gestión del conocimiento: repensar la educación y las ciencias sociales en clave de interculturalidad en América Latina y el Caribe

Una pedagogía del encuentro intercultural exige un cambio de nuestra lingüística.

Se entiende por cultura al conjunto de comportamientos, suposiciones, formas culturales, prejuicios, creencias, actitudes, estereotipos, opiniones sobre el lenguaje en general y sobre las lenguas en particular.

Gualdieri y Vásquez, 2011.

Objetivos

1. Generar un espacio de diálogo para analizar y debatir las relaciones entre la educación y las ciencias sociales, en el concierto de la globalización del conocimiento y su relación con el fenómeno de la interculturalidad en América Latina y el Caribe.

2. Pensar en la posibilidad y necesidad de estrategias asociativas entre la educación y las ciencias sociales para dar respuesta a las problemáticas inherentes al interculturalismo, en y desde América Latina y el Caribe, en diálogo con la comunidad científica internacional.
3. Realizar algunas propuestas a nivel de educación y ciencias sociales en lo referente al diálogo intercultural desde la complejidad de la globalización del conocimiento y de la ciencia en la época contemporánea.

Planteamiento general del seminario

Este seminario abre el espacio para reflexionar sobre el problema de la globalización del conocimiento desde una nueva visión del papel de la educación y de las ciencias sociales en los procesos de transformación de América Latina y del Caribe. Durante los últimos años, a partir del establecimiento de procesos de transformaciones sociales en varios países de la región, en los cuales las políticas de lucha contra la pobreza y por el desarrollo social han adquirido un lugar prioritario en el conjunto de las políticas públicas, se ha planteado un escenario más favorable para la articulación de un diálogo más constructivo entre educación, ciencias sociales e interculturalidad.

En las décadas anteriores, ciertos consensos internacionales generados en los países latinoamericanos y caribeños de mayor desarrollo –basados esencialmente en los criterios de la globalización, la competitividad y la rentabilidad a todo costo, así como en un pragmatismo apoyado en la desregulación de los mercados, la deconstrucción del estado y la subordinación de los intereses nacionales a una lógica global–, cerraron el paso a una participación más dinámica, constructiva e influyente de la educación y de las ciencias sociales en la región, así como a una participación en los procesos políticos de la mayoría de sus países.

No se puede afirmar que la situación actual es menos compleja que la anterior, más bien al contrario, pero lo que sí se puede afirmar es que la superación de la ortodoxia, dominante por años, ha cedido el paso a un nuevo periodo de búsqueda de alternativas desde la región, que da lugar a mejores condiciones para el diálogo entre nuevas perspectivas educativas, las ciencias sociales y las políticas públicas al respecto. El desafío es enorme, este va desde la necesidad de construir nuevas teorías explicativas de los principales problemas educativos y sociales de la región latinoamericana y caribeña, así como de su

lugar en el mundo, hasta la evaluación de las políticas en curso y la contribución al diseño de mejores alternativas. Se trata de un trabajo de carácter crítico, como no podría dejar de serlo en tanto que científico, pero a la vez comprometido con un curso de acción a favor de los mejores intereses de la educación y de la sociedad.

Cabe mencionar aquí la visión de Schmelkes (2002) sobre el tema intercultural con relación a la educación y a las ciencias sociales; él sostiene que la interculturalidad implica la toma de una postura política que debe promover el cambio de las relaciones de asimetría que caracterizan la sociedad homogeneizadora y globalizada. En este caso, la interculturalidad implica una relación respetuosa entre culturas, donde se pone énfasis en la superación de tres tipos de asimetrías: cultural, social y educativa. Esta última asimetría podría ser la clave para la construcción de un continente y una región intercultural, ya que no puede ocurrir un cambio de fondo sin una actividad educativa fuerte y decisiva que permee las estructuras sociales y las transforme desde su raíz.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) advertían ya hace una década que:

Al convertirse el conocimiento en el elemento central del nuevo paradigma productivo, la transformación educativa pasa a ser un factor fundamental para desarrollar la capacidad de innovación y la creatividad, a la vez que la integración y la solidaridad, aspectos clave tanto para el ejercicio de la moderna ciudadanía como para alcanzar altos niveles de competitividad (Cepal/Unesco, 1992, p. 119).

Preguntas problema que direccionan el seminario:

¿De qué manera se pueden articular la educación y las ciencias sociales desde el diálogo intercultural, en la sociedad de la globalización del conocimiento, para dar respuesta a las principales problemáticas socioculturales y educativas en América Latina y el Caribe?

¿Qué estrategias se pueden implementar desde la educación para dar respuesta al malestar cultural de las sociedades latinoamericanas y caribeñas, teniendo en cuenta los aportes de la ciencia y el conocimiento en la época de la globalización y planetización?

Líneas temáticas

1. Complejidad y paradojas del conocimiento y de la ciencia en la era de la globalización y de la comunicación.
2. Diálogo entre educación y ciencias sociales desde los retos de la interculturalidad en América Latina y el Caribe.
3. Claves para la construcción de propuestas educativas en los nuevos escenarios sociales del continente latinoamericano y caribeño, a partir del diálogo con el conocimiento y las ciencias actuales.
4. Análisis de las condiciones para el diálogo entre nuevas perspectivas educativas, las ciencias sociales y las políticas públicas en Latinoamérica y el Caribe

Seminario n.º 4: Investigación en ciencias sociales y mediáticas en la sociedad del conocimiento en Latinoamérica y el Caribe

Planteamiento general del seminario

Este seminario se propone realizar una reflexión sobre el fenómeno de la interculturalidad y su relación con las ciencias sociales y mediáticas, así como con las ciencias de la educación, que han debido convivir con los cambios sociales generados por la extrema pobreza, la inequidad de género, la violencia, la erosión de las culturas campesinas, los problemas relativos a la justicia y la mercantilización e industrialización de la comunicación social.

En estos marcos de crisis y de exclusión, el seminario profundiza sobre la investigación en ciencias sociales y mediáticas, las cuales han debido detenerse a analizar la movilización de grandes masas de desplazados, de indígenas y campesinos, de comunidades marginadas a lo largo y ancho de la geografía latinoamericana y caribeña. Por esta vía comienzan a darse los primeros síntomas de un colapso en los objetivos de cambio cultural e intragrupal y de una cierta impotencia para lograr el rediseño de las prácticas pedagógicas que declaran la legitimación del discurso de la interculturalidad educativa. Sin embargo, también se fortalece una poderosa y emergente corriente de etnización o profundización de políticas específicas de identidades sociales, en donde se destacan las acciones afirmativas en pro de la defensa de los indígenas, los inmigrantes, los niños y las mujeres, principales poblaciones excluidas de los procesos de cambio cultural y educativo en América Latina y el Caribe.

Por otra parte, el seminario contribuye a la reflexión sobre los acelerados cambios que impone la sociedad de la información en el ámbito productivo y comunicacional, los cuales obligan a una rápida y ágil adaptación por parte de los nuevos medios para la transmisión de conocimientos, la comunicación a distancia y el uso de información. En el área educativa, más que contenidos curriculares, se requiere generar una disposición general al cambio en las modalidades de aprendizaje, comunicación y producción.

En este marco, es urgente mejorar la calidad y pertinencia del sistema educacional a fin de que este cumpla una función estratégica en el tránsito de las sociedades nacionales hacia un orden global, competitivo y altamente interconectado, centrado en el paradigma de la sociedad del conocimiento. Es necesario, además, armonizar los progresos educativos con otro pilar de la sociedad de la información, a saber, el acceso al intercambio comunicacional por medios audiovisuales e interactivos, donde no solo se juega la competitividad sino también la identidad cultural y, cada vez más, la participación ciudadana; de allí la importancia crucial de las mediaciones entre educación, industria cultural y las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Educar con estas tecnologías implica educar para imprimirle al uso de las TIC sentidos que compatibilicen las nuevas formas de producir y trabajar con los actuales estilos de ejercer derechos, afirmar culturas, informarse, comunicarse a distancia y formar parte de redes investigativas a nivel de la educación y de las ciencias sociales en América Latina y el Caribe.

Objetivos

1. Profundizar en el estado de la investigación en ciencias sociales y mediáticas en la sociedad del conocimiento en Latinoamérica y el Caribe para contribuir con nuevas propuestas investigativas que fomenten el diálogo entre la educación y las ciencias sociales desde la perspectiva de la interculturalidad.
2. Analizar las corrientes de etnización o profundización de políticas específicas de identidades sociales, en donde se destacan las acciones afirmativas en pro de la defensa de los indígenas, los inmigrantes, los niños y las mujeres, principales poblaciones excluidas de los procesos de cambio cultural y educativo en América Latina y el Caribe.
3. Reflexionar sobre los acelerados cambios que impone la sociedad de la información en el ámbito productivo y comunicacional, que obligan a los nuevos medios

masivos a una rápida y ágil adaptación, en relación con la cultura y la educación, para la transmisión de conocimientos, la comunicación a distancia y el uso de información.

4. Generar una disposición general al cambio en las modalidades de aprendizaje, comunicación y producción, desde el diálogo con la interculturalidad latinoamericana y caribeña.

Líneas temáticas

1. Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana y caribeña.
2. La transmisión de conocimientos, la comunicación en el ámbito educativo y el uso de la información en el concierto de la interculturalidad en Latinoamérica y del Caribe.
3. Las mediaciones entre educación, industria cultural y las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).
4. El estado de la investigación en ciencias sociales y mediáticas en la sociedad del conocimiento en Latinoamérica y el Caribe.

Conclusión

La propuesta de Posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad constituye un punto de referencia académico e investigativo –en una época marcada por la enorme brecha entre ricos y pobres, por la xenofobia, la exclusión, la marginación y la violencia–, especialmente en la reflexión sobre la importancia de adquirir una mayor conciencia y sensibilidad frente a la pluralidad cultural, así como frente a la alteridad, al encuentro con la tolerancia y el pluralismo sociocultural, incluso frente al fenómeno de la globalización y mundialización de la sociedad contemporánea, en el que hacen más visibles las desigualdades, las exclusiones, las formas de violencia social y política, así como de género y religión, entre otras.

Así pues, se trata de generar un espacio de reflexión para discutir el papel de la educación y de las ciencias sociales en la realidad de una región del mundo cada vez más

signada por la falta de proyectos fuertes de integración y de intercambio sociocultural y económico, así como por los alarmantes abismos entre sus pueblos, condenados al olvido y a la marginación, en un modelo neoliberal que impone cada día con más fuerza sus reglas de juego económicas y políticas y en donde tanto la educación como las ciencias sociales tienen mucho que aportar desde estatutos epistemológicos y su reflexión teórica-práctica.

Referencias

- Albó, X. (2003). Iguales aunque diferentes. En *Módulo Interculturalidad, Especialidad en Educación Intercultural*. Perú: Editorial PUCP.
- Bunge, M. (1999). *Fundamentos de biofilosofía*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Dietz, G. (2001). Del multiculturalismo a la interculturalidad: Un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional. En de Prado, J. (Ed.), *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía* (pp. 17-71). Córdoba: Instituto de Estudios Transnacionales.
- García Canclini, N. (2004), *Diferentes, Desiguales y Desconectados, Mapas de la Interculturalidad*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Giménez Romero, C. (2004). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. En *Educación y Futuro*, (8). Madrid, España: Ediciones Don Bosco.
- Heise, M. Tubino, F. y Ardito, W. (1992). *Interculturalidad: un desafío*. Lima, Perú: Editorial CAAP.
- López, L. (2008). *Algunas claves para entender la interculturalidad en la educación* (PROEIB). Perú: Editorial Asociación de Publicaciones Educativas.
- Lora Cam, J. (2006). *Mitologías universales y latinoamericanas*. 1ª ed. Lima. Editores - impresores Juan Gutemberg.
- Luzurriaga, L. (1990). *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Percy, H. (2013). *Pensamientos educativos*. Lima, Perú: Editorial PUCP.
- Ponce, A. (1970). *Educación y lucha de clases*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Imago Mundi.
- Restrepo, E. (2004). Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/ para afrodescendientes en Colombia. En *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), pp. 157-173.
- Sáez Alonso, R. (2008). La educación intercultural en el ámbito de la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible. En *Revista Complutense de Educación*, 12(2), pp. 713-737.
- Schmelkes, S. (2002). La interculturalidad en educación básica. En *Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias*. México, D.F.: Editorial Santillana.

- Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad*, Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Torres, C. A. (2008). Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (48), pp. 207-229. .
- Tubino, F. (2011). *Interculturalidad para todos: ¿un slogan más?*. Lima, Perú: Editorial PUCP.
- Vallescar D. (2010). *Interculturalidad, creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima, Perú: Ediciones Lux.
- Vásquez, J. C (1994). La interculturalidad: Un debate necesario en el Perú III. En *Revista Construyendo Nuestra Interculturalidad*. Recuperado de:<http://interculturalidad.org/numero04/0101pdv.htm>

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE COMO MEDIO PARA LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA: ESTUDIO DE CASO EN ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS EN LA CIUDAD DE BOGOTÁ, COLOMBIA

Gilma Rosa Sanabria León ¹

I. Introducción

El siglo XXI se ha caracterizado por la globalización del conocimiento y la cultura, el fácil acceso a los saberes y el intercambio cultural en todas las regiones del mundo a través de los procesos de inmigración y emigración. Hoy no se puede hablar de una nación netamente pura o de una cultura autóctona, porque la sociedad está conformada por individuos de diferentes procedencias, con múltiples tradiciones que enriquecen y transforman la cultura.

América Latina está compuesta por la riqueza multicultural de sus habitantes; sin embargo, desde la época colonial el mestizaje y la diversidad cultural no fueron sinónimos

¹ Doctora en Educación de la UNED, Madrid, España. Posdoctora en Narrativa y Ciencia de la Universidad Santo Tomás, Bogotá. Docente e investigadora universitaria. Coordinadora de Procesos de Acreditación. Jefe de la Oficina de Planeación Universitaria. Directora del Centro de Investigación VUAD de la Universidad Santo Tomás, Bogotá. Autora de libros, capítulos de libros y textos universitarios. Asesora y consultora para la creación de Programas Universitarios. Email: gilma_65@yahoo.com.

de riqueza, por el contrario, su significación y representación social fue asumida desde la inferioridad por parte del dominio de las élites intercontinentales, que se asumían desde una identidad particularmente enriquecida y privilegiada.

Como efecto de dicho proceso histórico, en la sociedad actual se acuñan términos como equidad, democracia, ciudadanía, pluriculturalidad, entre otros, para garantizar, al menos en la teoría, la igualdad entre todos sus miembros, las mismas oportunidades de acceso en todos los niveles y los derechos y beneficios sociales, sin importar la diversidad. Al respecto, González J.E. (2007) afirma que la evidencia histórica que muestra la existencia de la diversidad, tanto al interior de las naciones como en el concierto de naciones del mundo, constituye una fuente de interpelación para las concepciones teóricas acerca de la democracia, en lo que respecta a su capacidad para reconocer la diversidad, respetarla e incorporarla al ejercicio de los derechos civiles y políticos.

En esta línea, tanto el ejercicio de la democracia, como la garantía de un desarrollo equitativo para todos los sujetos que hacen parte de un mismo territorio, es una problemática que las sociedades de hoy en día siguen debatiendo, ya que la diversidad ha sido asumida bajo discursos hegemónicos que posicionan a los sujetos bajo una falsa ilusión de igualdad, donde unos están más capacitados o tienen más accesos y derechos que otros, lo cual representa un gran obstáculo para el bienestar de las naciones multiculturales. Esta situación genera conflictos entre los grupos concebidos como minoritarios (los cuales realmente tienen esta denominación en cuanto son menores en derechos y reconocimiento), y mayoritarios, quienes ejercen el poder, lo que sigue manteniendo el *statu quo* de la desigualdad y exclusión. Cuando se asume que la población tiene las mismas costumbres, los mismos ancestros y que todos tendrían unas metas comunes, se está negando la posibilidad de la diferencia y ello afecta todas las estructuras de las sociedades.

Por lo tanto, las sociedades deben ser cada vez más equitativas e incluyentes, y un aspecto fundamental es la relación entre sociedades y educación porque las escuelas como centros de formación y socialización de los ciudadanos se vuelven escenarios fundamentales para prevenir y afrontar las formas de discriminación y exclusión de los sujetos. Debido a esto, es fundamental cuestionarse sobre cómo la educación puede ayudar a la construcción de sociedades incluyentes; esta preocupación debe estar presente por un lado en las familias y, por el otro, en el compromiso político y ético de los gobernantes frente a la formulación de las políticas públicas que orientan los objetivos del sistema educativo, el cual debe contar con las estrategias para abordar la diversidad de necesidades, capacidades, preferencias y culturas que son parte de las sociedades.

Frente a la anterior realidad surge la pregunta: ¿Qué factores inciden en la exclusión de afrodescendientes, indígenas y comunidad LGBTI² en la escuela? Porque, si bien es cierto que el sistema educativo en Colombia contempla, desde la normatividad, la posibilidad de erradicar las formas de discriminación y exclusión de determinados grupos sociales, en contextos reales no se implementa dicha legislación, razón por la que se consideró como objetivo general de esta investigación determinar los posibles factores que inciden en la exclusión de afrodescendientes, indígenas y comunidad LGBTI en la escuela. Para ello fue de vital importancia conocer las percepciones de los docentes como actores protagónicos en la labor pedagógica, asimismo cobraron relevancia los estudios de los organismos multilaterales frente al tema en mención.

En relación a los docentes, fueron fundamentales sus percepciones frente a las estrategias de inclusión, ya que sus opiniones son clave para el éxito de las mismas (Díaz y Franco, 2010). Por lo anterior, mediante la realización de una encuesta, se buscó reconocer dichas percepciones sobre el rol tanto de la escuela como de los maestros, desde el ejercicio de la profesión, en relación al manejo de la diversidad cultural y sexual en las aulas. Este ejercicio condujo a la determinación de las posibles causas que afectan la situación de grupos socialmente excluidos como los afrodescendientes³, los indígenas y la comunidad LGBTI, bajo el modelo educativo actual, por lo que se rescata y se acude a la propuesta de la educación intercultural como estrategia para enfrentar esta problemática.

II. Antecedentes del problema de investigación

Educación intercultural: procesos en América Latina y el Caribe

La interculturalidad ha sido un tema abordado en América Latina y el Caribe desde los años setenta; la academia, el campo político, los movimientos sociales, entre otros, son algunos de los principales actores que se han planteado una discusión al respecto, ya que para dar

2 Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales/Transgeneristas, Intersexuales.

3 En Colombia y para este estudio el término *afrodescendiente* engloba a la población con antepasados oriundos de África.

atención y respuesta a la diversidad cultural de la región se ha promovido la propuesta intercultural como una estrategia pertinente y adecuada para enfrentar las problemáticas de desigualdad, discriminación y exclusión, presentes en las sociedades.

La multiculturalidad posee varias dimensiones: «política, ética, social, jurídica, epistemológica y educacional» (Ferrão Candau, 2010, p. 334); cada una de ellas se ha venido discutiendo por diferentes autores y sigue siendo parte de nuevas propuestas y estrategias para llevar a la realidad el reconocimiento del mundo diverso. Cuando se acepta y se toma conciencia de que las sociedades no son un cúmulo de seres con identidades homogéneas, se inicia la discusión sobre cómo abordar y tratar de manera justa las nuevas relaciones que se derivan del encuentro entre sujetos con intereses, necesidades y procedencias diferentes. Es por ello que la interculturalidad, entendida como el diálogo entre culturas, hace parte de un debate actual y necesario para abordar las realidades de las sociedades; es importante aclarar que este es un proyecto en construcción y en esa medida es difícil hablar de sociedades que ya sean interculturales, pues llevar a cabo el diálogo entre culturas y sujetos diversos sigue siendo un proceso complejo y problemático pero necesario.

No obstante, al hacer una revisión en el proceso de consolidación del proyecto intercultural, es importante mencionar los esfuerzos en un primer momento de las comunidades indígenas de Latinoamérica para realizar un llamado a su visibilización y participación en el modelo de enseñanza tradicional. En el caso colombiano, los años setenta fueron momentos de lucha liderados por los pueblos indígenas, donde las movilizaciones eran motivadas por el reclamo a una educación acorde a su cultura, sus necesidades y proyectos de vida (Rojas, 2008); la presión ejercida por las comunidades permitió ir consolidando lo que se ha empezado a denominar *proyecto etnoeducativo*.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante destacar que la presencia de la población indígena en América Latina y el Caribe es considerable, de allí la importancia de los aportes que estos han realizado a la propuesta de una educación que contemple la diversidad cultural. Según el Siteal⁴ (2012):

La población indígena en América Latina y el Caribe oscila entre los 40 y 50 millones. La estimación censal realizada a partir de la ronda 2000, ubica el umbral en los 30 millones (CEPAL, 2006). Algunos autores indican que la población indígena conforma 410 grupos

4 Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.

étnicos (Hopenhayn, cca. 2005), otros que superan los 500 (UNICEF - FUNPROEIB Andes, 2009) y por último, otras fuentes indican que en la actualidad hay más de 640 pueblos reconocidos por los diferentes estados latinoamericanos (CEPAL, 2006). En relación a la distribución espacial, partiendo de la información censal disponible, se observa que Perú es el país que reúne la mayor cantidad de población indígena (8,5 millones), seguido por México (6,1 millones), el Estado Plurinacional de Bolivia (5 millones) y Guatemala (4,6 millones). Por su parte, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador y la República Bolivariana de Venezuela, integran un grupo de países donde el número de indígenas fluctúa alrededor de medio millón o un millón de personas. Luego se identifica otro grupo de países, constituido por Argentina, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Uruguay, en el cual la población indígena no supera a las 500 mil personas. Por último, se advierte que la población indígena de Cuba, Haití y República Dominicana ha sido prácticamente exterminada (CEPAL, 2006). Si se analiza el peso relativo de la población indígena sobre el total nacional, sobresalen el Estado Plurinacional de Bolivia (62 %), Guatemala (41 %) y Perú (32 %). Luego, Chile, Ecuador, Honduras, México, Nicaragua y Panamá constituyen otro grupo de países donde el peso relativo de la población indígena oscila entre el 5 % y el 10 % (CEPAL, 2006) (p.3).

En efecto, los proyectos educativos de las comunidades indígenas son trascendentales y significativos en la región, siendo ellos los que han dado los primeros pasos en pro de la búsqueda de la interculturalidad, partiendo de estrategias como la propuesta del bilingüismo como un medio para afectar los modelos de enseñanza tradicional; sin embargo, estos enfoques también han sido empleados bajo la tendencia de la asimilación cultural, la alfabetización y la inclusión negativa de los pueblos indígenas (Ferrão Candau, 2010), lo que afecta el objetivo central de establecer un diálogo equitativo entre diversas culturas.

Sin embargo, lo más importante es el reconocimiento de las luchas y aportes de las comunidades indígenas, porque es a partir de esta situación que otros grupos sociales empiezan a participar y debatir en la región frente a la discusión de una educación que supere el etnocentrismo, la desigualdad y la discriminación, mediante el reconocimiento de otras cosmovisiones y prácticas que son valiosas dentro de la conformación de las sociedades multiculturales. De allí la importancia de otros trabajos como los de las comunidades negras, los cuales se vuelven también actores protagónicos en este proceso.

La población negra en Latinoamérica es heterogénea debido a los procesos de colonización que sufrió la región, y son precisamente estos procesos históricos los que

hoy en día siguen afectando a esta población de manera negativa. En países como Brasil, es hasta finales del siglo XIX que la esclavitud logra superarse (Ferrão Candau, 2010), lo que evidencia cómo la situación de discriminación y desigualdad ha afectado grave y constantemente a las poblaciones afrodescendientes, poniendo en discusión los derechos que poseen como ciudadanos y seres humanos.

Por su parte, el estudio del Siteal (2012) señala respecto a los porcentajes y presencia de la población negra en Latinoamérica lo siguiente:

De acuerdo a las estimaciones realizadas por investigadores de la CEPAL, en la región latinoamericana la población negra y mestiza, afrolatina y afrocaribeña, supera a los 150 millones de personas, esto es, alrededor de un 30 % de la población total de la región. Al estudiar su distribución, Brasil se presenta como el país que condensa una mayor proporción de población afrodescendiente, seguido por Colombia y luego por la República Bolivariana de Venezuela, según Bello y Rangel (2002). Los mismos autores precisan que la población mestiza y negra de Brasil asciende a más de 74 millones de personas, mientras en Colombia supera los 31 millones; en Venezuela, los 17 millones; en República Dominicana se aproxima a los 7 millones de personas y, en Cuba, ronda los 3,7 millones. La población afrodescendiente de Ecuador representa al 5 % de la población total, mientras que en Costa Rica este valor disminuye al 2 % y en Honduras, al 1 %. Nuevamente, se registran diferencias considerables dependiendo de cuáles sean las fuentes consultadas. La población afrodescendiente en Cuba, donde se llega a variaciones de más de 28 puntos porcentuales entre fuentes, y también en Nicaragua, donde de valores inferiores al 1 % se pasa a estimaciones que rondan el 9 % de la población total (p. 4).

Lo anterior indica que los datos estadísticos difieren en relación a la fuente; sin embargo no se puede negar la considerable presencia tanto de grupos indígenas como de afrodescendientes en Latinoamérica y el Caribe. Colombia, como segundo país en el continente con mayor población afrodescendiente, presencié en los años ochenta las luchas de las comunidades negras, donde las peticiones y demandas giraban en torno al reconocimiento y garantía de sus derechos acorde a sus particularidades étnicas, pero también como miembros del conjunto nacional, es decir, haciendo valer sus derechos como ciudadanos.

En Colombia, como reflejo de las luchas de los grupos citados anteriormente, se consolidan leyes como la *Ley 70 de 1993* que en el art. 39 manifiesta la importancia de un

sistema educativo que reconozca la prácticas culturales y la historia de estas comunidades, también se logra en la *Ley 115 de 1994* art. 35 establecer la definición de *etnoeducación* como estrategia para la enseñanza y valoración de las particularidades socioculturales tanto de pueblos indígenas como de pueblos afrodescendientes. Estos son logros que a nivel nacional se alcanzan como producto de las luchas y reclamos por parte de los grupos marginados, frente a un sistema escolar que reduce la diversidad a la uniformidad cultural y que desconoce la multiplicidad de identidades culturales y expresiones de las mismas.

A pesar de todo, tanto grupos indígenas como afroamericanos han luchado por posicionar sus proyectos educativos y la necesidad de incluir en estos las cosmovisiones y experiencias propias de su cultura; sin embargo, la responsabilidad que le corresponde al Estado, como garante de los derechos de sus ciudadanos, se ha manifestado con la construcción de políticas focalizadas que siguen interpretando la diversidad como sinónimo de inferioridad. Si bien estos grupos han sido marginados cultural, social y económicamente, se deben romper esos esquemas de pobreza y marginación mediante políticas de largo plazo que contemplen las diversas propuestas de desarrollo que estos grupos puedan aportar a la sociedad; esto se logrará fundamentalmente a través de la educación, donde la escuela juega un papel preponderante para hacer realidad las políticas que se quedan en su formulación.

Por otra parte, la situación de focalización bajo la noción de asimetrías y desigualdad se evidencia a lo largo de Latinoamérica donde los proyectos educativos para grupos étnicos son ubicados en zonas rurales, desconociendo los procesos migratorios y la significativa presencia de indígenas y afroamericanos en territorios como la ciudad (Hirnas Ready, 2009); de allí que la educación intercultural no deba ser solo un trabajo de los grupos considerados excluidos y marginados, los grupos mayoritarios y que ejercen la discriminación también deben ser un sector que intervenga y que sea intervenido.

De hecho, el informe de la Unesco sobre la educación en América Latina (2012) muestra cómo los gobiernos latinoamericanos tienen debilidades significativas en aspectos como el acceso, la calidad y la pertinencia de la educación. Al hablar de educación intercultural, el informe señala que pese a los logros normativos llevados a cabo por organismos internacionales como la Unesco con la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2002), el Convenio n.º169 de la OIT o la Convención de los Derechos de los Niños de la Unicef, «incorporar estas orientaciones en el campo de la educación en la región no ha sido fácil.[...] La construcción de interculturalidad en América Latina y el Caribe no está exenta de los conflictos y tensiones que suponen esta diversidad, debido a las situaciones de

inequidad generalizada» (p. 106). Por lo tanto, la incidencia de la educación intercultural va más allá de la pura dimensión étnica, también corresponde a una mejora en la calidad de vida de las sociedades, en términos de equidad y justicia social.

Los informes estadísticos y discusiones, mencionados anteriormente, están presentes en Latinoamérica y el Caribe en los debates sobre multiculturalidad, así como en la realidad colombiana; como se señaló previamente, los indígenas y afrodescendientes han sido líderes en el proceso de una aproximación a la construcción de un sistema educativo incluyente y justo respecto al trato a la diversidad. Logros como la cátedra de Estudios Afrocolombianos desde la *Ley 70*, apoyada por el *Decreto 1122 de 1998* que establece su carácter obligatorio en las instituciones educativas, o la Escuela Normal Indígena de Uribia en la Guajira (Hirmas Ready, 2009), evidencian la necesidad de ver la interculturalidad como estrategia que permita superar las divisiones dadas por la universalidad y la homogenización de la cultura. La búsqueda del consenso, del reconocimiento, de la inclusión y del diálogo en las escuelas, permite la construcción de nuevas relaciones sociales más justas y equitativas.

En el caso colombiano, Castro (2009) hace una revisión sobre los estudios interculturales llevados a cabo en el país señalando autores como:

- Artunduaga (1997), que con sus estudios de etnoeducación plantea la propuesta del reconocimiento por parte del Estado para los grupos minoritarios como agentes protagónicos en la construcción de diálogos que aporten a cada cultura.
- Enciso (2004) quien, junto con el Ministerio de Educación Nacional, hace un análisis sobre los avances de la etnoeducación a nivel nacional, evidenciando un aumento en las experiencias escolares de los grupos étnicos y señalando también el déficit de material pedagógico para la continuidad, extensión y desarrollo de dichos procesos, así como la escasez de diagnósticos y evaluaciones que imposibilitan la retroalimentación y avance de nuevas propuestas pedagógicas en pro de la diversidad.
- Restrepo y Rojas (2005), analizan la situación de las comunidades negras y cómo las dinámicas de discriminación e invisibilización en la escuela siguen siendo un obstáculo para transformar las políticas de representación de los grupos afrodescendientes.

Los investigadores citados anteriormente (entre otros igual de importantes) y los académicos reconocen la importancia y la pertinencia de abordar la diversidad cultural desde la interculturalidad en las escuelas del país, ya que con la declaración de la multiculturalidad y pluriétnicidad en la Constitución del 91, se hace necesario fortalecer

más allá de la legislación la consecución de la inclusión y, lo más importante, el diálogo desde la diversidad. Los estudios realizados demuestran la necesidad de currículos incluyentes y novedosos, de docentes adecuadamente formados para el diálogo intercultural y la participación activa de las comunidades que han sido marginadas a través de la historia; si bien la dimensión étnica es fundamental en el proceso intercultural, la cultura y la diversidad no solo parten de allí, el género, la clase social y la sexualidad son aspectos que forman parte de la propuesta de una educación incluyente y participativa.

III. Problema de investigación

Esta investigación hace un llamado al compromiso histórico que tienen los gobiernos y el sistema educativo desde las aulas para enfrentar la exclusión educativa y social que ha afectado a los afrodescendientes, indígenas y comunidad LGBTI, con el fin de unir esfuerzos para abordar la problemática desde un colectivo convergente. La educación incluyente no debe ser una realidad alejada, pues es en la escuela en donde se generan espacios adecuados para la formación en valores y principios que contribuyan a garantizar relaciones sociales basadas en el respeto. De allí que el maestro deba ser un líder en la consolidación del proyecto intercultural; su formación como profesional y como persona inciden directamente en el propósito de transformar el sistema educativo mediante estrategias innovadoras que den respuesta a las necesidades de la población diversa presente en las sociedades.

Es importante y necesario aclarar cómo surge el tema de la *inclusión educativa*, el cual ha sido abordado por entidades y pactos internacionales que en vista de la situación crítica del acceso y calidad de la educación para las personas con alguna discapacidad física o cognitiva, requerían medidas urgentes para enfrentar esta situación. Sin embargo, este enfoque se fue ampliando no solo a personas con algún tipo de discapacidad sino a los menos favorecidos: minorías étnicas, poblaciones inmigrantes, y a aquellos excluidos de la educación (Díaz y Franco, 2010).

Cabe retomar aquí la conceptualización de la Unesco (2005) frente a la inclusión educativa:

Es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión

común que incluye a todos los niños de la franja etérea adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños.

En relación a la anterior conceptualización, la Constitución colombiana de 1991 recoge en su artículo 13 el principio de igualdad con el que busca asegurar el desarrollo integral y adecuado de las personas del territorio sin ningún tipo de discriminación o exclusión:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

Por lo anterior, se reconoce que los logros normativos siguen siendo difícilmente materializados en la realidad, esta es una de las razones por las que esta investigación le apuesta a la búsqueda de la consolidación del proyecto intercultural a partir de la dimensión educativa en Latinoamérica y el Caribe, dejando registrado que implica cambios y modificaciones en los enfoques y las tendencias educativas para generar transformaciones estructurales en los currículos de formación de los educadores. En este sentido, es responsabilidad de todos los formadores contribuir con la justicia social. Aquí se deben reconocer los esfuerzos y luchas realizadas por comunidades indígenas y afrodescendientes, en búsqueda de una participación activa en la construcción de modelos educativos incluyentes y en pro de un trato respetuoso y justo entre sujetos diversos.

En relación a la legislación sobre diversidad, Colombia no ha sido la excepción en Latinoamérica; existen leyes y decretos como el Título III de la *Ley 115 de 1994*, El *Decreto 804 de 1995*, la *Ley 70 de 1993* y el *Decreto 1122 de 1998*. Esta normatividad que contempla la diversidad cultural en la educación se ha expedido gracias a la lucha de los grupos étnicos del país; sin embargo, siguen siendo pocos los establecimientos educativos que consideran la etnoeducación o la cátedra de Estudios Afrocolombianos en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y, por supuesto, en los currículos.

Ahora bien, siendo el Proyecto Educativo Institucional (PEI) un proyecto social marcado especialmente por las relaciones e intereses y la participación de sus actores, se espera que desde allí se construya el mapa de navegación de las instituciones educativas acorde a las metas comunes. Teniendo esto en cuenta, como lo afirma Beltrán *et al.* (2007), el PEI no está siendo diseñado y adecuado a las necesidades de los grupos poblacionales

más vulnerables, lo que hace más difícil abordar las prácticas educativas inclusivas. Esta situación hace más compleja la realidad porque, como se ha afirmado anteriormente, no hay cambios significativos en los currículos frente a la multiculturalidad; el proceso de formación e inclusión educativa debe ser continuo para asegurar la calidad y el desarrollo de diálogos equitativos en el espacio escolar.

Las anteriores situaciones ponen en evidencia las falencias que el sistema educativo ha tenido para llevar a cabo procesos de inclusión adecuados en cuanto al trato de la diversidad cultural y en materia de diversidad sexual. No existen tampoco estrategias que aseguren que a los sujetos con preferencia o expresiones sexuales diferentes a la heterosexual, reciban un trato adecuado dentro del sistema escolar. En esta línea, el informe de la Secretaría General de Planeación de Bogotá (2010) –en el que se plasman los resultados de una encuesta a 1213 personas que se autoreconocen como parte de la comunidad LGBTI–, señala en relación al maltrato escolar:

El 30 % de personas expresan haber sido agredidas física y/o psicológicamente en el sistema educativo, el 66.37 % considera que es debido a su OS/EG/IG⁵. Quienes han sido víctimas de este maltrato en mayor proporción han sido las personas transgeneristas (74.68 %) y en menor proporción los gays (56.27 %). Sin embargo, los porcentajes de agresión por esta causa son superiores al 50 % para todos los casos (p. 26).

De lo anterior se puede inferir que el sistema educativo actual no está preparado para abordar, desde sus principios, enfoques, fundamentos y normatividad, la diversidad que se evidencia en las sociedades y en las aulas. Esto lleva a afirmar que el proceso formativo y la participación del docente desde la escuela es considerada fundamental, porque el docente es un mediador y líder en las transformaciones de la escuela. Precisamente, Beltrán *et al.* (2007) afirman al respecto: «De ahí que el perfil del docente en el proceso de inclusión se caracterice por participar en redes de trabajo cooperativo y por la transformación de su práctica, convirtiendo el aula en un espacio para fomentar el respeto, el reconocimiento de la diferencia y el trabajo compartido entre los estudiantes» (p. 156).

Por lo anterior, es que esta investigación se orienta hacia la búsqueda de aquellos factores o causas que inciden en la perpetuación de la exclusión de afrodescendientes,

5 Orientación Sexual, Expresiones de Género e Identidad de Género.

indígenas y comunidad LGBTI, mediante las percepciones de los docentes sobre la importancia de abordar la diversidad cultural y sexual en el aula. Los docentes son agentes transformadores dentro de la escuela, por lo que resulta importante relacionar su labor educativa con sus aportes desde las prácticas pedagógicas en el aula.

Para esta investigación se contó con la participación de 35 docentes de instituciones oficiales y privadas de la ciudad de Bogotá, que mediante una encuesta manifestaron su percepción frente a la problemática de la exclusión de indígenas, afrodescendientes y comunidad LGBTI. Su participación permitió dar respuesta a interrogantes como los siguientes:

- ¿Se considera importante abordar en el aula temas sobre diversidad cultural y sobre los aportes que los grupos étnicos han hecho a la construcción de nación?
- ¿Qué apreciaciones tienen los docentes respecto a la importancia de impartir en el aula temas sobre diversidad sexual a sus estudiantes?
- ¿Son las escuelas espacios que promueven el adecuado desarrollo entre sujetos culturalmente diversos?
- ¿Son los docentes agentes que promuevan el trato justo a la diversidad cultural y sexual?

Las respuestas a las anteriores preguntas permitieron el acercamiento al objetivo general de la investigación y, así mismo, permitieron establecer los pasos para lograrlo, mediante los siguientes objetivos específicos:

- Establecer mediante la revisión documental y estadística de organismos multilaterales (Unicef, Unesco, Organizaciones Estatales) la situación de los afrodescendientes, indígenas y comunidad LGBTI en la escuela.
- Reconocer, a partir de las percepciones de los docentes, algunas causas que influyen en la exclusión de afrodescendientes, indígenas y comunidad LGBTI en la escuela.
- Proponer algunas recomendaciones, desde la educación intercultural, para enfrentar la exclusión de la diversidad sexual y cultural en la escuela.

Los objetivos mencionados direccionaron las estrategias metodológicas de la investigación con el fin de determinar algunos de los factores que inciden en la falta de diálogo, participación y visibilización de afrodescendientes, indígenas y comunidad LGBTI en la escuela.

IV. Marco de referencia conceptual

Propuestas conceptuales sobre la educación intercultural.

Al hablar de diversidad en la escuela uno de sus componentes clave es el cultural, por lo tanto la forma de entender la diversidad va a estar mediada por el concepto de *cultura* que se tenga. Una de las formas de entender la cultura según Taylor, pionero del concepto, es: «aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre» (1975, p. 29). En este sentido la cultura es producida por y para el hombre, por lo que es necesario precisar que no hay una sola y auténtica cultura, pues es una producción del hombre que es diverso, por lo tanto es apropiado hablar en términos de culturas y de diversidad cultural.

Las dimensiones que forman parte de la cultura están vinculadas con las relaciones de poder, y son estas las que definen sus prácticas y concepciones, «la cultura no está en los genes, es algo aprendido» (Restrepo, 2012, p. 25), por lo que su significado responde a discursos que en el caso de las sociedades multiculturales han provenido de élites etnocentristas que han desconocido la participación de determinados grupos humanos en la construcción y significación de la cultura. Por ello, constantemente la multiculturalidad es asumida más como una característica, que como una realidad que define las identidades, relaciones y necesidades de los sujetos.

En esta investigación, la cultura será entendida como un concepto dinámico, el cual representa el conjunto de valores, prácticas, sentidos, relaciones de poder, relaciones con el espacio y la interacción que los sujetos construyen y extienden de generación en generación. En la sociedad hay diversas culturas y expresiones de las mismas, los sujetos producen sentidos y prácticas que son diferentes para cada grupo social, de esta manera si se asumen las sociedades como multiculturales se está diciendo que hay varias formas de expresar, sentir y pensar, que no todos los sujetos de un mismo territorio apuntan hacia las mismas metas y que no todos tienen las mismas necesidades. Lo anterior representa para esta investigación la diversidad cultural.

En este orden de ideas, al considerar la escuela como el escenario donde converge la diversidad cultural, se presenta como un campo de construcción, transmisión y transformación de la cultura y sus representaciones, por lo tanto tiene la responsabilidad de abordar las exclusiones; por esta razón se invita a «tomar conciencia pedagógica de que los

niños y jóvenes están llamados a vivir como ciudadanos en una sociedad irreversiblemente más global, plural y multicultural» (Jordán, 2005, p. 10).

Por otra parte, frente a las dinámicas de exclusión y marginación que se han perpetuado en el sistema educativo, en relación a su deficiencia para asumir a sujetos culturalmente diversos, la discusión de la interculturalidad pasa a mediar por un aprendizaje que contribuya al diálogo, que sea contextualizado y que responda a las necesidades de los grupos étnicos, tanto mayoritarios como minoritarios y de aquellos sujetos con *expresiones diversas*; la escuela debe ser propuesta como un potencializador positivo de la diferencia, no como un espacio de exclusión de la misma.

En este contexto, es importante tener claro que, «las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella» (Hall, 2013, p. 18), por lo tanto, si se asume la diferencia desde una connotación negativa, la identidad de aquellos que hablan desde allí será subvalorada e ignorada. Cuando la presencia de diferentes culturas en la escuela suele ser ignorada o tratada superficialmente, se promueve el rechazo y la discriminación de aquellos que, en relación a un grupo mayoritario y homogéneo, se construyen como minoría, y esta es una de las principales problemáticas que las escuelas deben enfrentar en las sociedades multiculturales.

Ahora, sobre el concepto de interculturalidad, específicamente en relación a su concepción, existe multiplicidad de autores que han trabajado al respecto. Uno de ellos es Ruiz (2011), quien la define así:

Una corriente de pensamiento que hace referencia a la interacción entre culturas, de una forma respetuosa, donde se concibe que ningún grupo cultural está por encima del otro, favoreciendo en todo momento la integración y convivencia entre culturas. En las relaciones interculturales se establece una relación basada en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo; sin embargo, no es un proceso exento de conflictos, pues éstos se resuelven mediante el respeto, el diálogo, la escucha mutua, la concentración y la cooperación (p. 2).

Por su parte, Rojas (2005) entiende la interculturalidad de la siguiente manera:

La interculturalidad es un proyecto político, asumido por algunas organizaciones sociales, por educadores y por intelectuales de diversas tradiciones, uno de cuyos propósitos es develar

las formas en que ha sido históricamente asumida la diferencia cultural y construir nuevas formas de relación entre grupos humanos y sujetos en sociedades multiculturales (p. 2).

Tubino (2005) y Walsh (2010) señalan que la interculturalidad que se evidencia puede ser usada de manera funcional al sistema y en este sentido promueve la marginación. Así mismo, explican cómo este concepto puede llegar a ser también emancipador, ya que este tipo de interculturalidad es uno de los primeros espacios o campos para poner sobre la mesa el debate de la inclusión, por lo menos a nivel normativo; sin embargo, la propuesta apunta hacia el logro de la interculturalidad crítica, pero desde el interior del mismo sistema opresor se pueden dar procesos de emancipación:

La mirada funcional de la interculturalidad reconoce la diversidad cultural pero con miras a la inclusión del sistema hegemónico donde se sigue viendo como subalterna dicha diversidad (2010, p. 78).

En este sentido la interculturalidad se asume como una estrategia de cohesión social, en tanto y en cuanto asimila a los grupos socioculturales subalternizados a la cultura hegemónica (2005, p. 5).

Por otro lado, la interculturalidad crítica considera que «se trata de cuestionar las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales, de género, de orientación sexual, entre otros» (Tubino, 2005, p. 5).

De las anteriores explicaciones se puede inferir que la interculturalidad es un proyecto que contempla todas las dimensiones posibles: políticas, educativas, sociales, culturales, económicas, raciales, éticas, de género, entre otros aspectos, por lo tanto su consolidación es un proceso en construcción. Su principal objetivo y apuesta es asumir que todas las culturas son igualmente válidas y garantes de respeto y participación, por lo tanto, se cuestionan las relaciones de poder que han ocultado y marginado las expresiones, que, en relación a las culturas y los valores hegemónicos, han considerado inferiores otras formas de existencia y pensamiento.

Así las cosas, la interculturalidad es asumida aquí como un proyecto de construcción de diálogos y consensos entre sujetos diversos, superando las jerarquías, exclusiones

e invisibilizaciones, producto de la herencia monocultural de Occidente. Su objetivo atraviesa todas las dimensiones sociales para consolidarse como un proyecto emancipador en la búsqueda y rescate de experiencias, conocimientos y cosmovisiones de los grupos y sujetos inferiorizados e ignorados.

Por lo anterior, para la consolidación del proyecto intercultural, la escuela representa un lugar y una función determinantes, en cuanto campo de reproducción de los principios culturales dominantes que han visto la otredad desde la subalternización y la exclusión. Por consiguiente, la escuela puede convertirse en uno de los medios para subvertir estas problemáticas, y por ello «la interculturalidad en el marco de la educación es entendida como la formación de habilidades que posibilitan el encuentro con la otredad, sea de forma cultural, género, estrato social o religión diferente a la propia» (Rehaag, 2010, pág. 78).

Por otra parte, como señala Ruíz (2011), «la educación intercultural es la educación centrada en la diferencia y pluralidad cultural más que una educación para los que son culturalmente diferentes. [...] la educación intercultural se opone a la integración entendida como asimilación» (p. 2). Lo anterior implica asumir en el sistema educativo una mirada positiva y de reconocimiento de la otredad, en términos de respeto, tolerancia y comprensión.

La educación intercultural, como propuesta, cuestiona el sistema educativo para dar paso a una interacción en términos de respeto a la otredad o alteridad. La propuesta no va dirigida solamente a los grupos étnicos, esta se orienta a la educación inclusiva donde los menos favorecidos –como los campesinos, mujeres, sujetos de diferente credo u orientación sexual, niños, jóvenes, entre otros– deben formar parte del proyecto intercultural, no como actores integrados que pese a su presencia en la escuela se mantiene la estructura de discriminación o exclusión; para que exista inclusión es necesaria la transformación estructural de instituciones educativas que den respuesta a las políticas que, en materia de inclusión, existen en Latino América y el Caribe. No se puede perder la esperanza de la posibilidad de vivir en un mundo donde todos los hombres se miren como iguales; al respecto, Buganza (2006-2007) afirma que esta es, definitivamente, una utopía vigente.

Así pues, el contexto en el que se desarrolla la educación intercultural está concebido en primera instancia para albergar a todos los individuos, integrando sus aspectos culturales y sociales, sin distinción de lenguas o creencias, permitiendo de esta forma que el beneficio sea para la sociedad de manera global. La interculturalidad contribuye a la construcción y transformación de la identidad de los sujetos, la relación dinámica entre saberes y el encuentro de diversas culturas, asimismo, da al estudiante la oportunidad

de afirmar, reafirmar o modificar los preceptos que orientan sus identidades, sin discriminación o sesgos; cuando se tiene conocimiento de las múltiples identidades y sus expresiones se posibilita que la identidad individual se consolide y que las relaciones con el otro se transformen.

Para esta investigación, la educación intercultural es un proyecto indispensable para las sociedades multiculturales, es la estrategia política, cultural, social y pedagógica para la erradicación de las formas de exclusión que invisibilizan y niegan la participación de determinados actores en la sociedad. Con este proyecto se reconoce la importancia y existencia de sujetos diversos, con valores, pensamientos y emociones diferentes, que permiten enriquecer la cultura, el conocimiento y las relaciones interpersonales a través de un diálogo que «debe ser abierto, recíproco, crítico y auto-crítico» (Sáez, 2006, p. 869). Es por ello que no se parte de extraer o separar la etnicidad, el género o la clase social, por ejemplo; la educación intercultural dialoga y discute con los actores que integran la comunidad educativa, vinculándolos a un proceso formativo pertinente y respetuoso del libre desarrollo y expresión, todo ello bajo los valores y principios de la convivencia y los derechos por una justicia social. En este sentido todos los actores hacen parte del proyecto intercultural.

V. Diseño metodológico

Esta investigación indagó sobre los posibles factores que inciden en la exclusión de afrodescendientes, indígenas y comunidad LGBTI en la escuela, a partir de las percepciones de los docentes que laboran en instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Bogotá, asimismo se abordaron los estudios de los organismos multilaterales frente al tema en mención. Para ello, se recurrió en un primer momento a las fuentes estadísticas y documentales que expusieran la situación de la diversidad cultural y sexual en la escuela y, posteriormente, a través de la encuesta aplicada a los docentes, se analizaron sus percepciones sobre los procesos de exclusión de los grupos citados anteriormente. El estudio buscó un acercamiento a los docentes a partir de las experiencias que han tenido a lo largo de su formación y ejercicio de la profesión con relación al trato de la diversidad.

El diseño metodológico asumió la complementariedad de metodologías, haciendo uso de fuentes estadísticas con el fin de contrastar cifras sobre la situación de las poblaciones afrodescendientes, indígenas y LGBTI en el ámbito escolar y, posteriormente, desde el enfoque investigativo cualitativo-interpretativo se analizó la encuesta aplicada a

los docentes para establecer los posibles factores de la exclusión de afrodescendientes, indígenas y comunidad LGBTI en la escuela.

Cabe aclarar que este análisis no pretende hacer generalizaciones sobre todos los docentes de la ciudad de Bogotá en relación al tema investigado, pues se trata de un estudio de caso, pero sí pretende dar origen a investigaciones futuras sobre temas de diversidad cultural y sexual en la escuela.

Por último, se presentan algunas recomendaciones desde la educación intercultural, como referentes que a juicio de este estudio deben ser considerados para la construcción de diálogos equitativos en el aula.

VI. Resultado de la investigación

Los resultados de la investigación corresponden al análisis de las percepciones dadas por los 35 docentes de colegios oficiales y privados de la ciudad de Bogotá que participaron en la encuesta. Esta indaga, en primer lugar, por el perfil de los docentes de acuerdo a su formación y, posteriormente, por sus percepciones en relación con la situación de la exclusión de afrodescendientes e indígenas en el aula, junto con su visión en relación a la diversidad sexual y a la preferencia sexual de los estudiantes diferente a la heterosexual.

A continuación se explica cada uno de los aspectos tratados en la encuesta.

Información general de los docentes

Con el fin de tener una perspectiva amplia sobre las percepciones de los docentes en cuanto a temas de diversidad cultural y sexual, se quiso conocer detalles sobre su formación, el tipo de institución en la que trabajan y el tiempo que llevan ejerciendo su profesión. Esto permitió tener una visión más clara sobre su percepción en cuanto al tema y el porqué de sus respuestas. No se le consultó sobre nombres de las instituciones ya que esto podría comprometer su opinión frente a lo encuestado.

En relación al tipo de institución, la mayoría de los docentes (62,5 %) trabajan en escuelas de tipo oficial, su nivel educativo alcanza un 50 % en especialización, un 20 % en estudios de maestría y un 1 % de doctorado, lo que sugiere que cerca del 70 % de los docentes han dado continuidad a su formación profesional. Este dato permite, entonces,

hacer una relación de la situación en la formación de educación superior de los docentes, en cuanto a temas de diversidad cultural y sexual.

Un 69 % de los encuestados lleva entre 1 y 20 años ejerciendo su labor como docente, lo que permite tener una confiabilidad frente a sus opiniones y frente a los procesos que llevan en las aulas de las instituciones donde laboran. Por lo anterior se les preguntó si en su formación como docentes había estado presente el tema de cómo abordar la diversidad cultural y sexual; el 40 % de los encuestados manifestó haber trabajado tanto la diversidad cultural como la sexual y un 30 % expuso que no estuvo presente en su formación este tipo de aspectos.

Como se puede inferir, la mayoría de los docentes están formados y capacitados para ejercer su profesión; sin embargo, es preocupante que cerca de un 30 % de ellos no haya tratado en su formación temas relacionados con la diversidad, pues es ya una evidencia de las falencias en el proceso formativo de los docentes de la ciudad. No obstante, pese a dicha falencia, como se verá más adelante, los resultados también revelaron que los docentes consideran importante el tener presente este tipo de realidades para enfrentar las situaciones de discriminación y exclusión en las instituciones educativas.

Para mostrar la problemática de la exclusión de la diversidad cultural y sexual en el contexto educativo se acudió al análisis de la situación en la escuela de la población afrodescendiente, indígena y comunidad LGBTI, ya que han sido grupos afectados por el sistema educativo tradicional. En esta línea, se exponen a continuación los hallazgos, en primer lugar, de la población afrodescendiente e indígena en las instituciones educativas de Bogotá y luego los de la comunidad LGBTI.

La población afrodescendiente e indígena en las instituciones educativas de Bogotá

La presencia de población afrodescendiente en Colombia, según el último censo (2005), asciende a un 10.6 % aproximadamente; sin embargo, esta cifra sigue siendo debatida, ya que existen problemas como el autoreconocimiento por parte de la comunidad, lo que implicaría que esta cifra puede ser aún mayor. La Editorial Nuevo Siglo señala que «en la ciudad de Bogotá la comunidad negra representa el 1.5 % de la población» (www.elnuevosiglo.com.co) lo que equivale a cerca de 100.00 habitantes, por lo que el sistema educativo no es ajeno a la presencia de afrodescendientes en sus aulas.

La encuesta revela que un 87% de los docentes expresa la presencia de población afrodescendiente en las instituciones en que trabajan; es claro que la visibilización y participación de la población afro debe ser abordada en la escuela, ya que muchos de los estudiantes provienen de otras ciudades y contextos diferentes. Si la escuela ignora este tipo de situaciones el desarrollo de la identidad del estudiante se verá limitado por la homogenización cultural que se evidencia en las aulas.

Teniendo en cuenta que los docentes encuestados son parte de colegios de básica primaria y secundaria, los jóvenes son actores fundamentales en los procesos pedagógicos en el aula, así que deberían asumirse como receptores y constructores del conocimiento. Según Asprilla (2014), la población joven indígena y afrocolombiana representa un 49 % de la población total de jóvenes en el país, lo que evidencia la riqueza multicultural de la sociedad colombiana y representa un fenómeno a trabajar dentro de las escuelas.

Cuadro 1. Peso relativo de jóvenes por cada grupo étnico 2005

Grupo étnico	Población total	Población joven	% jóvenes
Total	40.602.551*	9.677.855	23,84
Indígenas	1.392.623	337.199	24,21
Afro-colombianos	4.311.757	1.081.517	25,08
Población mayoritaria	34.898.171	8.259.139	23,67

*El total incluye la población que dio respuesta a la pregunta de autorreconocimiento.

Fuente: Asprilla, 2014.

El mismo informe señala el nivel educativo alcanzado según la pertenencia étnica; de los 1.081.517 que representan la población joven afrocolombiana un 42 % culmina la básica secundaria, de los 1.392.623 jóvenes indígenas un 9 % llega a finalizar la secundaria. Lo anterior contrasta con las cifras de la población mayoritaria (la que considera que no tiene pertenencia étnica), pues de sus cerca de 8 millones de jóvenes aproximadamente el 40 % logra culminar sus estudios secundarios.

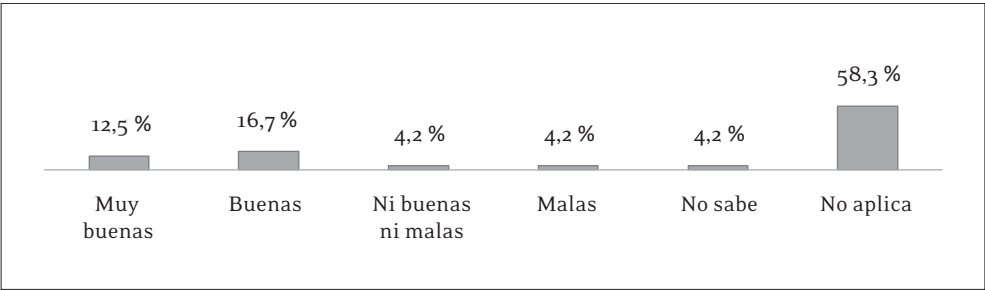
Estas cifras empiezan a evidenciar un panorama general en términos de acceso y permanencia. La población afrocolombiana tiene altos niveles de permanencia y acceso según el informe. En relación a la población indígena, la situación es más compleja ya que sus modelos educativos no alcanzan a incidir en el sector urbano. El Espectador señala que «según datos del Censo de Población DANE 2005, la población indígena en Bogotá asciende

a 15.032 personas, cifra a la que se le debe añadir los 6.379 indígenas que se encuentran en situación de desplazamiento, de acuerdo a lo reconocido por la Agencia Presidencial Acción Social» (www.elespectador.com). Aunque en la ciudad ellos representen un 0,33 % de la población total, su situación no debe ser ignorada; esto en relación a la permanencia y acceso a la educación representa un problema ya que no existe una visibilización de los indígenas, de su historia y su cultura, imposibilitando el diálogo entre culturas.

Los docentes encuestados señalan que no existe presencia indígena en sus instituciones (58,3 %), lo que refleja la situación comentada anteriormente. Otro factor que es importante analizar es el ambiente escolar de inclusión y participación de afrodescendientes e indígenas, es decir, analizar cómo es el trato dentro de los establecimientos educativos para ellos y qué dificultades o fortalezas existen; en diálogos con docentes, por ejemplo, algunos estudiantes indígenas expresan que se sienten incómodos con sus apellidos y ocultan su origen por temor a burlas.

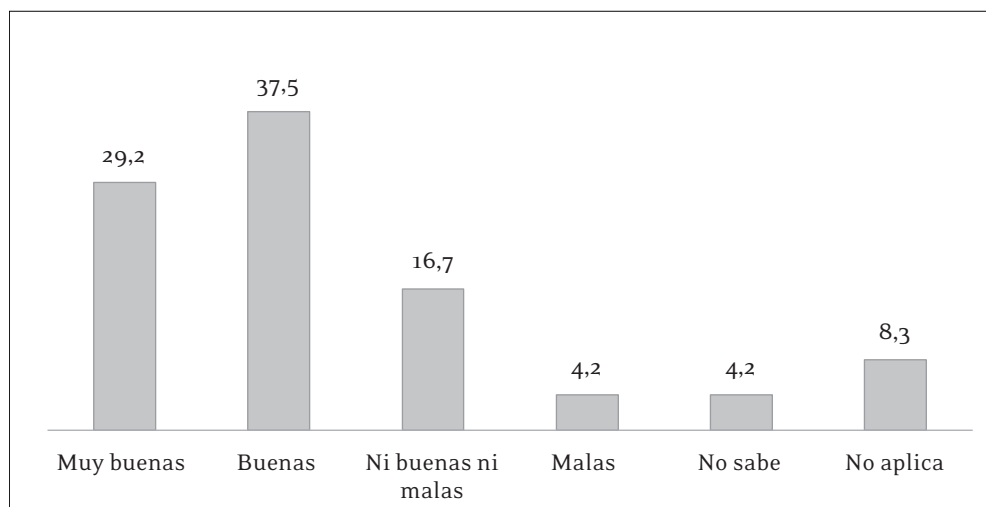
En el cuestionario se les pidió a los docentes que evaluaran la calidad de las relaciones entre sujetos afrodescendientes y no afrodescendientes e indígenas y no indígenas, en los siguientes gráficos⁶ se muestran sus respuestas.

Gráfico 1. Relación entre población indígena y población no indígena



⁶ La opción «No Aplica» de los gráficos corresponde a los docentes que señalaron que no tenían presencia de población afro o indígena en sus instituciones.

Gráfico n.º 2. Relación entre población afrodescendiente y población no afrodescendiente

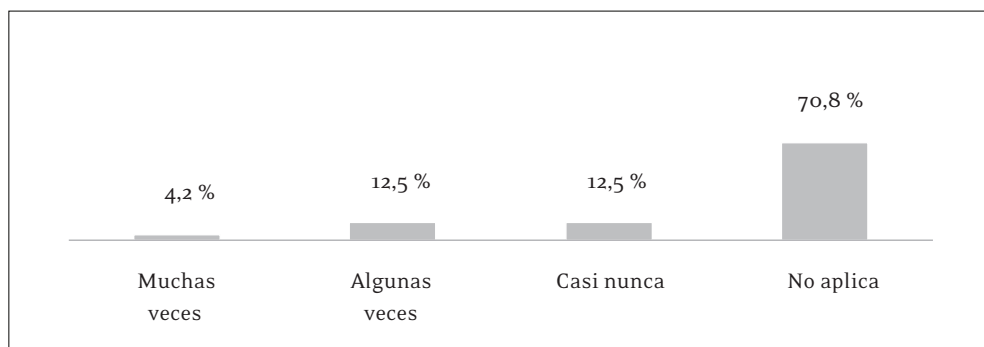


Del primer gráfico, se puede inferir que el 29 % de profesores que señaló que existía presencia indígena, señaló que las relaciones son positivas dentro de la institución. Asimismo, para la población afrodescendiente cerca de un 66 % apunta hacia la misma situación favorable en la institución. Sin embargo, frente a esta pregunta se indagó posteriormente por la existencia de casos de discriminación en la institución; a los encuestados se les pidió señalar si conocían situaciones en las que se burlen de la manera de actuar, vestir o hablar de indígenas o afrodescendientes, y de contestar de manera afirmativa, señalar con qué frecuencia se presentaban estas situaciones. Los resultados se muestran a continuación:

Cuadro n.º 2

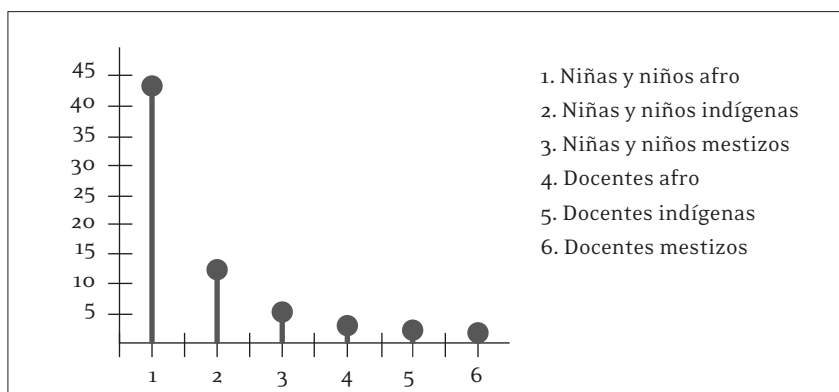
Burla indígenas		Burla afrodescendientes	
	%		%
Sí	8,3	Sí	33,3
No	25,0	No	45,8
No Aplica	66,7	No aplica	12,5

Gráfico n.º 4. Frecuencia de situaciones de burla



La información revela que en el caso de los afrodescendientes las situaciones de discriminación son más representativas que en el caso de los indígenas; esta problemática sigue siendo parte de las demandas por parte de la población afrodescendiente que sigue siendo víctima de actos de discriminación racial. Un informe sobre el racismo en la escuela de la Alcaldía Mayor de Bogotá, La Secretaría de Educación (SED) y la Agencia Española de Cooperación Internacional (Aecidi) (2009, p. 74) brinda los siguientes datos:

Gráfico n.º 5. Víctimas del racismo y la discriminación racial en la escuela



Fuente: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación y Agencia Española de Cooperación Internacional (2009)

El estudio fue realizado mediante una encuesta a docentes de instituciones distritales de la ciudad de Bogotá e indica que, tal y como puede verse en la gráfica, cerca de un 45 % de los niños y niñas afros son víctimas de discriminación; a ellos les sigue la población indígena en el segundo lugar. Si bien no constituyen la población con mayor número de estudiantes en las escuelas de Bogotá, estas cifras estarían apuntando a que los pocos que se encuentran en las escuelas de la ciudad están siendo víctimas de abusos por su origen étnico, dentro de la misma institución.

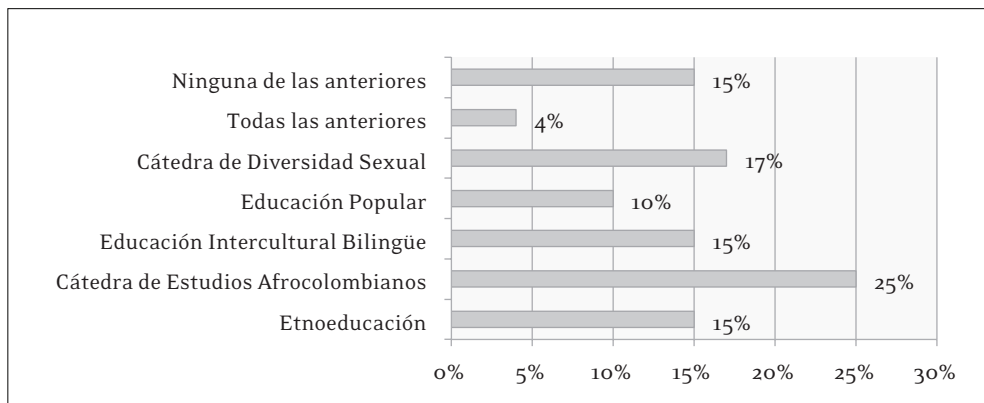
Es importante anotar que el que los docentes señalen, cuando se les pregunta por la frecuencia en que se evidencian casos de discriminación, que no existen problemas significativos, puede deberse a que el docente, aunque haya presenciado eventos en que los estudiantes afrodescendientes o indígenas hayan sido afectados, no esté a favor de los actos de discriminación. Incluso, es probable que el docente no sea consciente de que algo tan común como llamar a un estudiante afrodescendiente *negro* o *negrito*, sea también una manera de propiciar burlas y actos de exclusión.

Sobre este tema, también se les preguntó a los docentes si frente a las situaciones de discriminación en la institución se tomaban medidas para prevenir y enfrentar estos casos. Un 41,7 % señaló que sí se tomaban medidas para enfrentar abusos contra población afrodescendiente e indígena; sin embargo, un 30 % señaló que no se tomaban medidas al respecto, situación que revela la gran problemática de las escuelas para implementar estrategias contra la discriminación. Lo anterior puede indicar la falta de temas dentro del currículo sobre la diversidad cultural y, asimismo, que la formación en valores es clave y debe hacer parte de una propuesta de educación intercultural incluyente.

En el aspecto curricular, es importante tener en cuenta la formación de los docentes, el conocimiento o información que tienen sobre nuevas propuestas pedagógicas y si consideran importante o no aplicar dichas propuestas. Por ello, se les preguntó si tenían conocimiento sobre propuestas que han sido pensadas para el trato de la diversidad en las escuelas, sus respuestas se muestran en el gráfico n.º 6.

Como se puede observar, la información sobre las propuestas pedagógicas nombradas no alcanza a superar el 25 %, lo que evidencia una formación insuficiente de los docentes para abordar temas de diversidad cultural. Pese a que ellos señalaron que en su formación habían visto esta temática, el conocimiento que tienen sobre las propuestas que se están implementando a nivel nacional en este campo es poco. No obstante, cabe mencionar que los docentes señalaron, con un 62 %, que han aplicado algunas de las propuestas en las instituciones y que en su currículo sí aplican temas afrodescendientes (54 %) e indígenas

Gráfico n.º 6. Información sobre propuestas pedagógicas



(41 %). Es importante cuestionarse sobre los temas y modelos que emplean los docentes para incluir temas sobre grupos étnicos en el aula, ya que, por ejemplo, no se trata solo de celebrar o folclorizar las tradiciones de dichos grupos, sino que la propuesta es ir más allá e incorporar temas que realmente amplíen el conocimiento sobre su cultura y cosmovisión.

Finalmente, pese a la falta de formación e información frente a las estrategias pedagógicas que apoyan un trato respetuoso a la diversidad cultural, los docentes manifiestan en la encuesta la importancia de incluir y trabajar desde las instituciones estos temas. El 95 % de los docentes señala la importancia de abordar la diversidad cultural y manifiestan tener buenas relaciones con afrodescendientes y grupos indígenas. Esto representa la potencialidad de poder trabajar con los docentes temas de diversidad cultural, ya que pese a que en su formación existan debilidades al respecto ellos reconocen la importancia de abordar estos temas en el espacio escolar.

En suma, la situación de la población indígena y afrodescendiente es problemática ya que siguen estando en situación de vulnerabilidad, invisibilidad y exclusión. Generar un cambio requiere de un trabajo constante de todas las estructuras sociales y de la escuela como medio para la aproximación al diálogo intercultural. La importancia de trabajar estos aspectos desde la academia reside en el alcance del rol del docente, no solo como difusor y constructor de conocimiento, sino como socializador de principios éticos y morales en la relación entre los sujetos. Si se trabaja en este aspecto, indígenas y afrodescendientes serán actores con mayor reconocimiento y participación dentro de las estructuras sociales y se promoverá así un diálogo equitativo y necesario en el conjunto social.

Diversidad sexual: Opinión de los docentes en relación a la comunidad LGBTI en la escuela.

El tema y rastreo de la situación de aquellas personas que se identifican como parte de la comunidad LGBTI es complejo, ya que sigue siendo una temática difícil de abordar pese a la luchas que esta comunidad ha emprendido en pro de sus derechos como personas y ciudadanos, por lo que encontrar cifras de autorreconocimiento y en la escuela es aún más complejo.

El informe de la Secretaría de Planeación Distrital de Bogotá (2010) expone algunas cifras sobre la situación de la comunidad LGBTI en relación a la visibilización de las personas que deciden hacer pública su orientación sexual o de género:

El 44.36 % de las lesbianas, el 53.9 % de los gays y el 73.16 % de las y los bisexuales lo hacen con amigos y amigas. Le sigue para lesbianas y gays contarle a la mamá para el 31.28 % y el 31.63 % respectivamente; y a la pareja con el 20.63 % para los y las bisexuales. Por su parte la población transgenerista en un 42.68 % le cuenta a todo el mundo y a sus hermanas y hermanos en un 45.15 %. Es de señalar que quien le cuenta a su pareja en mayor proporción son los bisexuales, en un 20.63 %. Los gays son quienes más le cuentan al personal de salud y a personas en su trabajo (en un 10.07 % y un 11.33 % respectivamente). Quienes en menor proporción prefieren decirle a nadie están las personas bisexuales, en 4.15 % y las lesbianas en un 4.36 % (p. 20).

Como se puede inferir, las cifras no contemplan a los docentes o la comunidad educativa como público para expresar las preferencias sexuales o de género. El informe señala que las principales razones para no hacer pública la orientación sexual o de género es el temor al rechazo por parte de sus familias, amigos o compañeros de trabajo; por ello, algunas personas asumen esta faceta de su vida como algo privado e íntimo que no necesita ser contado. Esto dificulta el identificar dentro del aula a aquellos sujetos que tengan una orientación sexual o de género diferente a la heterosexual.

Sin embargo, más del 50 % de los docentes encuestados señala que conoce estudiantes con preferencia sexual diferente a la heterosexual; aunque estos docentes no indican cómo lograron identificarlos, es claro que las aulas son escenarios donde se visibilizan estas otras sexualidades, de allí que la escuela se enfrente al reto de cómo abordar y asegurar a estos estudiantes una educación digna y respetuosa de su personalidad.

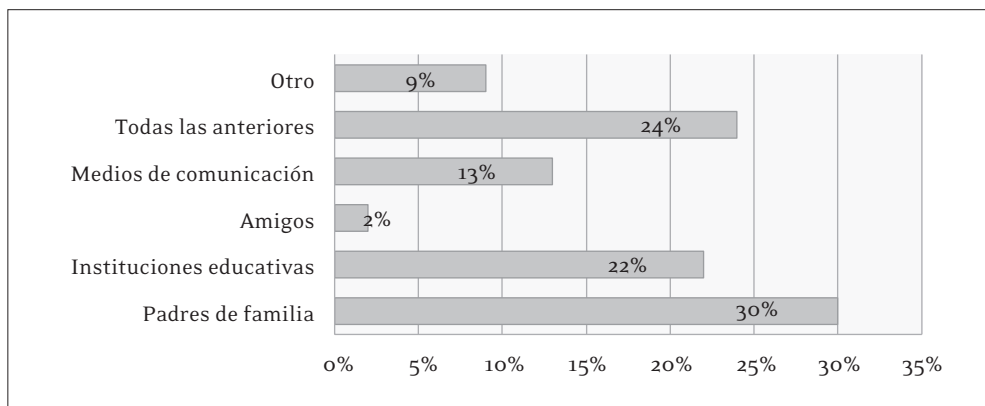
En el ámbito escolar, los niveles de escolaridad de las personas de la comunidad LGBTI son positivos. El informe señala que lesbianas, bisexuales y gays cuentan con cerca de un 60 % en el logro del nivel universitario; sin embargo, las personas transgeneristas alcanzan como mayor logro el nivel secundario. Esto evidencia que pese a que es difícil acceder a cifras sobre el autorreconocimiento de personas que se consideren parte de la comunidad, las escuelas no son escenarios ajenos a la presencia de lesbianas, gays, bisexuales o transgeneristas, y en ese sentido la importancia, tanto para personas de la comunidad como para las ajenas, de abordar en la escuela temas de diversidad sexual es fundamental para fomentar relaciones de respeto entre unos y otros.

La diversidad sexual en la escuela sigue siendo motivo de debate; las cifras de discriminación señalan que la población LGBTI ha presenciado situaciones de discriminación en un 90 % y un 54 % lo atribuyen a su orientación sexual o expresión de género; el sistema educativo no está exento de estas situaciones, los transgeneristas (74,68 %) y los gays (56,27 %) son los que en su mayoría han señalado ser víctimas de discriminación o rechazo (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Planeación, 2010). Estas cifras concuerdan con los datos obtenidos de la encuesta realizada, ya que un 50 % de los docentes señaló que sí ha presenciado burlas a los estudiantes gays, mientras que sobre los estudiantes transgeneristas los encuestados señalan que no existe presencia de ellos en su institución.

Los docentes encuestados reconocen la importancia de incluir temas sobre diversidad sexual en las escuelas; un 83 % afirmó que es necesario abordar en las aulas estas temáticas, aunque consideran que la responsabilidad de educar a los estudiantes sobre este tema no solo recae en las instituciones educativas (como se puede ver en el gráfico n.º 7), pues si bien es un tema que se puede considerar privado y difícil de tratar, los padres de familia son aquí actores fundamentales para abordarlo y efectivamente se requiere no solo de las escuelas para lograr un trato adecuado del tema.

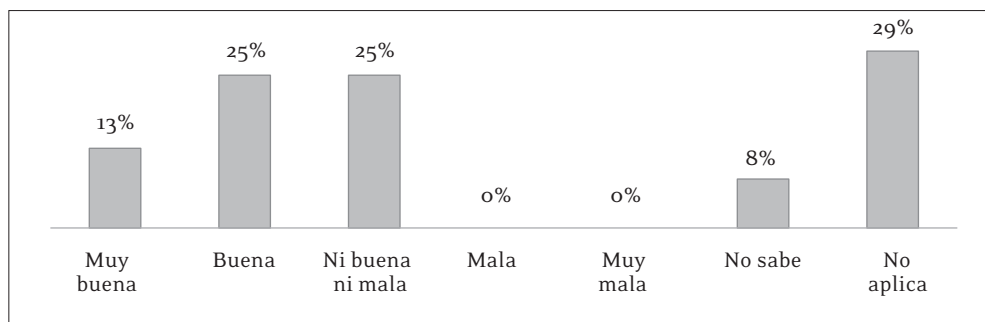
Pese a la importancia que los docentes dan al tratamiento de este tema en la escuela, en los currículos de sus instituciones difícilmente se tratan temáticas al respecto; un 62 % de los docentes negó la existencia de contenidos sobre diversidad sexual. A nivel distrital, este debate ha generado varias controversias; en el año 2012 la concejal Clara Lucía Sandoval señaló que el dar cátedras sobre diversidad sexual en la escuela sin autorización de los padres era algo inadecuado y que promovía la homosexualidad (Mojica Patiño, 2014). Pensamientos como este dificultan que la Secretaría de Educación Distrital pueda implementar este tipo de cátedra, sin contar con la carga académica y la falta de tiempo y recursos para hacerlo.

Gráfico n.º 7. Responsabilidad sobre diversidad sexual



Otro aspecto a considerar es la predisposición de los docentes para abordar este tema; en el cuestionario se les preguntó por su relación con aquellos estudiantes con preferencia sexual o expresiones de género, en este caso con los estudiantes gays que son los que evidencian presencia en la institución, sus respuestas están plasmadas en el siguiente gráfico:

Gráfico n.º 8. Relación Docente/Estudiante gay



Establecer cómo son las relaciones entre los estudiantes gays y los docentes requiere de un análisis más profundo; sin embargo, el panorama general apunta a que las relaciones no son problemáticas, lo que indica que la predisposición de los docentes para abordar temas sobre la diversidad puede llegar a ser positiva. Al respecto, los docentes señalan que tanto los colegios como ellos mismos son agentes que promueven la inclusión y visibilización

de la diversidad cultural y sexual, pero aún sigue siendo débil la materialización de sus propósitos y la problemática de abordar temas de género y sexualidad continua siendo un asunto complejo debido a las concepciones que se tienen en general frente al tema.

En suma, la situación de los estudiantes que hacen parte o que se identifican como parte de la comunidad LGBTI debe ser tenida en cuenta, ya que las cifras de discriminación a esta población son significativas. Pese a que los docentes consideran importante abordar el tema, en su formación y en los colegios no se ha profundizado en las estrategias metodológicas que permitan un acercamiento mucho más adecuado a este tema. La propuesta desde la educación intercultural le apuesta a que las expresiones de género de los sujetos sean tenidas en cuenta en las escuelas, ya que este espacio debe ser un lugar de respeto y de consolidación de relaciones entre los sujetos, sin prejuicios o agresiones. En este sentido, encaminar proyectos para este logro es una necesidad de nuestro sistema educativo.

Conclusiones y recomendaciones

El reconocimiento de la multiculturalidad como componente y realidad de las sociedades requiere de la transformación de las estructuras y principios que sustentan las relaciones entre los sujetos. En el ámbito escolar, dicha transformación se hace necesaria; la inclusión pasa a ser un aspecto a considerar ya que la diversidad que se presencia en las aulas requiere de un conocimiento libre de jerarquías y monoculturalismos.

Cuando se reconoce que los sujetos se expresan, se conciben, se configuran y tienen necesidades diferentes según su cultura o su identidad, se afectan los propósitos de la escuela como agente socializador, cuyo deber deja de ser solo el conocimiento y su labor pasa a tener implicaciones éticas y morales frente a la inclusión y participación de los sujetos en todas sus áreas y espacios. Lo anterior permite la construcción de la educación intercultural como un proyecto emancipador y constructor de nuevas relaciones sociales basadas en el respeto y participación de aquel concebido como otro ser diferente, que se materializan cuando uno se concibe diferente al otro y en esa medida es capaz de reconocerlo también diferente, así como cuando se establece un diálogo respetuoso desde las diferencias.

En esta investigación se lograron determinar algunos factores que afectan la construcción de relaciones interculturales en las escuelas, entendiendo que estas

corresponden a un diálogo justo y equitativo entre sujetos diversos, al margen de estereotipos y exclusiones. Por ello es importante considerar lo siguiente:

- La falta de un currículo, en la formación docente, que incluya temas sobre la diversidad cultural y de género es un aspecto que afecta la labor pedagógica en las aulas; si el docente no cuenta con la formación para abordar situaciones de discriminación, se dificulta el reconocimiento y respeto de los estudiantes entre personas diversas. Respecto a las estrategias pedagógicas (CEA, Etnoeducación, Cátedra de diversidad sexual) que han surgido en Colombia como respuesta a las necesidades de aquellos que han sido excluidos, los docentes no cuentan con la formación e información suficiente. Asimismo, las instituciones que ejecutan estas propuestas desde la política pública tienen poco apoyo y visibilidad.
- Pese a que los docentes señalan la importancia de abordar la diversidad cultural en la escuela, las situaciones de discriminación tanto para afrodescendientes como para indígenas continúan: los indígenas, por ejemplo, han sido desplazados de diferentes regiones del país y su integración al sistema educativo distrital sigue siendo difícil, lo que puede deberse a factores como la diferencia entre su lenguaje nativo y el español, o la situación de pobreza que algunos indígenas se encuentran al llegar a la ciudad de Bogotá.
- Respecto al currículo, el porcentaje señalado por los docentes en la inclusión de temas afrodescendientes e indígenas en el aula es bajo; teniendo en cuenta la falta de formación e información del docente sobre estas temáticas, difícilmente los temas abordados van a llevar a la ruptura de paradigmas y estereotipos que se tienen de estas comunidades.
- Sobre la diversidad sexual, esta constituye un tema difícil de abordar debido a que afecta y es parte de una dimensión íntima de las personas. En las escuelas ha sido difícil incluir estos temas en los currículos, como lo muestra la encuesta y los informes consultados —cabe resaltar aquí que contar con estadísticas frente a la población LGBTI es complejo—, a esto se le suma la situación de esta población en el sistema educativo, la cual, según el informe referenciado, es complicada ya que las cifras de discriminación son significativamente altas. Por otra parte, este es un asunto que los docentes no pretenden abordar solos desde las aulas, los padres de familia y los medios de comunicación son actores que también se consideran parte fundamental del proceso; sin embargo, es importante orientar a los estudiantes en el desarrollo de su sexualidad y de la comprensión de las múltiples expresiones de la misma.

Los factores generales identificados en este estudio representan un problema complejo, ya que el construir procesos de interculturalidad y diálogo en la escuela requiere de cambios graduales que demandan esfuerzos para que la política pública no se quede escrita y la formación de docentes sea coherente con dicha política. Sin embargo, no se trata solamente de la formación de los docentes, también se requiere implicar a otros actores sociales, pues las instituciones educativas son solo uno de los tantos lugares de socialización de los sujetos, así que la familia, los medios de comunicación, entre otros, son agentes que deben involucrarse en el proceso del trato de la diversidad.

La investigación logró identificar potencialidades, como el hecho de que los docentes encuestados reconocen la importancia de abordar en la escuela temas sobre diversidad cultural y sexual, pues este es uno de los primeros pasos para concienciar a las instituciones educativas sobre la importancia de estos enfoques. Es importante aclarar que aquí no se propone un absolutismo donde la escuela solo se enfoque en temas étnicos o sobre diversidad sexual; el lograr un equilibrio y complementariedad en los currículos escolares es un proceso difícil y aquí se reconoce dicha problemática. Lo que sí se pretende es propiciar el debate sobre las estrategias que lograrían dicho objetivo, por ello al encuestar a los docentes no solo se buscó identificar problemáticas, sino motivar el interés de los mismos por los temas mencionados.

La importancia de aproximarse a la construcción del proyecto intercultural radica no solo en asegurar que las sociedades sean interculturales mediante la construcción de políticas y normativas (interculturalidad funcional); el proyecto intercultural va más allá pues busca transformar la estructura misma del sistema educativo, sus diseños curriculares y procesos pedagógicos, metodológicos, y, en general, los conocimientos y prácticas que allí se construyen. Por lo anterior, un primer logro, por ejemplo, no es asegurar solo el acceso al sistema educativo, sino trabajar en un ambiente escolar y pedagógico que asegure el desarrollo de las identidades del sujeto acorde a sus particularidades étnicas, de género o credo.

Para alcanzar este logro, es importante comprender que la ausencia de los temas sobre diversidad cultural e interculturalidad en los currículos de formación de los docentes en Colombia es una situación compleja que debe contrarrestarse: estos temas deben formar parte de los planes de estudio así como han sido asumidos desde hace décadas en los países europeos. Asimismo, las instituciones educativas deben generar estrategias o mecanismos para el acceso a las propuestas pedagógicas —que tanto el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como los grupos sociales han implementado para mejorar las prácticas

pedagógicas– e incorporar en el PEI y los currículos los elementos y conocimientos necesarios para alcanzar una educación inclusiva.

Por último, es importante hacer énfasis en que la apuesta por la educación intercultural se toma aquí como una estrategia con gran potencial, ya que sus premisas son pertinentes para las sociedades multiculturales que se han visto afectadas por la exclusión y la marginación de aquel considerado diferente e inferior. Cuando se abordan estas problemáticas desde la escuela, se da paso a subvertir los estereotipos que han sido parte de la configuración de la diversidad. De este modo, se hace posible y se asegura que los estudiantes puedan crear sus identidades y ver las de otros sin ningún tipo de representaciones falsas, lo que da paso a relaciones y diálogos críticos, autocríticos y respetuosos que contribuyen a erradicar las formas de discriminación y a permitir que cada sujeto se reconozca y valore las múltiples formas de *conocer* y *ser* que existen en nuestra sociedad multicultural.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Planeación. (2010). *Bogotá: Ciudad de Estadísticas. Lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en cifras*. Bogotá.
- Asprilla, J. (Febrero de 2014). *Censo 2005 Jóvenes afro-colombianos: Caracterización socio-demográficas y Aspectos de la Migración Interna*. Recuperado de: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/jovenes_afrocolombianos.pdf
- Beltrán, L., Bedoya, K., Benítez, C., Carmona, L., Castaño, C., Castro, L., y otros. (2007). Formación docente: Una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47).
- Buganza, J. (2006). La otredad o alteridad en el descubrimiento de América y la vigencia de la Utopía Lascasiana. *Razón y Palabra*, (sp).
- Castro Suárez, C. (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: Tendencias y perspectivas. *Memorias*.
- Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado de: http://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso%20Disciplinario/Constitucion_Politica_de_Colombia.htm
- Díaz, O., y Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico. En *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 12-39.

- El Espectador. (2010). Recuperado de: <http://www.elespectador.com/articulo-212347-bogota-viven-mas-de-6300-indigenas-desplazados-violencia>
- El nuevo siglo. (2012). Recuperado de: <http://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/6-2012-bogot%C3%A1-tiene-100000-afrocolombianos.html>
- Ferrão Candau, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y Tensiones actuales. En *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333-342.
- González, J. E. (2007). Ciudadanía e Interculturalidad. En González, J. E. *Ciudadanía y Cultura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Hall, S. (2013). Introducción: ¿quién necesita 'identidad'? En Hall, S. y Dugay, P., *Cuestiones de identidad cultural*, (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hirman Ready, C. (2009). Educar en la diversidad cultural: Aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina. En *Revisata Latinoamericana de Educación Inclusiva* 3(2), 91-108.
- Jordán, J. A. (2005). ¿Que educación intercultural para nuestra escuela? Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mojica Patiño, J. A. (2014). *El Tiempo*. Recuperado de http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-11022004.html
- Rehaag, I. (2010). La perspectiva intercultural en la educación. En *El Cotidiano*, (160), 75-83.
- Restrepo, E. (2012). La cultura en la imaginación antropológica. En E. Restrepo, *Intervenciones en teoría cultural* (pp. 21-53). Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Rojas, A (2005), Inclusión social, interculturalidad y educación. ¿Una relación (im) posible?, Grupo de Trabajo Flape Colombia Inclusión Social, Interculturalidad y Educación, UPN (sp).
- Rojas, A. (2008). ¿Etnoeducación o Educación Intercultural?. Estudio de caso sobre la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca. En D. Mato, *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 233-243). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Ruíz, A. (2011). *Trabajar la Interculturalidad en Educación Infantil*. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_38/ANA%20RUIZ%20ORTEGA_2.pdf
- Ruíz, O. A. (2011). Innovación y Experiencias Educativas. Recuperado el 2014, de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_38/ANA%20RUIZ%20ORTEGA_2.pdf
- Sáez, R. (2006). La educación intercultural. En *Revista de Educación*, 859-881.
- SED, AECID. (2009). Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela. Colombia. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- SITEAL. (2012). *La situación educativa de la población indígena y afrodescendiente en América Latina*. Argentina: Unesco-OEI.
- Taylor, E. (1975). *La ciencia de la cultura*. Barcelona: Anagrama.

- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima, Perú: <http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>.
- Unesco. (2012). *Situación educativa de América Latina y el Caribe*. Recuperado de http://www.orealc.cl/educacionpost2015/wp-content/blogs.dir/19/files_mf/efainformefinaldef57.pdf
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia L., y Walsh C., *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La paz, Bolivia, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

PEDAGOGÍA, ALTERIDAD E INTERCULTURALIDAD EN AMÉRICA LATINA Y LOS PUEBLOS DEL SUR: ARGUMENTOS PARA RESPALDAR UNA INVESTIGACIÓN POSDOCTORAL

Claudia Vélez De La Calle Ph.D¹

*[...] Es necesario “deconstruir” lo pensado para pensar lo por pensar.
Para desentrañar lo más entrañable de nuestros saberes y para dar
curso a lo inédito, arriesgándonos a desbarrancar nuestras últimas
certezas y a cuestionar el edificio de la ciencia.*

Enrique Leff (2007, citado en Walsh, C.)

Preliminares

Nuestras formas de vivir, relacionarnos, identificarnos y aprender han estado marcadas por las experiencias educativas hegemónicas de la modernidad y el modelo masivo de

¹ Posdoctora en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad, doctora en Educación, autora de numerosas obras, artículos y propuestas sobre el tema de la educación en diálogo con las pedagogías y epistemologías contemporáneas. Correo: cvelezo2@yahoo.es

escuela que Occidente impuso a los países latinoamericanos que colonizó desde el siglo XV. Las representaciones, imágenes y discursos educativos intentan, en su proceso de formalización, lograr la intención de la igualdad; búsqueda afanosa por parecerse y modularse sobre los criterios de normalización donde reposan las validaciones de prestigio en las dimensiones personales, laborales, científicas, sociales y económicas.

Como el modelo del individuo (las técnicas del *yo*), la psicología clínica generó un relato teórico constituido en verdad en términos de posicionar la identidad racional (control de la persona) sobre un parámetro de cordura: salud mental integrada donde era posible dividir el consciente del inconsciente. La diferencia comportamental fue calificada de patología, perturbación o desviación, dependiendo del enfoque de análisis de turno.

Así las cosas, también desde la antropología de corte positivista y arqueológica la cultura diferente a la de Occidente era calificada como subordinada; su singularidad era subestimada. En segundo lugar, se hacía la comparación de dominio sobre la diversidad en términos clasificatorios civilización/barbarie, identificando de forma implícita la valoración peyorativa de lo que no es igual (léase mejor) a lo otro (Occidente).

El enfoque antropocéntrico excluyó las otras vidas no humanas como inferiores basado igualmente en el criterio racional: los seres humanos racionales y los no racionales; lógica dicotómica *del A o no A* propia de la racionalidad analítica (binaria) de la ciencia, la educación, la relación humana y sus procesos de socialización de más de cuatro siglos en Europa. La pedagogía general escolar (Herbart), huérfana muchos años de estatuto científico, fue pensada como un compendio didáctico de instrucciones para incorporar al sujeto al orden del disciplinamiento de la sociedad, la economía, la política, la ciencia y el poder.

Actualmente, las consecuencias de la aplicación de las polarizaciones civilización/barbarie; episteme/doxa; yo/no-yo; antropocentrismo/teocentrismo; cordura/locura, se quiebran como horizonte de pensamiento único y los criterios fallidos de la universalidad se ven impugnados ante paradigmas como el de la complejidad y teorías/prácticas como las de la educación intercultural. La devastación del ambiente; la extinción de vidas humanas y no humanas; la eliminación biopolítica de pueblos enteros; el desencanto del progreso y la ilustración, y el imperio de la violencia física y simbólica en las sociedades actuales, interroga el modelo céntrico naturalizado y moralizado de las pedagogías escolares, sociales, especiales y, por supuesto, de las integraciones culturales forzadas.

Afortunadamente, la pluralidad como característica enriquecedora de la diversidad, se abre ahora para todas las dimensiones. La lógica del tercer excluido se pierde ante el tercero incluido; el reduccionismo científico y disciplinar reconoce la necesidad de reformar

el pensamiento y la educación desde las perspectivas decolonizadoras. Las culturas bárbaras son ahora pensadas como culturas diferentes y particulares. La educación como práctica social entiende que hay estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza, inteligencias múltiples; ahora la escuela abre sus fronteras espaciales, temporales, mediáticas en sus rutinas, rituales, escenarios y sujetos.

Finalmente, en la década de los 90 y en lo que va del siglo XXI se ha venido instalando en la región un pensamiento decolonialista que busca promover diálogos sur-sur y norte-sur de forma simétrica. Asimismo, busca impulsar un pensamiento y una práctica desde adentro de las representaciones de la región y las voces de los que han sido invisibilizados por el pensamiento y la acción colonial, en su tensión con lo moderno, tal y como lo expresa Mignolo:

Desde que la modernidad es un proyecto, el proyecto triunfal del Occidente cristiano y secular, la colonialidad es, de un lado, lo que el proyecto de modernidad necesita eliminar y borrar en aras de implantarse a sí misma como modernidad y, del otro lado, es el sitio de enunciación donde la ceguera del proyecto moderno es revelado y, concomitantemente, es también el sitio desde donde los nuevos proyectos comienzan a desplegarse. En otras palabras, la colonialidad es el sitio de enunciación que revela y denuncia la ceguera de la narrativa de la modernidad desde la perspectiva de la modernidad misma, y es al mismo tiempo la plataforma de la pluriversalidad, de proyectos diversos provenientes de la experiencia de historias locales tocadas por la expansión occidental (como el Foro Social Mundial demuestra); así la colonialidad no es un nuevo universal abstracto (el marxismo está incrustado en la modernidad (citado en Escobar, 2003, p. 62).

Con base en lo anteriormente descrito, este artículo pretende dar cuenta de un nuevo horizonte de sentido en la educación intercultural, narrada y dibujada desde los asombros y la estética que lo no hegemónico genera. Apoyada en las teorías de Frantz Fanon (1983) Boaventura de Sousa Santos (2010), E. Dussel (1976), Mignolo (2007), Quijano (2007), Catherine Walsh (2005) y otros sobre la necesidad de decolonizar el pensamiento del Sur y abrirse a nuevas ecologías de los saberes (comprendiendo el *Sur* como las voces silenciadas de los sujetos, pueblos, saberes ocultos por las acciones de los colonizadores y los grupos dominantes), se intentará dar cuenta, desde los relatos argumentativos, de cómo la diferencia deja de ser un horror o una práctica subjetiva divisoria para pasar a ser interpretada, en el contexto pedagógico, como la alteridad inalienable. Para ello el presente texto contará con la siguiente ruta de sentido:

- Pensamiento e identidades pedagógicas propias : una tarea por sistematizar.
- La pedagogía moderna, supervivencia del dominio colonial en saberes y sujetos educativos.
- La concepción del sujeto pedagógico y la colonialidad del ser.

I. Primer puerto

Pensamiento e identidades pedagógicas propias: una tarea por sistematizar

Las expediciones pedagógicas realizadas en Colombia, Venezuela, Argentina y México, en la primera década del siglo XXI han dado respuestas múltiples al interrogante *¿Cómo enseñamos/aprendemos/relacionamos en las prácticas educativas escolares/sociales/ diferenciales en el Sur?*

Otra de las vías desde las que se ha intentado responder este interrogante es desde las investigaciones arrojadas por el grupo de Historias de las Prácticas Pedagógicas y desde la forma como en América Latina se han adaptado y adoptado las teorías educativas de la Conquista a nuestra época. Afortunadamente, en Colombia y la región el inventario de producción de saber ha sido extenso en estos 34 años de existencia del grupo reconocido con este nombre.

Prácticas pedagógicas alternativas como las derivadas del Movimiento Pedagógico Nacional (1982), de las redes pedagógicas (1996) y de las Innovaciones educativas (1990), también hicieron sus acercamientos y pudieron describir y conceptualizar sobre el docente como sujeto de saber; la necesidad de comprender los contextos culturales de la escuela como modos de producción de sujetos pedagógicos, prácticas y saberes. Otros países ensayaron las réplicas y dejaron evidencias sistemáticas de sus hallazgos. Pero la tarea es inicial porque falta socializar más estos resultados para dar cuenta de cómo nos relacionamos pluralmente entre nosotros, con el saber, con el pensamiento, y cómo orientamos aquello que sabemos hacia la transformación de nuestra realidad socioeducativa y política.

Sin embargo, la historia educativa lineal y oficial ha estado contada, para la gran mayoría, desde el orden del conocimiento en las investigaciones historiográficas y lo que se trata de objetar es que ese orden no es universal, por ello desde allí no se puede definir una pedagogía única para todas las regiones. Como dice Catherine Walsh (2005, 28) «la historia del conocimiento está marcada geohistóricamente, geopolíticamente, y geoculturalmente;

tiene valor, color y lugar de “origen”» y agrega Escobar (2003, 62) « ¿Existe una necesidad lógica para creer que el orden tan esquemáticamente caracterizado arriba es el único capaz de devenir global? ».

Así las cosas, existen varias formas de contar la historia colonial de la educación y la pedagogía en Colombia y América Latina que deben ser revisadas y en lo posible socializadas, para conocer nuestras propias representaciones de saber sobre las experiencias educativas de varias décadas.

En esta línea, cabe mencionar el aporte de Barbosa (2011):

El marco de una historia de la educación latinoamericana significó una generalización de sus procesos educativos y una descontextualización de los sujetos partícipes del conjunto de experiencias educativas en curso en la región. Una consecuencia derivada es la narrativa aplanada de la educación, desarticulándola de otros contextos educativos contemporáneos y volviendo invisibles las diferencias existentes por medio de una imposición de parámetros con fuerte tendencia homogeneizadora, expresados muy substancialmente en la difusión simbólica e ideológica del conjunto de valores convenientes a la manutención de la dominación. El descubrimiento del “otro” (Todorov, 2003) y, a la vez, su inmediata negación desde los parámetros culturales y políticos - incluyendo los procesos educativos - provocó una particularidad en la conformación de una identidad latinoamericana: la configuración de un tipo de vínculo dependiente en las múltiples dimensiones de la vida político-económica, social y cultural. En este sentido, es válido pensar las implicaciones de la ausencia de la “otredad” en nuestros referentes formativos. Más que apalancar una estructura geopolítica de dominación hegemónica del norte hacía el sur, silenciosamente se fue acomodando un dominio mucho más peligroso: el dominio del saber, del conocimiento, de las ideas y sus formas de representación simbólica. (7)

Teniendo en cuenta las palabras de Barbosa, se podría reiterar como intención que la tarea está incompleta porque su visión (la de la pedagogía y la historia colonial de la educación) ha sido parcializada e invisibilizada por las políticas socioeducativas, las cuales han impuesto la mercantilización y privatización de la educación desde los años ochenta en América Latina. Arriesgando intuiciones previas, propuestas como supuestos a investigar, se podría advertir que:

1. Históricamente en América Latina hay rasgos que permiten suponer la construcción, como hecho social, de un Pensamiento Pedagógico Latinoamericano (PPL) vinculado a los contextos socioculturales y a la tarea política de emancipar a los grupos más vulnerables de su condición de marginación, analfabetismo y enajenamiento. Lo anterior derivado de los saberes y acciones que la Teoría de la Liberación, orientada por varios educadores populares, demarcó:

El final del siglo XVIII, caracterizado por la insurgencia revolucionaria en América Latina y por conflictivos procesos de reordenamiento de lo social, de lo político y de lo económico, constituyó en el hito fundacional, por así decir, del nacimiento de la ilustración latinoamericana y de las primeras propuestas de elaboración de un proyecto educativo responsable por concebir una nueva cultura política calcada en la participación popular y dirigida a la emancipación política de la región. Su perspectiva se inscribía en la aportación de un papel político a la educación en la construcción y fortalecimiento de lo social como parte constitutiva de los cambios coyunturales previstos para este momento de la historia de Latinoamérica (Barbosa, 2011, p. 8).

2. Existen actores en la región, pertenecientes a varias disciplinas o roles, que desde los movimientos de independencia a la fecha preconizaron discursos motivados hacia la liberación política, especialmente reconociendo que la educación juega un papel importante en estos procesos de transformación y cambio. Simón Rodríguez (Venezuela), José Martí (Cuba), Paulo Freire (Brasil), Gabriela Mistral (Chile), Santiago Castro-Gómez (Colombia), Frantz Fanon (Martinica), Eduardo Galeano (Uruguay), Manuel Zapata Olivella (Colombia), Catherine Walsh (Ecuador) y Eduardo Lander (Venezuela), son algunos de ellos; en las últimas décadas se han unido a la causa otros autores como Abraham Magendzo, Boaventura de Sousa Santos, E. Dussel, Antonio Elizalde y demás pensadores de la pedagogía crítica y del pensamiento decolonizador. A este enfoque pertenecen también los que opinan que las formas y modos diversos de hacer educación en América Latina pueden dar cuenta de diferencias substanciales con las que orientan enfoques pedagógicos y didácticos, socializados en la teoría educativa desde la década de los setenta en la región y repetidos por las facultades de educación.

3. Las prácticas socioeducativas presentes entre los pueblos mestizos, afrodescendientes, indígenas, campesinos y urbanos, de todos los países latinoamericanos, muestran que el hecho intersubjetivo de relación es inter y transcultural, es decir, coexisten y hay

flujos comunicacionales en grupos diversos que desafían la educación hegemónica, donde la excepción se sitúa en la pretensión masiva de sumar sujetos sobre un mismo modelo. Por ello, lo que nos integra es la diferencia, el asombro por el otro y no el estigma del otro. Esta interculturalidad obliga a transformar el canon de la pedagogía y de la educación en todas sus acepciones y categorías clásicas de organización de la enseñanza y de los saberes: currículos, didácticas, prácticas evaluativas, tal y como lo nombra Walsh:

Además de ser principio ideológico y organizador, la interculturalidad construye un imaginario distinto de sociedad, permitiendo pensar y crear las condiciones para un poder social distinto, como también una condición diferente, tanto del conocimiento como de existencia, apuntando a la descolonialidad (2005, p. 31).

4. Finalmente, la pedagogía, sin resolver unívocamente su estatuto conceptual, contiene múltiples saberes, imaginarios y representaciones que vinculan a los sujetos y actores educativos con sus formas de aprehender y apropiar los aprendizajes. Los modos de producción y significación de esos aprendizajes configuran sujetos distintos a los europeos, norteamericanos y de otras latitudes. Supuestos como que la pedagogía y la educación determinan la cultura y no viceversa (la cultura antecede a las prácticas educativas), deben ser replanteados para el caso Sur.

De la misma forma, afiliaciones como el afecto, la creatividad y las analógicas de pensamiento, factores clave en la producción de saber que se habían anatematizado como modos irracionales, tribales y des-ordenados de conocer, constituyen rasgos de las escenas educativas en América Latina que, con las expresiones artísticas, deben evidenciarse en su carácter y condicionamiento potente del enseñar/aprender.

La resignificación de connotaciones y categorías de análisis como: *escuela*, *sujeto que sabe*, *sujeto que desea saber*, *contenidos de enseñanza/aprendizaje* y *validaciones de lo aprehendido*, se dan y circulan distinto en los contextos locales, urbanos y rurales de América Latina. Describirlos y socializarlos potenciaría los cambios que las prácticas pedagógicas fallidas de la escuela tradicional, masiva y hegemónica requieren.

Todo ello necesario para fundamentar la alternatividad y la resistencia educativa, especialmente ahora que las políticas y prácticas de la gestión de la calidad empresarial se desarrollan agresivamente en todos los escenarios, experiencias y discursos educativos, desplazando la reflexión de lo propio pedagógico al olvido para integrar forzosamente y

hegemonizar de nuevo lo que siempre ha sido subordinado: la diferencia cultural, social, subjetiva y epistémica de nuestras culturas.

II. Segundo puerto

La pedagogía moderna, supervivencia del dominio colonial en los saberes y los sujetos educativos

Nuestra mentalidad, experiencia educativa y cultural han configurado nuestra subjetividad y colonizado la percepción que tenemos de lo propio y de lo otro. Aunque no es novedoso nombrarlo, en los escenarios académicos, intelectuales y sociales, donde actúan educativamente generaciones diversas, se ha vuelto lugar común y compartido la crítica al desarrollismo; la desigualdad; la asimetría de razas, pueblos, disciplinas y conceptos, y la jerarquización de roles y ciencias. Pese a ello, las prácticas de enseñanza/aprendizaje/relacionamiento no varían de su escena clásica de transmitir y dominar a los estudiantes en un discurso omnipresente y ubicuo en que el estudiante (el colonizado) no existe sino como espejo de lo que el docente quiere imponer en su discurso.

De otro lado, el estudiante asiste y consiente participar pasivamente (valga la paradoja) del simulacro de creer que existe, su palabra, para un docente narcisista, autista repetidor de textos ilustrados que se aprenden por efecto mágico en la cátedra universitaria. Como lo diría Baudrillard, todos consienten (consentimos) en que el simulacro siga pero sabemos profundamente que ni las epistemes de los docentes, ni los saberes de los estudiantes, establecen el diálogo pedagógico necesario para encontrarse y ninguno de ellos supera el nivel del monólogo personal.

Se aprenden las representaciones de la relación amo-esclavo que la colonización del poder ha replicado en las esferas económicas/políticas y científicas. Esta hiancia entre docentes y estudiantes queda congelada en el tiempo y, aunque estéril, sirve a los propósitos de perpetuación del *statu quo* del sistema educativo simulando y/o sustituyendo el conocimiento (que ya nadie posee) por una jerga profesional cantinflasca.

En el vacío de saber, igualmente es recurrente notar el vacío del otro. Mientras el docente habla (bajo el espejismo de ser escuchado y comprendido), el estudiante se refugia en los ordenadores personales, las redes sociales o la conversación ocasional con el compañero, pues hace rato ha aceptado que la regla del juego es parecer que se está aunque no se esté; desaparecer y *hacerse el muerto* para que el docente florezca.

¿Por qué, aunque se reconozcan las importancias de las llamadas pedagogías activas, sociales, participativas y culturales, la escena sigue congelada en el tiempo? Una de las respuestas puede ser que la obediencia cultural, política y social apropiada, cual impronta de la dominación y las dictaduras del disciplinamiento familiar, escolar y social, ha creado un cuerpo casi material del silencio y la aceptación del amo absoluto, difícil de retar, ya que el castigo para el disidente es la eliminación.

Lamentablemente para la estima de la profesión, docentes y directivos educativos aparecen comúnmente como los sujetos sostenedores y reproductores del orden del sometimiento, transmitiendo fácilmente la sujeción y castigando la subordinación con la expulsión del sistema educativo. Esta práctica educativa, heredada de los comportamientos coloniales, está instalada tanto en los espacios burocráticos como en las aulas escolares (día tras día) de nuestra ya larga memoria de dominación. El desencanto obliga a buscar otras fuentes.

La consulta interdisciplinar valida la obediencia como un excelente trabajo de normalización. La psicología en su papel de sacerdocio moderno avala los sujetos obedientes; en este mismo sentido, el mundo organizacional y laboral requiere el grupo de personas que aceptan el rol de forma incondicional. Nuevamente la desobediencia molesta, es mal vista y no es aprobada en la rutina de lo políticamente correcto.

Cuando se consulta la noción de *decolonialidad*, tanto en los trabajos de Quijano (2001) como en los de Immanuel Wallerstein (2000), es claro que la pedagogía, en la jerarquización que de ella hizo la modernidad, terminó siendo un saber menor, que enseña a los sujetos educativos a subordinarse. Si bien es cierto que la división internacional del trabajo se dio entre centros y periferias, las ciencias copiaron el paradigma. Igualmente, así como la jerarquización étnica- racial de las poblaciones dominó a los negros, indígenas del Sur ante los blancos del Norte, los docentes hicieron lo mismo con los estudiantes. Es decir, en las teorías pedagógicas modernas y contemporáneas no ha habido transformación sino adaptación de las formas de dominio del colonialismo moderno a colonialidad global.

III. Tercer puerto

La concepción de sujeto pedagógico y la colonialidad del ser

Foucault situó las sociedades disciplinarias en los siglos XVIII y XIX; estas sociedades alcanzan su apogeo a principios del XX, y proceden a la organización de los grandes espacios de encierro... Pero lo que Foucault también sabía era la brevedad del modelo: sucedía a las sociedades de soberanía, cuyo objetivo y funciones eran muy otros (recaudar más que organizar la producción, decidir la muerte más que administrar la vida); la transición se hizo progresivamente (Deleuze, 1991).

Estudiar la identidad de un sujeto pedagógico, en escenarios educativos diversos e interculturales, que tiende a constituirse múltiplemente en el tránsito de una sociedad disciplinar hacia otra de la sociedad del control, parece tentador. Foucault era profético en anunciar la finalización de las sociedades disciplinarias y el advenimiento de las sociedades del control, con metáforas nuevas del simulacro de la libertad democrática, afectando la constitución de *dividuos* replicados en serie según los mandatos del mercado. A esta profecía se adicionó la de vislumbrar en Deleuze (1991) su papel como filósofo de este tipo de sociedades contemporáneas.

En este caso, la lectura de Gilles Deleuze retomaría como antecedente los aportes teóricos de M. Foucault (1976) a la comprensión de cómo la sociedad disciplinar viene transformando sus signos de disciplinamiento corporal, científico y social de las instituciones de vigilar y castigar (incluyendo la escuela en ellas) para la actual sociedad del conocimiento. Es recomendable leer a Deleuze (1925-1995) en el concepto de *diferencia subjetiva* para reconocer que el autor centra la diferencia entre *ser* y *sujeto* como un proceso en deconstrucción conceptual alrededor de categorías complejas como el de la identidad; contrastando con Habermas:

De nuestra identidad hablamos siempre que decimos quiénes somos y quiénes queremos ser. Y en esa razón que damos de nosotros se entretejen elementos descriptivos y elementos evaluativos. La forma que hemos cobrado merced a nuestra biografía, a la historia de nuestro medio, de nuestro pueblo, no puede separarse en la descripción de nuestra propia identidad de la imagen que de nosotros nos ofrecemos a nosotros mismos y ofrecemos a los demás y conforme a la que queremos ser enjuiciados, considerados y reconocidos por los demás (Habermas, 1993, p. 115).

Deleuze (1991) muestra que lo que aparece tras la subjetividad no es la antigua noción de *ser trascendental*, sino la diferencia; el ser como diferencia posibilita pensar este aspecto en los escenarios educativos del enfoque de la educación intercultural. Lo anterior derivaría en la necesaria fundamentación filosófica de la pluralidad en el pensamiento pedagógico y en la práctica educativa diferencial, no solamente para las modalidades de educación especial ni la escolar, sino para todo tipo de proceso de formación y diálogo transcultural.

Realidades como el mercado y el poder del consumo han producido *dividuos* y eliminados, los sujetos que no están en capacidad de estar involucrados en la compulsión de adquirir la cultura hegemónica, entre otros que el capitalismo transnacional pretende.

En consecuencia, la comprensión del sujeto de la educación en esta contemporaneidad implica que «los individuos han devenido “*dividuales*” y las masas se han convertido en indicadores, datos, mercados o “bancos”» (Deleuze, 1996, p. 256), frente a esto Guattari (2004) sostiene que:

El capitalismo se apodera de los seres humanos desde su interior. Su alienación por medio de imágenes e ideas no es más que un aspecto de un sistema general de sometimiento de sus modos fundamentales de semiotización, tanto individual como colectivo. Los individuos están «equipados» con modos de percepción o de normalización del deseo al mismo título que las fábricas, las escuelas, los territorios(...). El capitalismo pretende apoderarse de las cargas de deseo producidas por la especie humana. Se instala en el corazón de los individuos a través del cauce indirecto de la servidumbre maquina (Guattari, 2004, pp. 95-96).

Mientras el mercado pretende una igualdad de condiciones de acceso, pensar el sujeto de la educación en contextos de la interculturalidad, por el contrario, aboca la reflexión a considerar la posibilidad de existencia simbólica de que los sujetos son asimétricos, de que no todos enuncian su condición porque han sido silenciados por las prácticas educativas de la obediencia, el sometimiento y la subordinación de los seres y los saberes a otro superior, construido por los procesos históricos de dominación y colonización.

El sujeto de la condición ética está siendo amenazado por la sociedad del consumo y por el proyecto narcisístico individual donde con la adquisición del poder económico pareciera que todo es posible de obtener. Trabajar y conquistar de forma fácil el éxito prometido por la publicidad y los medios, opaca al sujeto existencial y explícita como modelo (inclusive

para la tarea de formar docentes) el *animal laborans* (Campillo 2004), dinámico, ubicuo y depredador de los demás quienes se constituyen en obstáculo para su triunfo individual.

En la sociedad de consumidores nadie puede convertirse en sujeto sin antes convertirse en producto, y nadie puede preservar su carácter de sujeto si no se ocupa de resucitar, revivir y realimentar a perpetuidad en sí mismo las cualidades y habilidades que se exigen en todo producto de consumo. La “subjetividad” del “sujeto”, o sea su carácter de tal y todo aquello que esa subjetividad le permite lograr, está abocada plenamente a la interminable tarea de ser y seguir siendo artículo vendible. La característica más prominente de la sociedad de consumidores es su capacidad de transformar a los consumidores en productos consumibles (Bauman Z., 2004, pp. 25-26).

El vacío de la ética en el sujeto es el vacío producido por el capitalismo extendido y las formas de negación subjetiva del mercado. Según Baudrillard:

Libre para ser uno “mismo” significa en realidad: libre de proyectar sus deseos en bienes de producción. “Libre para disfrutar plenamente la vida...” significa: libre para ser irracional y regresivo y, de tal modo, adaptarse a un determinado orden social de producción (1978, p. 211).

Lo intercultural en educación implica delimitar desde la conceptualización (y en correspondencia con la observación simulada de lo real) quién es el otro: «La alteridad radical es a la vez inencontrable e irreductible. Inencontrable como alteridad en sí (evidentemente un sueño), pero irreductible como regla del juego simbólico, como regla del juego del mundo» (Baudrillard, 1991).

La colonialidad del poder, del saber y del ser se interrelacionan para producir una mirada de la ciencia desde la resignificación de nuevos sentidos y lenguajes:

La ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son sólo fenómenos “culturales” en los que la gente encuentra su “identidad”; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito. Y si los lenguajes no son cosas que los seres humanos tienen, sino algo que estos son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser. (Mignolo, 2003, p. 669)

Sobre los sujetos que constituyen a los docentes/estudiantes que son formados en las facultades de educación, se tiene que las relaciones de género, generación y afiliaciones familiares han sido modificadas en cuanto los horizontes éticos de la modernidad. Los valores de construcción del sujeto moral de la ilustración no son los de la sociedad de la información; el conocimiento y el capitalismo cognitivo que circunda producen, en consecuencia, el autismo de los programadores de currículos de la formación de maestros que así lo demuestran; estos desconocen la incidencia del contexto en otras formas pertinentes de enseñar la pedagogía y la actualizan sustituyendo el saber por la mediación.

En la academia actual, el principio de despersonalización del saber ha resquebrajado la condición que anudaba el lazo docente/estudiante. El conocimiento no tiene los atributos sustantivos de antes sino que se presenta y representa como un producto comercial con valor de intercambio. «Cuánto más produzcas escritura codificada, más sabes», parece ser la ecuación pedagógica de la actualidad. El ser del maestro de este siglo es un ser intelectualizado, naturalizado científicamente pero con pocas habilidades solidarias y subjetivas para reconocer las necesidades del contexto al que pertenece y para construir otras racionalidades internas en su personalidad.

Esta condición es la que obliga a que muchas facultades de educación piensen el lugar de la subjetividad de los estudiantes que ingresan, asimismo, obliga a considerar incluir en sus propuestas de formación didácticas sustantivas donde cabe la posibilidad de expresión personal de los docentes que allí se forman. La dificultad en estas propuestas es que en algunas ocasiones queda expulsado de la escena de formación el conocimiento (el cual también es importante) y la alteridad.

Dicho de otro modo, la carencia de visibilidad del otro, que la exacerbación del individualismo ha causado, puede ser neutralizada en la formación de docentes con un alto contenido de educación intercultural y de diversidad, donde quede claro que las relaciones intersubjetivas no son hegemónicas sino plurales. La diferencia no es enfermedad ni es jerarquizable. El otro diverso enriquece el paisaje pedagógico con sus diferentes imaginarios y percepciones. Aquello que se ha expuesto como lo feo, lo detestable y ocultable constituye realmente el deseo de saber de lo humano sobre lo vital.

Para contrarrestar la invisibilidad del otro, la consideración sobre la identidad del docente, tanto subjetiva como profesional y social, sigue siendo importante. El llamado a instalar de nuevo el proyecto colectivo en sintonía con el proyecto individual es una perspectiva que posibilitaría la formación de docentes con sentido social e intercultural del futuro. Muchos estudiantes carecen de sentido de pertenencia y participación a un

grupo determinado. Sus filiaciones son pocas o desconocidas, bien porque han sido educados como hijos únicos o porque son criados por familias sustitutas o madres/padres divorciados. La crisis de los cuidadores ha fortalecido la soledad humana a temprana edad.

Somos creadores de una sociedad educativa y académica del horror, porque todo es igual, lineal, cartesiano, ordenado monolíticamente. Esa cultura de la cuadrícula, de la copia seriada, de la norma estética publicitada, del eje x/y, estalla por su aburrida estandarización. Las bellezas fabricadas iguales, como modas, imploran por el contraste. Las narrativas científicas codificadas por APA versión 6.o revientan el relato potente de un saber que va más allá de los criterios de validación científica.

La inter y transculturalidad es una invitación a transgredir el control de las sociedades contemporáneas; por ello las escenas pedagógicas deben atreverse a romper con su escena performativa de la obediencia a la rigidez disciplinar, metódica, investigativa, y escuchar con agrado el discurso de defensa por la diferencia.

Si alguna vez fue urgente el elogio a la dificultad que Estanislao Zuleta proponía, hoy más que nunca se impone la búsqueda por el mosaico plural que el color de la deconstrucción epistémica/pedagógica insinúa.

Referencias

- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y Simulacro*. Barcelona: Editorial Kairos.
- Baudrillard, J. (1991). *La transparencia del mal. Ensayo sobre los fenómenos extremos*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Barbosa, L. (2011). *Pensamiento pedagógico latinoamericano, educación libertaria y pedagogías alternativas. El fortalecimiento del poder popular*. 9 p. Tomado de <https://zur2.wordpress.com/2011/08/04/pensamiento-pedagogico-latinoamericano-educacion-libertaria-y-pedagogias-alternativas-en-el-fortalecimiento-del-poder-popular/>. Consultado en marzo 5 de 2015.
- Campillo, N (febrero, 2004). *Hannah Arendt, técnica y política “La tecnología como un desarrollo biológico de la humanidad”* Departamento de Filosofía, Institut Universitari d'Estudis de la Dona, Universitat de València. Recuperado de <http://metode.cat/es/Revistas/Articulo/Hannah-Arendt-tecnica-i-politica>. Damiani, L., Bolívar, O. (Comp.). (2007). *Pensamiento Pedagógico Emancipador latinoamericano*. (Por una Universidad Popular y Socialista de la Revolución Venezolana) Caracas: Imprenta UBV.

- De Sousa Santos, B. (2010). Decolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce- Extensión Universitaria. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades del control. En Ferrer, C. (Comp). *El Lenguaje Literario*. Montevideo: Editorial Nordan.
- Dussel, E. (1992). 1492. *El encubrimiento del otro. Origen del mito de la modernidad*. Madrid, Nueva Utopía, 1992.
- Escobar, R. (enero-diciembre, 2003). *Proyecto latino / Latinoamericano modernidad/colonialidad*. En Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Revista Tabula Rasa*, 1, 51-86, Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <http://www.rosa-blindada.info/b2-img/FanonLoscondenadosdelatierra.pdf>. Guattari, F. (2004). *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. En colaboración con Gilles Deleuze. Madrid: Traficantes de sueños. 129 p.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, J. (1993). *Identidades nacionales y postnacionales*. México: Rei.
- Lander, E. Mignolo, W., Quijano, A. et ál. (2000). *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, febrero de 1993.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Mignolo, W., Walsk, C. et al. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- Walsh, C. (2005). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Bogotá, Colombia: Revista Educación y Pedagogía, Núm. 48 (2007), Universidad de Antioquia - Facultad de Educación. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyep/article/viewArticle/6652>. Consultado en febrero 2015.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Revista Nómadas*, (26), 102-113.

PEDAGOGÍA DECOLONIAL: HACIA UNA COMPRENSIÓN/ACCIÓN EDUCATIVA EN LAS SOCIEDADES EMERGENTES¹

Andrés Argüello Parra²

*No creo que valga la pena vivir para ganar.
Creo que vale la pena vivir para hacer lo que la conciencia
te dicte que debes hacer, y no lo que te conviene*
Eduardo Galeano, entrevistado por Barberà (2011)

¹ El texto es un producto de investigación teórica en el campo de la filosofía de la educación. Se propone analizar las relaciones conceptuales entre la pedagogía y la decolonialidad, ante los retos culturales, éticos y epistemológicos de las sociedades emergentes. Para la construcción del artículo se tuvieron en cuenta dos tipos de fuentes: en primer lugar, el uso de materiales biblio-hemerográficos especializados, principalmente de Walter Dignolo, y otros exponentes de la perspectiva decolonial en las ciencias sociales. En segundo término, se utilizaron algunas entrevistas publicadas y otras realizadas por el autor del artículo durante su estancia posdoctoral como *Visiting Scholar* en el *Center for Global Studies and the Humanities*, en *Duke University*. Una versión de síntesis que retoma elementos de este trabajo ha sido previamente publicado en Argüello (2015).

² Doctor en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, con estancia de investigación en el Institute of Sociology, University of Łódź, Polonia. Docente-investigador de la Universidad Santo Tomás (USTA, Colombia). Posdoctor en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad de la Universidad Santo Tomás. Líneas de Investigación: Filosofía de la educación, pedagogías decoloniales, relaciones educación, política y ética. Email: mouneriano@yahoo.es

Presentación

Múltiples situaciones sociales, políticas y culturales, acrecentadas por la vorágine histórica de los últimos años, han marcado el trasegar del tercer milenio como una época de transformaciones con innegables impactos en los modos de asumir el devenir de la existencia. Los desplazamientos paradigmáticos, que de ahí se derivan, socavan las estructuras de pensamiento y acción que se creían definitivas y estables para afrontar, sin anacronismos fácticos o simbólicos, un mundo exigente en constante cambio y lleno de incertidumbres.

En este escenario global, la educación, como campo de conocimiento y de acción social, pasa de sustentar un protagonismo autónomo, vertebral y anidado –como el que otrora tuvieron las iglesias y los gobiernos locales– a favorecer un coprotagonismo relacional, multifacético, como entidad y fuerza sociocultural, que exige revisar el papel de las instituciones, sus programas, sus relaciones con el orden establecido y, en especial, sus niveles de incidencia en la restauración de lo público, en el tejido de comunidades humanas efectivamente viables y en las inacabadas tareas de la personalización.

El proyecto modernidad/colonialidad-decolonialidad surge aquí como un itinerario de refundación epistémica a partir de los sentidos simbólicos, ancestrales y populares, presentes en toda comunidad humana, desde una mirada al reverso de las hegemonías y las oficialidades. Se trata, como ha planteado uno de sus exponentes, de un *paradigma-otro* de pensamiento desde la historia de la colonialidad (Mignolo, 2003).

Como se tratará más adelante, el pensamiento decolonial se estructura, especialmente, desde dos categorías insertas en la vigencia de los colonialismos: la *colonialidad del poder* y la *diferencia colonial*. La primera, desarrollada por el sociólogo Aníbal Quijano (2011), supone confrontar el régimen justificatorio de la universalidad, de la validez absoluta legitimadora de cualquier orden estamental. La segunda, hace mirar el lugar de la exclusión creada, del extrañamiento radical, que marca las fisuras sociales y humanas donde se produce el marco comprensivo de la misma colonialidad del poder y de los conocimientos fronterizos

El presupuesto que aquí se sostiene es que dentro de la perspectiva decolonial aplicada a la educación se puede descubrir un horizonte interpretativo para emprender sus propias tareas y desafíos ante la emergencia de (nuevas) identidades y sociedades. Por ello, en el presente trabajo se buscan definir los fundamentos teóricos que permiten

establecer relaciones entre educación y decolonialidad, así como sus implicaciones en la ética, la política y el entramado cultural, para una concepción alternativa de civilización.

El trabajo se divide en tres grandes secciones: en la primera se presenta un panorama del planteamiento decolonial, sus antecedentes, condicionantes y características; en la segunda se expone de modo general el proyecto modernidad-decolonialidad en diálogo con algunos abordajes educativos, en especial, de tipo sociocultural y político; y, finalmente, a modo de propuesta de didáctica decolonial, en la tercera sección se desarrollan algunos postulados necesarios para la configuración de una pedagogía en sociedades emergentes.

I. Panorama del planteamiento decolonial

Introducción: El reverso de la historia

Para apreciar mejor el estatuto conceptual de la decolonialidad y sus referencias contemporáneas, se debe contemplar el registro transicional de las sociedades que es una de las características en el avance epistemológico del tercer milenio. En efecto, el acontecer del siglo XXI ha mostrado, con gran fuerza histórica y simbólica, la contingencia de los paradigmas sociales, la diversificación comprensiva de la vida y la sobre-exposición de la existencia humana asociada a las dinámicas de las transformaciones civilizatorias de la modernidad. Fenómenos como la capacidad de las redes sociales en Internet para provocar movilizaciones masivas en torno a las más diversas causas, lo cual conlleva la desterritorialización de la socialidad; la creciente celeridad en la producción y uso de las tecnologías de la información y la comunicación, que pone en cuestión los formatos convencionales de tiempo y de presencialidad (ubicuidad práctica); la dialéctica persistencia versus resistencia de los modelos económicos fundados en el mercado y el capital, que consolida las brechas de la iniquidad y forja la pauperización como un proyecto social normalizado; la radicalización de las urgencias éticas en la relación ser humano-sociedad-naturaleza, donde aparecen inusitados cuadros de barbarie junto a renovados fundamentalismos; la manifestación de una mayor conciencia de la finitud y la indeterminación, que asigna una valoración monumental al presente; son, entre otros, indicadores de una época complejizada en su condición, alterada en sus patrones comunes de comportamiento y reconfigurada en sus modos de socialización.

Tal sistema de transformaciones históricas contemporáneas viene apuntalado por un marcado juego de contradicciones. Antiguas paradojas se cargan de nuevo significado: notorio progreso técnico pero frágil desarrollo de estructuras éticas consistentes, lo cual mantiene vivo el fantasma de guerras atroces sobre los pueblos; máximas ganancias financieras concentradas frente a débiles beneficios cívico-sociales generalizados: proyectos de riqueza extrema que contrastan con el salvajismo urbano, la marginación y el olvido rural; acumulación y circulación informacional avasallante pero esquivas vinculaciones entre conocimiento y desarrollo humano integral para todos: la «ilustrada ignorancia» donde los avances de la ciencia no parecen traducirse en mejores condiciones de vida, acceso pleno a los servicios públicos básicos³ y respeto efectivo a los derechos fundamentales; máximo control y aseguramiento de la calidad de los productos y servicios contra inevitables descalabros del azar... El tercer milenio se muestra, pues, como el mundo de los antagonismos, es decir, el gran escenario donde cohabita el todo y la nada, el ser y el no-ser, la vida y la muerte.

Ciertamente, no por ser el tercer milenio sino porque nunca la condición humana pareció estar tan expuesta, el mundo no solo ha cambiado en sus paradigmas de explicación, control y predicción, relacionados con el modelo lineal de la historia, sino que ha modificado con ello la comprensión y praxis de los actores sociales, las formas de organización cultural, los mecanismos de participación política, las estructuras axiológicas (éticas, creencias, estéticas, etc.) con sus representaciones y, en consecuencia, el papel de las instituciones en la esfera pública de cara a un proyecto compartido de humanidad. De este modo, el continuo cambio de la historia del presente, que llamamos *registro transicional*, junto a la condición humana expuesta, exige la conversión de las estructuras de conocimiento y de praxis heredadas de la modernidad, que quizás pudieron ser suficientes bajo los estrictos cánones que ella impuso, pero que hoy no responden a las espacialidades y a las temporalidades emergentes como definidoras de los nuevos sistemas relacionales.

³ Por ilustrar, un ejemplo, en el discurso de apertura de la Cumbre del Agua 2013, realizada entre el 8 y el 11 de octubre de 2013 en Budapest, el secretario general de la ONU, Ban Ki-moon, declaró que casi mil millones de personas en el mundo no cuentan con un sistema sanitario adecuado (Recuperado de: <http://www.budapestwatersummit.hu/>. Octubre 14 de 2013).

Ciencias sociales, epistemología y giro decolonial

En el panorama del reverso de la historia, se instala el giro epistémico de las ciencias sociales, esto es, la necesidad de repensar sus fundamentaciones, con base en alternativas gnoseológicas vinculantes de la experiencia humana, pues la construcción del conocimiento está directamente relacionada con las condiciones que afectan la existencia y con los imperativos éticos que reclaman las sociedades emergentes.

La confrontación epistémica fundante se genera por una visión unidimensional de las realidades que disuade su condición de complejidad, con sus planos y niveles, donde fluyen trayectorias de vidas personales y colectivas, sistemas de creencias, cuerpos valorativos, conglomerados ético-morales, en fin, universos paralelos simultáneos de la existencia humana y de las culturas, donde se instala la pluralidad de conocimientos y prácticas con la consecuente imposibilidad del pensamiento único de la modernidad.

La refundación epistemológica como «reflexividad de la ciencia social» requiere un pensamiento integrador que establezca nuevas apreciaciones en torno al conocimiento y el llamado «objeto de estudio», la relación simbiótica sujeto-objeto, la potencia del vínculo sujeto-sujeto, y, en general, la revisión de las relaciones lógicas diseccionadoras y fragmentarias de la realidad.

El tránsito hacia un formato comprensivo-inductivo, más que hipotético-deductivo, significa desarrollar, en palabras de Haraway (1995):

Una epistemología de la localización, del posicionamiento y de la situación, en la que la parcialidad y no la universalidad es la condición para que sean oídas las pretensiones para lograr un conocimiento racional. Se trata de pretensiones sobre las vidas de la gente, de la visión desde un cuerpo, siempre un cuerpo complejo, contradictorio, estructurante y estructurado (p. 335).

Para asumir este empeño, distanciado de la tradición crítica moderna occidental, De Sousa (2011) propone la categoría de *epistemologías del Sur*, esto es, el desplazamiento hacia *epistemes-otras* allende la fijación del logos anglo/eurocéntrico⁴. No es el *sur* geográfico

4 La categoría *Epistemología del Sur* hace referencia a «el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos

sino el territorio simbólico y vital alentado por la fuerza de múltiples movimientos sociales, indígenas, de género, afrodescendientes, naturalistas, entre otros, que apuntan a proyectos de autogestión, organizaciones económicas populares y luchas por la dignidad propia de los pueblos, el cosmos e identidades. Como ha señalado Mignolo (2003), «estos proyectos forman un paradigma otro porque tienen en común la perspectiva y la crítica a la modernidad desde la colonialidad» (p. 27).

A diferencia de la dinámica anglo/eurocéntrica, De Sousa apunta que:

los movimientos del continente latinoamericano, más allá de los contextos, construyen sus luchas con base en conocimientos ancestrales, populares, espirituales, que siempre fueron ajenos al cientismo propio de la teoría crítica eurocéntrica. Por otro lado, sus concepciones ontológicas sobre el ser y la vida son muy distintas del presentismo y del individualismo occidental (2011, p. 27).

Las *epistemologías del Sur* se sustentan, principalmente, en dos premisas complementarias: el ensanchamiento de cosmovisiones pues «la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo», lo cual confronta las posiciones unilaterales y hegemónicas que pretenden anular toda posibilidad del mundo-otro. En segundo término, la inmensidad de alternativas de vida, de convivencia con otros en la diferencia y de interacción con el planeta, pues, como afirma De Sousa:

la diversidad del mundo es infinita, una diversidad que incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, producción de bienes y servicios y el ocio (De Sousa, 2011, p. 35).

Es así como los intelectuales y activistas de la apuesta decolonial han estudiado las conexiones tácitas o manifiestas entre el proyecto epistemológico de la modernidad, el anglo/eurocentrismo y la colonialidad sobre los distintos estamentos de los fenómenos sociales. En sus análisis, escrutan las conjunciones determinantes entre los cimientos de

sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y el colonialismo» (De Sousa, 2011, p. 35).

la colonialidad y las formaciones de la modernidad. Sin ser el interés del presente trabajo exponer las minucias de esta articulación, bastará recordar aquí algunos postulados centrales para efectos de contextualización conceptual.

En primer lugar, epifenómeno de las geopolíticas del conocimiento, se encuentra la positivización de las disciplinas concebidas como ciencias sociales, consecuencia de la configuración histórico-cultural del liberalismo económico y político, en tanto modo hegemónico de organización de la vida individual y colectiva desde la invención de Occidente. De esta forma, las ciencias sociales, como señala Lander (2011):

tienen como sustrato las nuevas condiciones que se crean cuando el modelo liberal de organización de la propiedad, del trabajo y del tiempo dejan de aparecer como una modalidad civilizatoria en pugna con otra(s) que conservan su vigor, y adquiere hegemonía como la única forma de vida posible (p. 26).

En efecto, un dominio típico de la colonialidad es la epistemología moderna, con su antropocentrismo y su racionalismo radical. La unilateralidad explicativa de las ciencias sociales aparece asociada a cierta cosmovisión dominante que destaca la segmentación de las partes frente a un todo válido, radicaliza la división sujeto-objeto e impulsa la reificación de los procesos humanos tanto en sus entidades individuales como colectivas.

A partir de este imperio de la razón occidental, apropiado por las llamadas *ciencias exactas y experimentales*, las ciencias sociales asisten a una primera hora marcada por la dominación de estas lógicas. La edad de oro de la Razón moderna, cuando el programa evolutivo de la Historia quiso ser Uno, marcó la pauta de un gran proyecto civilizatorio y, en él, del método científico clásico que procuró las formas de control sobre todos los ámbitos de la naturaleza. Es la ciencia basada en la fundamentación matemática, en la estricta separación sujeto-objeto, en la demostración racional hipotético-deductiva y en el uso racionalizado de la experimentación.

Las ciencias sociales, entonces, serían consideradas «ciencia» si lograban acatar el manual programático canónico sobre la base de una epistemología del *hecho social* puro, independiente del sujeto. Tal era la condición para que los fenómenos sociales pudiesen ser explicados desde los criterios validados por el método científico, al margen de todo contenido valórico o expresión cualitativa.

No obstante, a pesar de que dicho modelo permitió un desarrollo importante de la actividad científica general, sus efectos no solo impactaron el plano epistémico sino la

organización política, social y cultural. Una consecuencia insoslayable de esa unificación de las racionalidades fue la violencia misma de la dominación en sus múltiples facetas, a través de los formatos del exterminio o la adaptación forzada.

Pero, como es de esperarse, si un paradigma se impone a costa de otros, la anulación o integración de los ámbitos «desvinculados» de la matriz canónica no ocurre instantáneamente puesto que la «naturalización de la sociedad liberal de mercado» (Ibídem, p. 26) no implica la eliminación práctica de las múltiples formas concretas de existir, de conocer, de representar y reconstruir.

De este modo, el meollo del giro epistémico de las ciencias sociales es procurar que no toda la producción científica se pueda ponderar y legitimar según las concepciones positivistas de «utilidad» o «validez», o los patrones hegemónicos de «verdad», «rendimiento» y «eficiencia» del paradigma tecno-económico liberal. Como lo ha defendido De Sousa (2003), existen conocimientos-otros «derivados de otras prácticas, otras racionalidades y universos culturales» (p. 237), que no pueden obviarse y que expresan la hora vigente del quehacer epistemológico de las ciencias sociales. En el horizonte decolonial, como se retomará más adelante, se ubican aquí las categorías de *pensamiento fronterizo* y *conocimientos subalternos*.

De esta manera, las ciencias sociales han tenido que enfrentar la polifacética tarea de deconstrucción (y no sólo al estilo moderno europeizante) de los postulados hegemónicos del conocimiento «objetivo, científico y universal» al tratar el hecho social y los fenómenos humanos como entidades complejas interconectadas más que como estrictos «objetos de estudio». Así se aprecia, por ejemplo, como señala Lander (2011), además de las destacadas contribuciones de carácter no eurocéntrico en América Latina y el Caribe, en las

múltiples vertientes de la crítica feminista, el cuestionamiento de la historia europea como Historia Universal, el desentrañamiento de la naturaleza del *orientalismo*, la exigencia de «abrir las ciencias sociales»; los aportes de los *estudios subalternos* de la India, la producción de intelectuales africanos [...], y el amplio espectro de la llamada perspectiva postcolonial que encuentra especial vigor en muchos departamentos de estudios culturales de universidades norteamericanas y europeas (pp. 16-17).

Dicho en términos generales, en la crítica a la modernidad se pueden identificar, por lo menos, cuatro trayectorias. Una crítica de tipo eurocéntrica (deconstrucción de pensamiento) relacionada con las contribuciones de la Escuela de Frankfurt, el

postmodernismo y el posestructuralismo; un grupo de corrientes que emergen desde las colonias europeas y los nuevos territorios emancipados (poscolonialismo); la crítica que brota de territorios culturales no directamente colonizados, como Asia del Este y los países islámicos (dinámica de des-occidentalización); y, los estudios originados en destacadas «regiones modernas», como Estados Unidos o Europa Occidental, en los cuales emergen los estudios étnicos americanos, la tendencia «Europa negra», la refundación de los arquetipos de la sexualidad y el establecimiento de la perspectiva *queer*, entre otras.

En el dinamismo de esta maduración epistémica de las ciencias sociales, para confrontar la colonización del conocimiento, un aporte constitutivo se debe al *pensamiento decolonial* que surge como una variante del poscolonialismo, la desoccidentalización y los «estudios subalternos» emergentes. O, podría decirse, como un campo epistémico de otredad alimentado, además, por las distintas tradiciones del pensamiento en América Latina: «Un “paradigma otro” es en última instancia el nombre que conecta formas críticas de pensamiento “emergentes» (Mignolo, 2003, p. 20) dentro de las expansiones imperiales/ coloniales de las distintas épocas.

Para hablar de la perspectiva decolonial se parte, por supuesto lógico, de un estado de colonialidad, que no es solo el colonialismo de época marcado, por ejemplo, por la primera fase del dominio de los imperios europeos del siglo XVI sobre el Nuevo Mundo. La colonialidad, que prepara la resignificación de las ciencias, es, principalmente, un programa de historización totalizante, un modo canónico de hacer vida, de crear pensamiento, de validar creencias y prácticas, desde esquemas de dominación enraizados en la cultura, el poder y el conocimiento (epistemología), en orden a radicalizar la cosmovisión «oficial» sobre la base de los formatos explicativos modernos. Así, la colonialidad es una fuerza dominante que paraliza la diferencia antro-po-cultural y que se inocular en todas las experiencias de la vida cotidiana.

Para ilustrarlo mejor, en el siguiente apartado se recogen estos conceptos centrales de la perspectiva decolonial y se establecen relaciones con el ámbito de la educación.

Acercamiento al horizonte colonial/decolonial: génesis y características

¿Qué se encuentra en la estructura de fundación de la colonialidad? Ante esta pregunta, Mignolo plantea el carácter colonial de la historia moderna en Occidente (Mignolo, 2011). De esta forma, conecta el proyecto histórico de la Modernidad con los legados coloniales y sus

notas triunfalistas de salvación, progreso, bienestar y seguridad, que, tradicionalmente, le han estado asociadas.

La Modernidad, desde este punto de vista –como programa histórico y eje articulador de las formas de organización social e individual imperantes en Occidente–, al apoyarse en la magnificencia de la Razón y en los modos de producción para el rendimiento acumulativo, transmite una impronta de univocidad totalizante, una reconfiguración del Absoluto (meta-narrativa histórica de Hegel), que se traduce como el proyecto oficial de la economía (centrado en las premisas del capital financiero y el consumo), la política (estados-nación que aseguran el orden y la democracia), la epistemología (conocimiento según el «rigor científico» válido), la pedagogía (educación institucional principalmente para el trabajo en tanto instrumento de la economía capitalista), entre otras dimensiones.

El primer concepto que aquí anida es el de *colonialidad global* o *matriz colonial del poder* que muestra, desde las geopolíticas del conocimiento, cómo una historia local determinada llega a establecerse como la única, es decir, una historia local que, teniendo a su favor las maquinarias del poder dominante, se transforma en una historia universal: una filosofía de la historia fundada en la razón moderna, con su consecuente colonización del tiempo y el espacio (Mignolo, 2012). Así, la *modernidad* en su autodefinición como modernidad (Mignolo citado en Walsh, 2003, pp. 1-2) produce la dificultad de comprender, apreciar, valorar y legitimar lo que está fuera de las coordenadas canónicas de ese horizonte de pensamiento y de vida⁵.

Se trata, ciertamente, de un proceso complejo y de larga duración, no solo en sus elementos constitutivos sino en las modalidades de prevalecer en medio de las transformaciones del espíritu humano: «Según han sido las imágenes del mundo vigentes en cada época, así los pretextos del colonialismo se han teñido con fuertes matices trascendentales a través de generalizaciones y conclusiones ad hoc» (Mignolo, 2003, p. 8). Mignolo resume los grandes hitos del proyecto de la modernidad/colonialidad en las Américas a partir de tres segmentos, que se enuncian aquí para ilustración general del concepto de *colonialidad global*⁶.

5 Para el proyecto decolonial no es posible concebir conocimientos deslocalizados que, en su pretensión de absoluta universalidad, se pretendan válidos para todos los casos y circunstancias: «La “historia” del conocimiento está marcada geohistóricamente y además tiene un valor y un lugar de “origen”». (Mignolo citado en Walsh, 2003, p. 3).

6 No es la intención de este apartado desarrollar extensivamente los procesos geohistóricos que aquí se refieren, lo cual ya ha sido realizado de manera magistral por autores como Quijano,

El momento fundacional es la etapa imperial del siglo XVI, o de la *misión cristianizadora*, en la cual se destaca «la expulsión de los judíos, la derrota de los moros y la expansión por el Atlántico» (Mignolo, 2011, p.74). Desde esta pretensión expansionista, alentada por el referente cristiano-europeo de «llevar la conversión a los pueblos», «todos pasaron a configurarse, en el imaginario occidental cristiano, como la diferencia (exterioridad) en el interior del imaginario» (Ibídem, p. 74). Se establece, entonces, la lógica colonial de la alterización, que define a «el otro» como el no-ser o, en el mejor de los casos, como el ser-incompleto, con respecto al otro-absoluto.

La misión cristiana contenía, además, una pretensión civilizadora, es decir, sus alcances no solo conllevaban el sustrato ideológico de la religión pues transmitía un modelo económico que contribuyó a «construir el imaginario del circuito comercial del Atlántico» (Ibídem, p. 74), el cual sería determinante para la posterior consolidación del capitalismo⁷. Esta configuración colonial del vínculo trabajo-capital tuvo impactos inevitables en el ordenamiento social estratificado y en la definición de nuevas exterioridades. En efecto, «fue con y a partir del circuito comercial del Atlántico cuando la esclavitud se convirtió en sinónimo de negritud» (Op. cit., p. 81).

Un segundo hito en el desarrollo del proyecto modernidad/colonialidad en las Américas está marcado por el surgimiento del liberalismo y el periodo iluminista del siglo XVIII que, asumido como «el siglo de la razón», desplazó el imperio del cristianismo para convertirse en sí mismo en una «religión secular». Pensadores como Kant y Hegel alcanzaron una importancia singular en el progresivo tejido de concepciones en torno a la América (en este caso, solo Norteamérica) sumida en una minoría de edad, pero con visión de futuro en la dialéctica de la Historia absoluta que consideraba a Europa como el modelo del presente⁸.

Mignolo, Dussel y otros. En este punto, la ilustración de acontecimientos solo pretende ofrecer un marco situacional amplio de los conceptos que se proponen para la fundamentación del artículo.

7 Para explicar la matriz colonial del poder se debe apreciar el carácter omniabarcante del mismo. La misión civilizadora religiosa no solo comporta un esfuerzo de adoctrinamiento de las creencias sino una forma de organizar el poder político y la vida socioeconómica.

8 Para una ilustración concreta del fenómeno de la identificación del pensar con lo europeo, la idea del Nuevo Mundo como prehistoria y las formas coloniales de la universalidad engendrada en la filosofía moderna e ilustrada, se podrá ver el capítulo «América Latina y la particularidad de la universalidad europea» (Reyes, 2008, pp. 61-78).

La *misión civilizadora liberal-iluminista* implicó también un proyecto político sobre la base del modelo de los estados-nación, la consolidación de los fundamentos «técnicos» de la democracia, el constitucionalismo y la conformación moderna de las repúblicas. Consecuencia de la expansión de los postulados políticos modernos, se fueron alentando los procesos de independencia de las colonias americanas que, justamente por adoptar el macroproyecto geo-político occidental, ajeno y deslocalizado, diluyó los presupuestos fundantes de autoctonía e hibridación que caracterizaban el mapa demográfico-cultural de las Américas. Si una primera estratificación social ya se había preparado por cuenta de la conquista del circuito comercial del Atlántico, esta se verá ahora consolidada por la colonialidad política efectuada sobre las condiciones raciales, tan características del «Nuevo Mundo».

Aquí se tejen los presupuestos del colonialismo interno y la pérdida de lo que Mignolo llama la *doble conciencia criolla* pues, «si los criollos blancos no se hicieron cargo de su doble conciencia [amerindia y afro-americana] se debió, quizás, a que uno de los rasgos de la conceptualización del hemisferio occidental fue la integración de América a Occidente. Lo cual no era posible, para la conciencia criolla negra» (Op. cit., p. 88). Criollos hispanófilos, por ejemplo, priorizaron el referente europeo de constitución de nacionalidad; pero América no solo eran ellos y muchos nunca darían la espalda a los propios orígenes o a la hibridación de sus raíces.

El tercer periodo se asocia con esta misma reconfiguración geopolítica que supuso la pérdida de las últimas colonias hispánicas y, a partir de ahí, las nuevas relaciones de Estados Unidos con América Latina, que cobrarían un significado económico, político y militar en el marco de la guerra fría. Mignolo recuerda que aquí se «re-articuló en el imaginario del mundo moderno-colonial, la división entre el Atlántico Norte, protestante, anglo y blanco, y el Atlántico sur, católico, latino y no tan blanco ya» (Mignolo citado en Walsh, 2003, p. 5).

La *misión modernizadora* de esta etapa, de la mano de tesis como la del Destino Manifiesto, no solo buscó anexionar territorios con un mero afán sumativo de posesiones, sino consolidar un proyecto occidental de política única (democracia liberal), economía única (centrada en el capital) y religión única (cristiana), en suma, la civilización de la paz, los derechos humanos, el progreso y el desarrollo, dando así nuevas caracterizaciones a la «matriz colonial del poder» bajo la impronta del bienestar de los pueblos.

Es el contexto expansionista en el cual la Doctrina Monroe, por ejemplo, aseguró para los Estados Unidos «el monopolio de los derechos de administración de la autonomía

y democracia del hemisferio occidental» (Mignolo, 2011, p. 90). Así, se detectaban mecanismos de implementación de los principios de los estados-naciones imperiales para las balbucientes colonias emancipadas: «La Doctrina Monroe re-articulada con la idea de “hemisferio occidental” introdujo un cambio fundamental en la configuración del mundo moderno/colonial y en el imaginario de la modernidad/colonialidad» (Ibídem, p. 90). Postura que, como queda dicho, acrecentó el ya considerable abismo entre la América Anglosajona y la América Latina, fijando los nuevos límites de «Occidente».

Sin embargo, la misión modernizadora de la colonialidad del poder no terminó allí. Tras las transformaciones sociales producto de la industrialización en el siglo XIX –donde también acunó el socialismo en el marco de las ideologías seculares modernas– y tras los posteriores esfuerzos por consolidar una economía transnacional de mercado durante el siglo XX, se prepararon nuevas formas de colonialidad desde una suerte de procesos que combinan la hegemonía del hemisferio Occidental con el Atlántico Norte, es decir, Europa Occidental y Norteamérica⁹.

La globalización contemporánea, en su versión unívoca y expansionista (colonialidad global), es el punto cénit de las manifestaciones anglo/eurocentristas, al punto que esa globalización, o mejor, según la precisión terminológica de Mignolo, el *globalismo*, en tanto proceso de estandarización económica y política, por la consolidación del capital transnacional, con sus consecuentes repercusiones socioculturales, fomenta la inequidad y promueve la violencia: La colonialidad más persistente es la derivada de la fase culmen del capitalismo global, la etapa del «mercado total» (Himkelammert, 2010) y la consecuente «desvalorización de la vida humana por el mercado total» (Mignolo citado en Walsh, 2003, p. 17). Ese *globalismo*, en las distintas formas de occidentalización, es el nuevo nombre de la colonialidad¹⁰.

⁹ En los términos de discusión que aquí se proponen, el énfasis se establece en la colonialidad como occidentalización. Las formas coloniales de la postoccidentalización, por la multiplicidad de acepciones que están tomando en la segunda década del siglo XXI, serían motivo de otro trabajo, pues, como bien apunta Mignolo, «postcolonialidad quiere decir nuevas formas de colonialidad y no su fin» (Mignolo, citado en Walsh, 2003, p. 15).

¹⁰ Mignolo (2010) y Escobar (2005), entre otros, han sustentado cómo la globalización aparece ligada a un proyecto clásico de colonialidad moderna amparado en la idea de «misión civilizadora», en cuya rearticulación han resultado útiles las ideas de «expansión de la democracia» o «desregulación de los mercados» o, más recientemente, «lucha contra el terrorismo».

Ciertamente —y este es el punto que habría que destacar de esta rápida presentación de los grandes hitos—, la colonialidad global del poder es un fenómeno estructural prevaleciente. No es que se trate de momentos separados, claramente delimitados y ajenos unos de otros, aunque estén enmarcados por episodios puntuales. Por el contrario, el talante histórico-estructural de la colonialidad global se ha impuesto y se sigue imponiendo en la emergencia de las Américas, que no se consideran «occidente». Por eso, las etapas coexisten en «contradicciones diacrónicas» entre el periodo colonialista, propiamente dicho, el periodo nacional (división entre países «del Atlántico» y países «andinos» o «amerindios»; amén del establecimiento de las ideologías seculares liberal o socialista), y el periodo posnacional o globalista de la actualidad (Op. cit., p. 6). Ya hace unas décadas, Henri Grimal había advertido ese fenómeno amplio y complejo de la colonialidad más allá del colonialismo, legitimado por la dependencia económica transnacional:

La ruptura de los vínculos de dependencia, por muy importante que sea, sólo ha sido una de las etapas de la descolonización, y según algunos, la más fácil. La independencia política, para no ser una palabra vana, debe apoyarse en unas bases económicas sólidas. Numerosos estados en otro tiempo colonizados deben construir sobre bases nuevas una economía, hasta entonces orientada en función de las necesidades o de los beneficios del colonizador (Grimal, 1989, p. 408).

Ahora bien, como se ha sugerido ya, la colonialidad global del poder produce un sistema de *diferencias imperiales/coloniales*; es decir, supone una fijación de estamentos jerarquizados o «puntos de mira» desde los cuales opera en la consecución de sus propósitos o en la definición de la «necesidad colonialista»¹¹: «La colonialidad del poder es el eje que organizó y organiza la diferencia colonial, la periferia como naturaleza» (Mignolo, 2011, p. 75). Podría hablarse, entonces, de la normalización de los márgenes como proyecto de sociedad¹².

11 Se entiende por *necesidad colonialista* el proceso sostenido en la colonialidad global y sistémica del poder por el cual este se justifica como conveniente a partir de falacias o argucias doctrinarias que apoyan el sistema-mundo establecido, tales como «salvación eterna» (argumento religioso), progreso y desarrollo (argumento económico liberal), democracia y seguridad (argumento político), tecnificación y mercado (globalización neoliberal), entre otros.

12 La *colonialidad del poder* es la estructura que justifica la *diferencia colonial*. Se trata de un espectro epistémico que define los límites de la validación dentro de la producción y transformación

En tal proyecto histórico, la diferencia colonial puede ser habitada de dos maneras: desde el territorio mismo que la ha creado, como un habitar segmentado explícito o inconsciente; desde este lado, la diferencia étnica, racial o patriarcal es connatural a la definición de sociedad, sin entender, ni siquiera percibir, la *experiencia de lo distinto*; la alteridad, en este caso, no es vinculante pues se desconoce la dinámica implicativa ante las formas identitarias del binomio modernidad/colonialidad. De otro lado, se halla la experiencia confrontadora del no-ser (*colonial wound*) que, al proceder de un territorio-otro, se asume en su distinción, como ejercicio de auto conciencia, dinamizando su propia producción de conocimiento y de participación (*decolonial healing*) (Mignolo, entrevistado por Argüello, 2013).

La perspectiva decolonial habla de los *conocimientos subalternos* como aquellos que, producto de la diferencia colonial, se consideran externos a la geopolítica oficial del conocimiento o, en el mejor de los casos, ponderados de acuerdo con ella. El testimonio de Mignolo al respecto, así lo confirma: «Cuando yo hablé de “*subaltern knowledges*”, hablaba fundamentalmente que la colonialidad “subalterniza” todo conocimiento que no entra en los códigos de la modernidad. Entonces, Mariátegui [sería] subalterno» (Mignolo, entrevistado por Argüello, 2013b).

Por eso, la categoría de diferencia colonial conlleva otras como *pensamiento fronterizo* (*border thinking*) y *desprendimiento* (*delinking*), pues implica detectar e integrar la posición desde donde se produce y se legitima cada conocimiento, si desde la colonialidad del poder o desde la herida que esta produce¹³. En tal punto, la decolonialidad asume el escrutinio de las localizaciones geohistóricas que afrontan densos procesos de colonización y su emergencia a través de epistemologías de fronteras (Mattison, 2012).

Desde este presupuesto podría analizarse, por ejemplo, la configuración geopolítica basada en la comprensión del orden mundial, después de la Guerra Fría y la fuerza globalizadora, que marcan una redistribución de las civilizaciones y sus territorialidades, al estilo de S. Huntington. Sin embargo, en opinión de Mignolo, América Latina es una civilización en sí misma y ya no una parte del hemisferio occidental (Mignolo, 2011, p. 96). Ello es así tanto en razón de la *diferencia imperial* del continente (formas de ejercicio del poder por

de conocimientos y, más aún, en la configuración sociocultural y humana entre centros de poder y regiones subalternas o periferias.

13 Un mayor desarrollo de estos elementos desde la categoría propuesta por Mignolo de los *lugares coloniales/decoloniales de enunciación* se retomará más adelante, al comentar sus aplicaciones al plano de la educación.

el colonialismo político-económico) como por la *diferencia colonial* que explicita la existencia de múltiples y variadas culturas autóctonas complejizadas por sus procesos de mestizaje.

Por eso, la reorganización del orden mundial desde un plano estamental y civilizatorio, según la propuesta de Huntington, tiene implicaciones en las relaciones internacionales, el orden económico-financiero del futuro, los movimientos migratorios y las políticas públicas, además de una renovada fase de repulsión racial alimentada por inusitadas xenofobias contra los «no-occidentales». Esta actualización de la colonialidad del poder se enmarca finalmente en la geopolítica de la economía pues «la diferencia colonial se redefine en las formas globales de colonialismo motivadas por las finanzas y el mercado, más que por la cristianización, la misión civilizadora, el destino manifiesto o el progreso y el desarrollo» (Op. cit., p. 99). Se afianza, entonces, el prototipo de la colonialidad global en términos de la colonización económico-política del planeta.

Es interesante resaltar cómo la redefinición de la diferencia *imperial/colonial* ya no procede, salvo contadas excepciones, en los términos de los Estados en sí mismos sino a través de sus corporaciones, sus alianzas transoceánicas, sus mecanismos de control, sus ideologías legitimadas etc. Existe hoy una desterritorialización de las colonialidades donde, ciertamente

el lugar no es un territorio, un Estado-nación imperial, como Inglaterra en el pasado, o Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XX. El “lugar” no es un “territorio”, sino un espacio de poder o, mejor, redes desde donde se ejerce la colonialidad del poder» (Mignolo citado en Walsh, 2003, p. 16).

Es así como la diferencia colonial se redefine en el interior de la civilización occidental o post-occidental desde las más activas dinámicas del poder, donde se incorporan ya no solo los factores raciales sino también, según se ha dicho, los políticos y económicos.

Una categoría más, para complementar el horizonte conceptual que se ha delineado hasta aquí, es el ya referido *pensamiento de frontera* (*border thinking*), el cual está relacionado con los conceptos precedentes de diferencia colonial y conocimientos subalternos.

El pensamiento de frontera es una concreción de los sistemas de intercomprensión pues no solo se concibe como *emergencia* del conocimiento sino también como proceso de *interacción*. De esta manera, se constituye a través de las categorías occidentales que le han negado legitimidad epistémica, como resistencia pero sin suponer la negación absoluta de las estructuras coloniales que lo rodean.

En ese sentido, el pensamiento de frontera no es una entidad endógena, un producto de las comunidades particulares que revierte sobre ellas mismas, sino una actividad epistémica y social de interlocución entre historias locales y diseños globales. Este ejercicio de intercomprensión del conocimiento se asume como una actividad duradera de emancipación frente a las ideologías colonizadoras. Así lo plantea Mignolo al afirmar que «la decolonialidad abre las puertas de todos aquellos conocimientos que fueron subalternizados en nombre del cristianismo, del liberalismo y del marxismo» (Op. cit., p. 3). Hay aquí un potencial singular para develar los lugares coloniales de enunciación a partir de la experiencia de localidad, el *desde dónde*, es decir, la esfera de producción de sentido, desde la cual se comprenden los territorios epistémicos, éticos y políticos de enunciación.

Por ello, para la conformación del pensamiento decolonial/fronterizo es fundamental destacar que la enunciación está siempre localizada porque solo ahí se cifra un nodo simbólico-experiencial de memorias, relaciones, biografías y nuevas genealogías: «Las historias son siempre locales, cualquiera sea el imaginario y lo imaginado en esa localidad. Aunque sea la historia universal de Hegel, la “historia universal” es universal en el enunciado pero local en la enunciación» (Op. cit., p. 4)¹⁴. No es irrelevante recordar que «los lugares epistémicos del “paradigma otro” están en la historia del colonialismo desde la perspectiva de los actores que lo vivieron» (Mignolo, 2003, p. 22).

De esta forma, como se ha dicho, la emergencia del pensamiento de frontera depende de las historias locales y de la articulación particular con la colonialidad del poder, es decir, está marcado por la interculturalidad epistémica, social, ética, política, como ejercicio de «doble traducción».

Quien está en el territorio de la modernidad *conoce el objeto* epistémico de investigación. Desde esta lógica de las disciplinas, se puede ser un entendido en determinadas materias, pero ese conocimiento le sirve de poco a aquellos que han sido estudiados como «objetos». Para la decolonialidad, por el contrario, el conocimiento pertinente es aquel que se construye entre la frontera y la civilización occidental (en la manifestación de esta que corresponda); es un conocimiento en proceso de adaptación, de sobrevivencia, de lucha, más que una construcción de conceptos encerrada en sí misma (Mignolo, entrevistado por Argüello, 2013). La cuestión crucial de este proceso es, entonces, considerar cómo se vive y se

¹⁴ En el mismo sentido, Mignolo se ha referido en otro de sus trabajos a mostrar la importancia de «traer a primer plano las *historias* y *centros* negados a las periferias coloniales» (Mignolo, 2009, p.179).

piensa en *la frontera*¹⁵ y de qué manera actúa el establecimiento social del *border thinking*: se trata de un «*conocimiento adaptativo para...* no son las disciplinas, el conocimiento es para avanzar en la liberación... crear espacios que la opresión no ha permitido. Ahí el conocimiento ya tiene otra función» (Mignolo, entrevistado por Argüello, 2013).

Es el mismo sentido de la disrupción epistémica a la cual convoca la decolonialidad: «pensar a partir y desde la diferencia colonial. No transformar la diferencia colonial en un ‘objeto de estudio’ estudiado (sic) desde la perspectiva epistémica de la modernidad, sino pensar desde el dolor de la diferencia colonial; desde el grito del sujeto, como diría Franz Hinkelammert y también lo textualizó Frantz Fanon» (Mignolo, 2003, p. 27).

Justamente ese potencial de las historias locales en diálogo con los vectores de colonialidad como presupuesto para la interculturalidad, en tanto «doble traducción», es plataforma constitutiva de la denominada *hermenéutica pluritópica*¹⁶ donde el encuentro de sistemas de conocimiento procura la rearticulación de la diferencia imperial y colonial, desde los cuales se desafían los diseños globales del mundo moderno-colonial (Mignolo citado en Walsh, 2003, p.7). Aquí se funda el itinerario hacia la diversidad como un proyecto pluralizable (por no decir universal) de mundo: «El desafío que esta doble traducción presenta a los participantes del proceso es el de lidiar y deshacer los lugares de poder asignados a los distintos tipos de conocimiento» (Mignolo, 2003, p. 21).

De esta manera, la configuración del *border thinking* opera entre interacciones, adaptaciones y resistencias, en suma, entre tensiones que en ningún momento procuran el control o la unilateralización, sino el posicionamiento activo, es decir, la imposibilidad de la anulación. El pensamiento de frontera implica la coexistencia de múltiples alternativas en emergencia y de proyectos coloniales –dado su carácter omniabarcante– pero resiste los intentos de jerarquización o dominio que pudieran establecerse de unos frente a otros porque se consideran una manifestación típica de la matriz colonial del poder:

15 Se entiende aquí que la frontera no es un lugar geofísico sino un entramado simbólico de experiencias de cautividad, marginación y negación.

16 En contraposición a la hermenéutica discursiva, de origen filosófico, cuya comprensión monotópica de inspiración moderna compacta la tradición que debe conocerse y los sujetos de conocimiento, «la semiosis colonial presupone más de una tradición y, por tanto, demanda una hermenéutica diatópica o pluritópica, un concepto que tomo en préstamo de Raimundo Panikkar» (Mignolo, 2009, p.182).

Solamente dentro de un modelo evolutivo de la historia, el centro y la periferia pudieron ser fijados y ontologizados. Dentro de un modelo coevolutivo y de una hermenéutica pluritópica, los centros y las periferias coexisten en una lucha constante de poder, dominación y resistencia (Mignolo, 2009, p.179).

La idea de construir decolonialidad desde la lucha humana, pero también desde la interacción sistémica, es un punto central para comprender la dinámica que supera las visiones coloniales clásicas de sustitución de poderes centralizados, una de las características más visibles de las alternativas al capitalismo occidental formuladas desde el marxismo y sus derivaciones reducidas a transferencia de la concentración del poder.

En este contexto, la interculturalidad se convierte en el marco epistémico y social de la hermenéutica pluritópica. Pero no es la «interculturalidad oficial» de los aparatos ideológicos constituidos sobre los postulados de la colonialidad misma. No es el concepto atrapado en la retórica de la modernidad con semánticas de «inclusión» o «igualdad» a costa de identidad y participación. Como bien lo ha apuntado Mignolo, «la interculturalidad no es sólo el “estar” juntos sino el aceptar la diversidad del “ser” en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimiento, perspectiva, etc.» (Mignolo, citado en Walsh, 2003, p. 8). Lo clave aquí es que el concepto de *interculturalidad*, desde un enfoque decolonial, revela y pone en juego la diferencia colonial, no la oculta o la diluye en una apuesta «bienintencionada» de igualdad normativa sin ejercicio público y social efectivo (Op. cit., p. 9)¹⁷.

Este elemento es crucial para comprender una interculturalidad decolonizada, el pensamiento de frontera y la hermenéutica pluritópica: los lugares de enunciación, múltiples en sus genealogías y sustratos, no son estandarizables ni jerarquizables, es

17 Significativo resulta referir en este punto la declaración de Mignolo en torno al proyecto de la decolonialidad como proceso de interculturalidad: «[La decolonialidad] es, primero, yo diría, *afirmación de comunidades o de identidades que han sido devaluadas, ninguneadas*, etc., sea la identidad homosexual, o indígena, etc. Segundo, es armarse como comunidades con la gente “de la misma piel”; y, luego, *interactuar con la sociedad*. Exactamente. Todo esto es lucha, de alguna manera, pero no hay que plantearlo como identidad que yo me aíso y pongo bombas [...] Nosotros también estamos en la lucha, pero *una lucha ética, política, epistémica*, y ahí... si hay interacción es porque nosotros tenemos que estar muy firmes en lo que pensamos y en lo que hacemos, porque *interacción como asimilación*, ¡no! ¡nos tragan! [sic]. Ahí está el concepto indígena de interculturalidad. *La interculturalidad es interacción*. Nosotros queremos interactuar, no asimilarnos, participar en la construcción del Ecuador futuro, de la Bolivia futura, de la Colombia futura» (Mignolo, entrevistado por Argüello, 2013).

decir, no se pueden suponer unos mejores que otros, o fijar derivaciones dependencistas, si no es a través de un interés colonizador explícito o mimetizado.

La interculturalidad decolonial, el reconocimiento del otro *en su ser*, implica confrontar las sinonimias falaces de integración auspiciadas por los modelos hegemónicos, o por las voces de aceptación tolerante pero sin implicación práctica en el reordenamiento de la historia colonial¹⁸. No es que se pretenda llegar a tomar las posiciones típicas de la colonialidad del poder o incentivar una aceptación pasiva de la diversidad en el panorama establecido¹⁹. Por el contrario, la hermenéutica que se deriva del proyecto intercultural, en perspectiva decolonial, es un dispositivo epistémico de inevitable transformación social. De esta manera, «interculturalidad sería así un nombre de un fenómeno global cuyas características dependen de las historias locales y de la particular articulación de la colonialidad del poder en Asia, África y América Latina» (Op. cit., p. 11). Se recogen aquí destacados dinanismos de la sociedad contemporánea más allá de las discusiones categoriales asociadas a los modelos políticos decimonónicos. Por ello, Mignolo afirma que «el gran tema del siglo XXI será la doble traducción y la interculturalidad» (Op. cit., p. 7).

En resumen, todos los postulados estructurantes de la postura decolonial aquí comentados se pueden recoger en la idea de *matriz colonial del poder*, pues el carácter hegemónico de las geopolíticas del conocimiento no solo implica una definición epistemológica sino que se extiende al orden económico con la lógica del capitalismo avanzado y al político con la implantación de los Estados modernos nacionales, de donde se derivan las más variadas formas de la colonialidad en los distintos ámbitos de la vida humana y social. La colonialidad es una sistematización de la unilateralidad cuyos

18 Por eso el lenguaje de la inclusión no es inocente: «La inclusión nombra la generosidad desde la perspectiva del poder» (Mignolo, 2003, p. 34).

19 Comentado desde la experiencia de los pueblos originarios, «el proyecto “intercultural” en el discurso de los movimientos indígenas está diciendo otra cosa, está proponiendo una transformación. No están pidiendo el reconocimiento y la “inclusión” en un Estado que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino que están reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica). Tampoco están pidiendo que se reconozca la participación de los indígenas en el Estado, sino la intervención en paridad y reconociendo la diferencia actual de poder, esto es, la diferencia colonial y la colonialidad del poder todavía existente, de los indígenas en la transformación del Estado, y, por cierto, de la educación, la economía, la ley» (Mignolo citado en Walsh, 2003, p.9).

procesos de extensión son los encargados de asegurarla. En tal sentido, se afirma que «la colonización del tiempo ocurrió junto a la colonización del espacio» (Mignolo, 2012, p.13)²⁰.

Se trata, entonces, de una estructura de regencia compleja o policéntrica que procura la colonización del ser en los distintos órdenes vitales. Como explicó el sociólogo peruano Aníbal Quijano (2011), la matriz es el sistema de dominación que extiende la colonización occidental-europea de las esferas políticas y económicas, y los sistemas de colonización del conocimiento, a los *modus vivendi* de las culturas, de manera que la colonialidad persiste como un dispositivo epistémico, ideológico y práctico de dominación (anglo-eurocentrista). Para Mignolo, esta omnipresencia histórica de la colonialidad es totalizante o cosmológica, al punto que «la cosmología occidental se ha hecho dominante y es muy poderosa» (Mignolo, entrevistado por Argüello, 2013).

Así pues, para concluir este apartado, los elementos sustantivos que definen la matriz colonial del poder pueden sintetizarse como sigue:

- Es histórica y transcronológica: puede ser identificable en etapas o acontecimientos específicos pero, además, sus fundamentos logran persistir en distintas modalidades, explícitas o tácitas, a lo largo de tiempos, condiciones y lugares.
- Es mimética, tiene la posibilidad de operar en nombre de ideas como «progreso» y «bienestar común» aunque no siempre conduzca efectivamente a la realización de sus contenidos. La retórica de la modernidad se ejerce encubierta de categorías aparentemente convenientes y deseables para todos; sin embargo, los discursos emancipadores en la oficialidad entrañan sutiles prácticas domesticadoras u opresivas en la realidad
- Posee ubicuidad estructural, es decir, alcanza –como el agua que se filtra– todos los planos posibles de la vida humana, personal y social, justamente en razón de una historia enquistada a lo largo de los siglos que ha procurado la colonización del ser y el control total de las subjetividades.
- Por lo anterior, es generadora de diferencias (diferencia colonial), crea periferias y reduce sectores enteros a la tercerización o al anulamiento aunque nunca logra una estandarización absoluta de los planos que controla frente al centro establecido.

²⁰ Estas características establecen un estrecho sentido de afinidad con el *proyecto moderno* al punto que la colonialidad es el correlato práctico de la modernidad.

- Se impone, explícita o tácitamente, como posición única sobre otras perspectivas que considera incompletas, erráticas o inadecuadas, haciendo prevalecer los «argumentos de autoridad», es decir, la validación de criterios por investidura funcional, histórica o institucional.
- Para los sujetos/estamentos hegemónicos, conlleva un elemento psíquico debido al miedo que produce perder el dominio propio de control (esfera de micropoderes) y, ante esa pérdida, tener que resignificarse como nuevo actor en un paradigma conversacional-dialógico, lo cual fortalece el recurso a los argumentos de autoridad o de función mencionados en el punto anterior.
- Es resistente a las «minorías», consideradas como tal respecto de los núcleos hegemónicos y las ponderaciones estadísticas. De esta forma, protege la «falacia de las mayorías», es decir, la equivalencia entre sectores numéricamente dominantes con el sentido de prácticas canónicas y legitimidad social exclusiva (lo que hace, piensa, proyecta «la mayoría», es lo «correcto», lo «deseable», lo «conveniente»). Es una retórica para la normalización de lo común.

II. El proyecto modernidad/colonialidad-decolonialidad y sus configuraciones en la educación

Educación y colonialidad

Desde la perspectiva decolonial, el problema central que caracteriza la educación contemporánea en las sociedades emergentes, y que ocurre como expresión de la matriz colonial del poder, es la dificultad de definir en la práctica, no tanto en los documentos oficiales e institucionales, un *telos* pedagógico multimodal que exprese la complejidad de la condición humana y de los contextos socioculturales donde esta se desarrolla.

Sin pretender esbozar aquí la génesis de las falacias de la educación corporativa, desde sus discursos y prácticas oficiales dominantes, tanto en el sector público como en el privado, se pueden apreciar algunas formas de este relato monotópico en los principales colonialismos administrativos de la educación, donde destaca el absolutismo de la calidad, la empresarialización de los sistemas educativos, la estandarización fáctica de resultados comparativos, la laboralización de la enseñanza, la sectorización de destinatarios

benefactores y el desconocimiento de formas no-convencionales de las llamadas *pedagogías-otras*.

Las configuraciones de la colonialidad en la educación de las sociedades emergentes disuaden el hecho de que la pedagogía y, en general, todos los empeños de la educación, son, primordialmente, un acto de humanidad, de formación del espíritu humano, de viabilidad social y, desde ahí, de desarrollo sinérgico del mundo material²¹. Creer que se hace una «buena educación» solo porque se diligencian oportunamente los formatos de control, o porque se ocupan los primeros puestos en ciertos *rankings*, o porque se cumplen en rigor los manuales de procedimiento creados por pseudo-organismos pedagógicos, es una de las manifestaciones más comunes del relato monotópico contemporáneo.

Aquí radica el sentido de la «falacia desarrollista» (Dussel, 2003) en educación, la cual procura derivar de categorías de mercado, tales como calidad y competencias, propósitos sustantivos de humanización. La falacia consiste en hacer creer que quien opera pedagógicamente desde la calidad y las competencias, solo por sujeción canónica, logra ya todos los idearios educativos que la sociedad demanda²². Pero, desde las ancestrales tradiciones de la filosofía de la educación, así como desde los movimientos pedagógicos emergentes, no todos los propósitos de formación pueden configurarse como «competencias», aunque estas se denominen «socio-formativas». Las estructuras axiológicas, por ejemplo, por cuanto pertenecen al orden del ser, no se definen simplemente como resultado de una práctica factual acumulativa (en el orden del hacer) sino como constitución de identidades éticas (hábitos) sometidas al azar de la contingencia humana. Son ontológicas, por principio, antes que programáticas u operacionales.

De ahí que resulte posible afirmar que la colonialidad de la educación contemporánea se expresa, fundamentalmente, como una colonialidad de tipo económico-corporativo

21 Un referente del fundamento humano de la educación en esta perspectiva, se halla en el pensamiento pedagógico ancestral náhuatl llamado *Huehuetlahtolli* o «Discursos de los ancianos» (León-Portilla, 2011).

22 En el caso de la política educativa del gobierno colombiano, por ejemplo, se encuentra una alusión, entre muchas otras, al sentido de calidad desde la «retórica de la modernidad», que se muestra como aliada natural de un discurso humanista: «La política educativa del Gobierno de la Prosperidad, se fundamenta en la convicción de que una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz». Ministerio de Educación Nacional (MEN).

y político-transnacional, esto es, una colonialidad del mercado y de las democracias modernizadoras.

En efecto, una educación dominada por el diseño global del «mercado total» acude a la fragmentación o al desplazamiento de sus teleologías éticas y sustantivamente humanas. La universidad moderna, por ejemplo, como fruto de una racionalidad univocista, alberga, por antonomasia, este reacomodo de los fines, pues, como ha apuntado Mignolo, la universidad-institución que prevaleció en las sociedades «occidentales» es producto de los diseños globales de la modernidad/colonialidad:

La expansión religiosa y económica de occidente fue paralela a la expansión de la universidad. En consecuencia, la situación de la universidad, en este plano, debe pensarse en relación a la distribución planetaria de las riquezas económicas. Pero, además, debe verse también en relación a la desvalorización de la educación en los diseños globales neoliberales, paralelos a la desvalorización de la vida humana (Mignolo citado en Walsh, 2003, p.19).

Más exactamente habría que referir una desvalorización intencionada de ciertos idearios, el ético-humanista, para privilegiar otros, los del mercado puro, aunque ello no implique la anulación de facto de postulados como la «formación integral», «el compromiso ciudadano», «el desarrollo social», entre otros. De hecho, la colonialidad de las pedagogías se manifiesta especialmente en las nuevas retóricas de la modernidad, cuya mejor herramienta es la estrategia del discurso mimético, esa habilidad táctica de la dualidad que normaliza, por necesidad individual o por interés colectivo, visiones particulares como universalmente deseables.

Así pues, las formas sistémicas de colonialidad en la educación, establecidas, como se ha dicho, por el *dictatus economicus* de la modernidad, se sintetizan en dos dominios que resultan fundamentales de toda acción humana: el de los lenguajes²³ y el de las axiologías o esquemas valorativos de significación²⁴.

23 Como se ha insinuado a lo largo de este trabajo, una de las formas más claras de visibilización de la colonialidad del lenguaje pedagógico es el univocismo en torno a la comprensión del ser educativo, es decir, la unidimensionalización de las teleologías, definidas, en instancia prioritaria, por vía económico-corporativa a través de los discursos empresariales de la excelencia, la alta calidad, la prosperidad, la acreditación, las competencias, etc.

24 Un trazo de los principales colonialismos epistémicos de la educación formal puede encontrarse en el comentario de Mignolo, dentro del proyecto expansionista de la universidad

Desde esta perspectiva, los proyectos educativos instalados y controlados por los sistemas formales actúan como extensiones matriciales, esto es, como aplicaciones locales de diseños con pretensión universal que procuran asegurar la reproducción de la colonialidad. Lenguajes y axiologías no actúan aquí como campos inconexos sino como territorios epistémicos que, en el enfoque decolonial, se denominan *lugares de enunciación* (*locus enuntiationis*).

El escrutinio del *lugar de enunciación* contribuye a desvelar los emplazamientos de la colonialidad, o, lo que es lo mismo, las epistemologías del poder. No se trata solo del nivel descriptivo en torno al *quién* lo dice, sino del plano hermenéutico-crítico del *por qué* (*causas*), *para qué* (*finalidades*) y *desde dónde* (*posicionamientos*) se dice, esto es, desde qué estructura de significación se desenvuelve la existencia, se elaboran categorías, se enuncian juicios, se legitiman relatos para comprender el mundo, los sujetos y sus relaciones.

Someter a examen el *locus* de enunciación significa, pues, esclarecer cómo se han pensado y determinado las formaciones discursivas, los usos de las lenguas, las concepciones culturales, en suma, detenerse en «las condiciones de posibilidad para la creación de *espacios-en-medio* como una forma diferente de pensar» (Mignolo, 2009, p.172)²⁵.

La colonialidad axiológica de la educación y del lenguaje pedagógico actúa aquí como dispositivo de control desde la extensión matricial. Es un diseño global (*a*)*propiado*,

moderna: «Los principales puntos de articulación del imaginario construido como “hemisferio occidental” son: etno-racialidad, aspectos de clases y aspectos de género y de sexualidad» (Mignolo, 2011). Sobre estos ejes argumentales se definen los criterios civilizatorios a lo cuales debe servir la educación.

25 Es común que ante las hegemonías de la Modernidad se opongan hitos pseudo-emancipadores. Para la escuela decolonial, por ejemplo, existe una especie de autosuficiencia explicativa de la posmodernidad, porque como parte de un mismo sistema de pensamiento, contiene la fuerza metamorfoseada del mismo proyecto moderno: «La posmodernidad, autoconcebida en la *línea unilateral de la historia del mundo moderno* continúa ocultando la colonialidad, y *mantiene la lógica universal y monotópica* - desde la izquierda y desde la derecha - *desde Europa* (o el Atlántico Norte) *hacia fuera*» (Mignolo, 2011, p.76). Aquí se observa también el problema de los «lugares de enunciación» y la necesidad de su desciframiento, es decir, de desvelar la perspectiva desde dónde se piensa al otro; y, en consecuencia, la manera de definirse a sí mismo, evitando en todo caso el riesgo de la teorización excesiva de la otredad. Por lo tanto, si Europa piensa a América o África como el lugar del bárbaro, se autoconcebe como «señor de los incivilizados», autorizándose para una colonialidad que considera legítima.

hecho propio sin serlo, por necesidad social. De esta forma opera, a través de la educación canónica, la programación calculada de la existencia de individuos, pueblos y colectivos. Acaece la constitución colonial de los saberes, lenguajes y memorias desde el lugar de enunciación asociado al poder imperial (Mignolo, 2009), es decir, la construcción intencionada de *el otro* y de *lo otro* sobre una fuerza legitimadora de las soberanías fundadas en ideales de progreso y civilidad universal, antecedente de una modernidad anglo/eurocéntrica reciclada que justifica la exclusión de los sectores que no ingresan en ese patrón de identidad colectiva.

Este modelo de educación (corporativa) se configura desde la *colonialidad del saber*, por el tipo de conocimiento que se estima necesario y transmitible, y, desde la *colonialidad del ser*, por los modos de identidades que se avalan y se normalizan. De ahí la importancia de fragmentar los esquemas monotópicos para apreciar la reemergencia de las fronteras, es decir, los mundos-otros, las pedagogías-otras, los conocimientos locales necesarios, los patrimonios intangibles y las múltiples formas constitutivas de los procesos humanos de la educación.

La apuesta por pedagogías decoloniales en las sociedades emergentes

Según lo expuesto, la propuesta de la educación decolonial se estructura a partir de dos vectores sustantivos: el papel de sujetos e instituciones frente a la colonialidad del ser (identidad) y del saber (conocimiento); y, la función renovada de estos en una sociedad decolonizada.

Ambas vertientes se recogen en la reflexión de Mignolo al conjugar el sentido de lucha e interacción típico de las dinámicas decoloniales:

[La decolonialidad] es, primero -yo diría- *afirmación de comunidades o de identidades que han sido devaluadas, ninguneadas, etc.*, sea la identidad homosexual, o indígena, etc. Segundo, es *armarse como comunidades con la gente de la misma piel*; y, luego, *interactuar con la sociedad*. Exactamente. Todo esto es lucha, de alguna manera, pero no hay que plantearlo como identidad que yo me aísló y pongo bombas (...); nosotros también estamos en la lucha, pero *una lucha ética, política, epistémica*, y ahí... si hay interacción es porque nosotros tenemos que estar muy firmes en lo que pensamos y en lo que hacemos, porque *interacción como asimilación*, no. Nos tragan (sic). Ahí está el concepto indígena

de interculturalidad. *La interculturalidad es interacción*. Nosotros queremos interactuar, no asimilarnos, participar en la construcción del Ecuador futuro, de la Bolivia futura, de la Colombia futura. (Mignolo, entrevistado por Argüello, 2013).

Se trata del doble dinamismo de la pedagogía decolonial que se ilustra a continuación.

El papel crítico de sujetos e instituciones frente a la colonialidad del ser (identidad) y del saber (conocimiento)

Uno de los aspectos centrales de la perspectiva decolonial es la necesidad de cuestionar un «todo unificado» de ser humano, de configuración social, de producción e interpretación cultural heredado de una modernidad absolutizante. De ahí se deriva el florecimiento de múltiples humanidades o, dicho de otro modo, el restablecimiento del sujeto emergente decolonial.

Al reconocer, como se ha indicado anteriormente, los impactos de la globalidad en la educación, en especial, los de tipo socioeconómico y político-cultural, es preciso recuperar el papel de la educación en la conformación de nuevas subjetividades e institucionalizaciones de lo social para alentar, así, un proceso continuo de resistencia creativa al colonialismo, en cualquiera de sus manifestaciones. En otras palabras, la pedagogía decolonial no aparece tanto como un dispositivo de reproducción, sino más bien, de búsqueda, afianzamiento e interlocución de posibilidades creadoras.

Es el punto que también Mignolo ha señalado al comentar el papel de las instituciones universitarias en la geopolítica del conocimiento, pues, «hay historias locales en las que se piensan y distribuyen diseños globales y otras historias locales que sólo tienen la opción de negociar con tales diseños globales [...]. Lo que nos interesa aquí es la configuración de la diferencia colonial en el plano institucional de la educación» (Mignolo, citado en Walsh, 2003, p. 20).

De este modo, el proceso de constitución y florecimiento de todas las subjetividades posibles en una sociedad, preparado, auspiciado y desarrollado por la acción educativa, procurará que todos los seres humanos de una comunidad dada puedan ser quienes realmente son. Pero, para contribuir a un escenario público donde cada otro sea quien es, resulta fundamental la *educación para el pensamiento crítico decolonial* que compromete no solo al sujeto que se restablece, desde la negación, en el entramado democrático, sino también al que debe restablecerse desde su situación de hegemonía.

La cuestión es la educación para la descolonización del ser. *Darle a los individuos, a las personas, los instrumentos necesarios para que entiendan lo que está pasando hoy desde la perspectiva de la colonialidad.* Eso es. Nada más y nada menos (...). Ir pensando y haciendo entre todos un tipo de educación que es des-colonizadora. Primero del *ser*. Porque no puedes descolonizar la economía si tienes un *ser* que ha estado formado por la Modernidad. (Mignolo, entrevistado por Argüello, 2013b).

El pensamiento crítico es, pues, la capacidad de escrutar los lugares de enunciación colonial, identificar las retóricas de la modernidad, reflexionar sobre las prácticas de sí y acompañar las agencias requeridas para «cicatrizan» las heridas de la colonialidad. Por eso, frente a los lugares de dominación del ser y del saber, no es posible la afirmación de conocimientos e identidades-otras sin el ejercicio epistémico y experiencial de la criticidad.

El objetivo de la educación decolonial: decolonizar el conocimiento y decolonizar el ser [...]. En la base del análisis de la colonialidad, el objetivo es que *el estudiante se dé cuenta dónde está y se decolonice descolonizando los conocimientos;* y descolonizando los conocimientos, quiere decir que ya no cree en lo que le dice la televisión colombiana, los diarios y el discurso del presidente, sino que está constantemente *analizando en esos discursos qué oculta la retórica de la modernidad (...).* Yo le digo a los estudiantes: «Fíjense en lo que pasa alrededor de ustedes y vean cómo opera la colonialidad» y uff (sic), empiezan. ¡Y cuando lo empiezan a ver no paran más! La ven por todo lado. Una vez que la ves, la ves por toda parte (Mignolo, entrevistado por Argüello, 2013b).

En sentido similar, al referirse al papel de las disciplinas y la actividad académica, el pensador argentino comenta:

La tarea intelectual del académico (a) es producir pensamiento crítico[...]. El pensamiento crítico tendrá que ser desde la colonialidad, por la descolonización tanto económica como intelectual, tanto de derecha como de izquierda [...]. El pensamiento crítico en la sociedad global deberá ser un constante proceso de descolonización intelectual que deberá contribuir a la descolonización en otras áreas: ética, económica y política (Mignolo, citado en Walsh, 2003, p.22).

Tanto en los análisis de realidad como en la confrontación de las disciplinas, ningún pensamiento crítico decolonial es de alcance particular o individualizante. Dado que el giro decolonial sustenta un proyecto histórico fundado en el desprendimiento y la apertura para la coexistencia constructiva, se hace necesario fundar en el sujeto una agencia decisoria ante múltiples opciones cuyo impacto rebasa la esfera del individuo. El pensamiento crítico en la pedagogía decolonial tiene, en última instancia, una función de posicionamiento de la diversidad que no pretende coartar sino *discernir para* su lugar social:

Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distinto. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial (Walsh, 2013, p. 28).

En este punto, la pedagogía decolonial aparece como una forma singular de educación intercultural cuya clave es hacer viable la *diferencia de perspectiva* frente a otras propuestas de ser y de pensar:

Los campesinos, los indios, los negros... están tomando los instrumentos y construyendo. Este es el momento decolonial. Los sujetos crean sus diseños, crean su conocimiento y lo utilizan de acuerdo a sus necesidades, que es un conocimiento adaptativo para esa interacción porque no podés interactuar si no tenés (sic) bien fundamentados tus conocimientos. Ya es más difícil la asimilación, hay tensión pero ya no hay vuelta atrás (...) Este es el momento decolonial de todo, de la educación, del arte, del conocimiento (Mignolo, entrevistado por Argüello, 2013).

Es el aspecto del posicionamiento de sujetos e instituciones emergentes que se desarrolla en el segundo elemento de este apartado.

Función renovada de sujetos e instituciones emergentes en una sociedad decolonizada

Junto al restablecimiento o emergencia de (nuevas) subjetividades ocurre el posicionamiento del ser en lo social. Desde el ejercicio del pensamiento crítico, la decolonización del ser conduce a la decolonización política, pues sin la afirmación previa de saberes-otros e identidades-otras tampoco es posible la redefinición de coexistencias en una «democracia decolonial». De ahí que el trasfondo político de las pedagogías decoloniales enfatice el sentido de la educación como tarea social y su responsabilidad en la (re)construcción de lo público. La pedagogía se entendería, entonces, como:

[el] proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, [que] suscita reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de- colonización, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados (Walsh, 2013, p. 29).

Singular importancia tiene aquí la pluriversalidad (o interculturalidad decolonial) como el espectro epistémico y social producto del florecimiento de múltiples conocimientos e identidades que transforman los modos de subjetivación, las configuraciones arquetípicas de la organización política y las formas de ser en la esfera pública.

La primera consecuencia de ello es la revisión de los postulados que definen tradicionalmente al Estado Moderno como norma común de la política occidental, pues «la identificación de la ciudadanía con un solo patrón de conducta oficializada por el Estado-Nación, restringe sensiblemente el reconocimiento de otras identidades ciudadanas que se forjan al calor de sus ancestrales formas de cultura e historia» (Márquez-Fernández, 2012, p.92). Por eso, la perspectiva decolonial cuestiona el modelo político del Estado Moderno, pues, aunque cuente con reelaboraciones conceptuales inclusivas, no favorece en la práctica concreta la alteridad coimplicativa, ni la pluralidad de las identidades ciudadanas requeridas por la interculturalidad. Por eso, al parecer de los teóricos de la perspectiva, es menester vigilar la semántica del conocido término:

Cuando la palabra «interculturalidad» la emplea el Estado, en el discurso oficial, el sentido es equivalente a «multiculturalidad». El Estado quiere ser *inclusivo*, reformador, para mantener la ideología neoliberal y la primacía del mercado. Pero, en todo caso, es importante reconocer las reformas que se pueden realizar a través de la política del Estado. En cambio el proyecto «intercultural» en el discurso de los movimientos indígenas está diciendo otra cosa, está proponiendo una *transformación*. No están pidiendo el reconocimiento y la «inclusión» en un Estado que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino que están reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica). Tampoco están pidiendo que se reconozca la participación de los indígenas en el Estado, sino la intervención en paridad y reconociendo la diferencia actual de poder, esto es, la diferencia colonial y la colonialidad del poder todavía existente de los indígenas en la transformación del Estado, y por cierto, de la educación, la economía, la ley (Mignolo citado en Walsh, 2003, p.9).

De esta forma se hace patente el desafío de abrir las comprensiones sobre sociedad, política, economía, educación, etc., según las múltiples conformaciones culturales que coexisten en determinado espacio vital, sin confundir legitimidad ciudadana con mayoría estadística poblacional, técnica proclive al anulamiento de sectores emergentes. Por eso los relatos de la «ciudadanía oficial» pueden resultar una sutil dominación/apropiación que se traduce en los intentos de construir, en las periferias biogeográficas, versiones asemejadas de una modernidad angloamericana o europea.

En términos de ejercicio del poder, se contiene aquí un inevitable desplazamiento paradigmático que resiste toda modalidad, explícita o velada, de gobernabilidad imperial, absolutista y plegada sobre el propio arbitrio del tirano (dictadura) o del partido (partidocracia): «El énfasis sobre una concepción anti-hegemónica del poder de la política, es una cuestión que pasa por la crítica al uso totalitario, populista, colonial, del poder para gobernar» (Márquez -Fernández, 2012, p.91). La democracia misma debe revisar sus formas inconclusas para permitir una versión transliberal que, preservando lo mejor del ideario de la emancipación ilustrada, convoque la perspectiva de la Tierra y los territorios, de los múltiples mundos.

En el planteamiento decolonial, la política se entiende como «espacio público de reconocimiento del otro», el escenario legal pero, sobre todo ético, donde cada individuo y cada colectivo pueda ser quien efectivamente es. La reconversión de la mirada política ya no tiene por centro las estructuras del sistema en sí mismas, como entidades aisladas, sino

el movimiento intrínseco de las comunidades, el dinamismo no-estandarizado, por ende, contingente, de los colectivos donde cobran vida los mitos, las tradiciones, los constructos simbólicos: «El espacio público se ha desterritorializado por la emergencia de movimientos sociales que irrumpen en la estructura de los controles sociales, desde el más institucional hasta el más mediático» (Op. cit., pp. 92-93). Es el momento, como ha manifestado A. Escobar (2012), en que los *movimientos sociales* se tornan *sociedades en movimiento*, mundos que se levantan, mundos relacionales hacia un nuevo proyecto civilizatorio.

De esta forma, tales movimientos y las naciones emergentes que constituyen, actúan como fuerzas desmovilizadoras de los mecanismos de control y de poder político concentrado. En ellos se confrontan los caducos modelos unilaterales de gobierno y se prepara, por desplazamiento progresivo de paradigmas, la pluriversalidad como nueva forma democrática del Estado, ahora pluriétnico, multilingüe y pluricultural. La política decolonial expresa así el proceso de desequilibrio en el sistema de poder del estado-nación (Ibídem, p.93)²⁶.

De esta forma, el plano político de la pluriversalidad contiene el desafío de construir una comunidad ética global, sin estandarizaciones, pero también, sin insularidades, pues ambos polos niegan el ejercicio intercultural crítico. Desde el punto de vista educativo, se destacan al menos dos tareas para esta dinamización de las sociedades emergentes en la esfera política. Por un lado, contribuir a la repolitización del Estado nación hacia un Estado definido en la práctica por la pluralidad de lo diverso en sus actores, tradiciones y agencias. Y, por otra parte, afianzar los derechos de participación de toda la comunidad civil en orden a la configuración sistémica de la política fundada en la diversidad coimplicativa.

Esta manera de comprender los modelos políticos se relaciona con las concepciones alternativas del Estado que, a su vez, brotan de la *sociología de emergencias*, a saber: la plurinacionalidad, la democracia participativa integral, las concepciones de desarrollo como *buen vivir* (*Sumak Kawsay*) y no como sinónimo creciente de rentabilidad, y una noción amplia e integradora de los derechos humanos que incluye derechos de los animales y derechos de la naturaleza en general (De Sousa, 2011, p.18).

26 La reconfiguración del plano político en clave decolonial también debe ir más allá de las formas elaboradas de los partidos políticos. No es un legado ni de «izquierdas» ni de «derechas» pues ambos polos son capaces de ejercer la colonialidad. Es más un planteamiento de principios e intereses para una civilización biocentrada: «Repensar quiere decir desprender la lógica de las independencias decolonizadoras de las revoluciones burguesas y socialistas» (Mignolo, 2009b, p. 664).

La plurinacionalidad, como forma adecuada del Estado en la gestión de la pluriversalidad, demanda la interexistencia y la intercomunidad, o sea el fundamento sobre un principio *intercultural* práctico y no solo *multicultural* técnico. Lo ideal no es propugnar únicamente la nación cívica (que acoge el modelo del «buen ciudadano»), sino también la nación étnico-cultural, que no excluye a quienes no se integran al modelo cívico-moderno²⁷. Se trata, entonces, de una política definida por la complementariedad de la democratización social y las formulaciones estatales de nación.

La reconversión política sobre cómo «lo decolonial» no es sólo enfrentarse sino integrar «lo colonial» con mirada alternativa, al menos no reproduccionista, es comentada por Mignolo, en los siguientes términos:

Re-surgir, Re-emerger, Re-existir. Quiere decir que nos habían apabullado y nosotros nos creímos que éramos inferiores. No más. [Las sociedades emergentes] están ahora apoderándose de todos los instrumentos occidentales del conocimiento para entrar en el debate de la esfera pública, y esto no se puede parar ya. No sé qué efecto tendrá, pero ya no se detiene. (...) Es decir, los diseños globales son de occidente pero ahora ya no pueden ser ejecutados con la holgura con que lo fueron hasta el 2000 más o menos (China, Rusia, el Islam, etc.)...

Para esto nos sirve la matriz colonial del poder. Lo que decimos nosotros [los intelectuales decoloniales], es que la matriz colonial del poder la inventó, la formó, la armó, la controló, Occidente: España, Francia, Inglaterra, Estados Unidos. Ahora ya no la puede controlar, porque China y los BRIC's e Indonesia y Turquía están disputando el control de esa matriz y por eso es en parte la crisis que tenemos. Porque esa disputa es política pero también es económica, o sea, Europa y Estados Unidos ya no pueden «comerse todas las tortas del mundo». Hay otros comensales. Estados Unidos ya no puede tomar decisiones políticas por sí solo. Por eso Rusia paró a Obama en Siria. Esa fue una jugada magistral. Eso no es decolonización, yo llamo a eso des-occidentalización. Pero esto quiere decir que la necesidad de reemerger es la misma (Mignolo, entrevistado por Argüello, 2013).

²⁷ Una forma de Estado que se define desde una ciudadanía oficial es proclive al denominado «fascismo social», que se caracteriza por «la combinación de la exclusión social y política por la cual se produce el incremento de largos sectores de la población viviendo bajo terribles condiciones materiales y a menudo bajo la amenaza de desplazamiento o incluso de muerte» (Escobar, 2005, p. 32).

El presupuesto de la cosmovisión política decolonial sobre el florecimiento de múltiples saberes e identidades que produce un nuevo sistema «democrático» y, en consecuencia, la necesidad de que el «mundo real» de las corporaciones coexista y construya con el *otro* «mundo real» de las sociedades emergentes —no uno a costa de otro—, supone una tarea de desciframiento que exige aprehender, diseccionar y recomponer los relatos miméticos de la oficialidad (pensamiento crítico), desde un ejercicio de reconstrucción social y humana impulsado por la educación. Es el principio de la pedagogía decolonial como educación plural.

El pacto pedagógico decolonial

Como se ha comentado en el apartado *El papel crítico de sujetos e instituciones frente a la colonialidad del ser (identidad) y del saber (conocimiento)*, los modelos educativos dominantes han planteado de una y otra forma la insistencia de una educación para la competitividad, la eficacia y la generación de lucro que respondan a los cambios introducidos por la «revolución tecnológica» (Mignolo, 2003, p. 46). En la pedagogía global, se hace explícita una mirada reduccionista de la educación como preparación para el trabajo y, particularmente, para la asimilación, en este caso, de las lógicas convencionales del *homo economicus*. Pero la idea de la educación como tarea social en la reconfiguración del universo humano y planetario, antes que someterse ciegamente a los grandes sistemas económicos y políticos transnacionales, se asume integrada a los (nuevos) imperativos éticos del siglo XXI. La decolonialidad es una forma de interactuar para desmontar la retórica contemporánea de la modernidad, la de las corporaciones y la de los organismos educativos que funcionan según las ideologías transnacionales, en disposición de apertura a la complejidad constitutiva de lo vital.

Por ello, decolonizar la plataforma imperial/colonial de la «educación para el rendimiento» parte de un retorno a «lo humano de lo humano» (Morin), es decir, una ética contemporánea, que se pretenda realmente vinculante de la experiencia humana actual, debe romper la lógica fragmentaria de las plataformas colonialistas que escinden naturaleza-cultura, razón-emoción, orden-caos. El punto central es el establecimiento de un pacto ético de las diferencias, que asegure no solo la convivencia tolerante sino la interacción continua de lo distinto: «Una ética global y un conocimiento y política decolonial deben centrarse fuera de las tradiciones occidentales aunque las considere *para comunicarse con ellas y para incluirlas*» (De Lissovoy, 2010, p. 283).

El escenario pluriversal que afrontan las pedagogías decoloniales demanda, pues, un sentido particular de pacto ético antes que una huida, una negación o una confrontación ingenua del lugar de dominación. Para plantearlo con claridad, de cara a los desarrollos posteriores, la pedagogía decolonial no pretende una resistencia obtusa al proyecto de la educación corporativa en sí mismo, sino a sus arrebatos imperiales de universalidad y totalidad: «La coexistencia significa la hodierna re-inscripción de las organizaciones económicas no-capitalistas y de los conocimientos no-modernos que han co-existido con el capitalismo, pero que han sido marginalizados o incorporados a la mentalidad capitalista» (Mattison, 2012).

La pregunta, entonces, es cómo establecer las conversaciones necesarias entre la geopolítica del conocimiento y del poder, y la rearticulación de la diferencia imperial/colonial; entre la retórica de la modernidad junto a la lógica de la colonialidad y el «pensamiento de frontera». En otras palabras, el punto nodal es cómo alcanzar conversaciones y cooperaciones con otros proyectos de pensamiento, tramas de identidades y sistemas de conocimiento de modo que la posición desde donde se produzca el saber y se definan las identidades no evoque solo el plano del dominador sino también el lugar de la «herida colonial» y el significado de habitar en la periferia epistémica y social²⁸.

El primer paso del desprendimiento decolonial (*decolonial delinking*) es re-inscribir en los debates contemporáneos y con visión de futuro, organizaciones sociales y concepciones económicas que fueron borradas y silenciadas por el discurso progresivo de la modernidad,

²⁸ En el ámbito de las discusiones intelectuales para la construcción del conocimiento, la apuesta por un «pacto decolonial» conlleva el ejercicio de la desmitificación de las fuentes. Al respecto Mignolo ha señalado el desafío de «dejar de pensar que lo que vale como conocimiento está en ciertas lenguas y viene de ciertos lugares. Y dejar así de pensar que los zapatistas han estado produciendo una revolución teórica, política y ética. De modo que si, por ejemplo, para entender a los zapatistas me baso en Bourdieu o en los métodos sociológicos, pues, lo que hago es reproducir la colonización del conocimiento negando la posibilidad de que para la situación histórico-social en América Latina, el pensamiento que generan los zapatistas sea más relevante que el que produce Jürgen Habermas. Una de las consecuencias negativas de la geopolítica del conocimiento es impedir que el conocimiento se genere de otras fuentes, que beba en otras aguas [...]. Otra consecuencia de la geopolítica del conocimiento es que se publican y traducen precisamente aquellos nombres cuyos trabajos “contienen” y reproducen el conocimiento geopolíticamente marcado [...]. ¿Cuántos en América Latina tomarían a Frantz Fanon como líder intelectual en vez de Jacques Derrida y Jürgen Habermas?» (Mignolo, citado en Walsh, 2003, pp. 3-4).

tanto en su modalidad de capitalismo liberal como de comunismo socialista [...] No hay un modelo matriz de coexistencia: ella se inscribe en todas las memorias no-modernas que, desde 1500, han sido puestas a un lado y situadas en el pasado en relación a las ideas occidentales de la Modernidad (Mattison, 2012).

En tal punto, la negociación intercultural es el mecanismo que impide la unilateralización de los discursos empresariales o, en general, de las lógicas unidimensionales en la educación, lo cual implica el trabajo cotidiano de la diferencia colonial a través de prácticas sociales alternativas y la reformulación de las hegemonías (*border doing*); es decir, se trata de acordar los «diferentes grados y niveles de interferencia e hibridación» (Mignolo, 2009, p.181) que hacen posible incidir en la dialéctica *historias locales-diseños globales*²⁹.

Así, el pacto pedagógico decolonial se estructura sobre la idea de pluriversalidad sin excluir la posición antagónica. Exige transitar del monólogo del pensamiento de la modernidad europea al polílogo decolonial para diseñar futuros posibles: «Es un pensamiento diatópico o pluritópico enfrentado, en conflicto, con las ideologías monotópicas de la modernidad» (Mignolo, 2003, p. 52). La postura decolonial no ve a la modernidad como un enemigo insalvable, más bien, considera que el pensamiento fronterizo, para consolidarse como tal, precisa interactuar con ella. Es el interlocutor omnipresente. Al fin y al cabo, colonizado y colonizador siempre están articulados, pero hay que trabajar para estarlo de otro modo:

Una educación hacia la pluriversalidad es una educación decolonial donde el estudiante tiene que entender que, digamos... el mundo del futuro difícilmente puede estar ya controlado por una universalidad. Y la pluriversalidad quiere decir que hay muchas universalidades. Es decir, aceptar «la universalidad», entre paréntesis. Pluriversalidad

29 Según se ha señalado al referir el talante decolonial de la interculturalidad, la hermenéutica pluritópica recoge la idea de *traducción intercultural* en tanto comunicación de prácticas subalternas para «propiciar el mutuo entendimiento e inteligibilidad entre los movimientos que confluyen en las redes, pero con cosmovisiones, mundos-vida y concepciones que son a menudo diferentes y extrañas entre sí, si no plenamente inconmensurables» (Escobar, 2005, p. 43). Para realizar ese ejercicio conversacional, se requiere comprensión y negociación de significados, tal como sugiere De Sousa: «La traducción es el proceso que permite la inteligibilidad mutua entre las experiencias del mundo (...). El ejercicio de traducción apunta a identificar y potenciar lo que es común en la diversidad de la ruta contra-hegemonía» (De Sousa, 2003, p. 341).

es la coexistencia, la articulación, digamos, del planteamiento en China, el Islam, etc. y la modernidad reducida a su justo medio. [La modernidad] *es una propuesta más. Exactamente. Y la diferencia es que la modernidad fue la primera civilización que se articuló en todo el mundo. Entonces todo el mundo ahora se conecta a través de la modernidad. [...] Lo pluriversal es el horizonte donde mucha gente tiene que contribuir.* Entonces lo que el estudiante tiene que aprender ahí, de una *pedagogía decolonial es que ya no se puede pensar en universales, a no ser que se apoye el imperialismo* (énfasis del entrevistador) (Mignolo, entrevistado por Argüello, 2013b).

De esta forma, como se ha explicado previamente, la pedagogía decolonial integra una tarea de posicionamiento político de los sujetos/colectivos emergentes que incumbe directamente al contrato intercultural: «Para mí es muy importante también *darle a los jóvenes un mapa de lo que está pasando*, que ya no estamos en el mundo del siglo XIX o siglo XX. Estamos en un orden global donde hay fuerzas» (Mignolo, entrevistado por Argüello, 2013b). La decolonialidad apuesta por intervenir en la esfera pública, pues no es solo un discurso para la expresión o protección endógena de la diversidad. Si bien, como apuntaba el filósofo Ortega y Gasset en su conocida máxima, las circunstancias son parte del *Yo*, no se permanece en ellas de modo impasible sino que estas se confrontan, se desplazan y se cambian. El determinismo histórico no es compatible con la decolonialidad porque el sujeto decolonial no es un sujeto de la observación pasiva, sino de la actuación. Quien elige esta perspectiva no opera como un arqueólogo, cuyo centro de atención son los vestigios del pasado, sino que procura la intervención en el presente, la reconducción de la historia, de *su* historia. Por eso, el pacto ético decolonial está conectado con un nuevo sentido de lo público –en la línea expuesta anteriormente–, a propósito de reconstituir los actores emergentes como comunidad y propiciar, en voluntad de concordia, un andamiaje de participación e interacción vinculante.

Conclusión: Hacia una didáctica de la decolonialidad

No existe un procedimiento algorítmico para llevar a cabo el ejercicio pedagógico de la decolonialidad como pacto ético. No hay didácticas prescriptivas. Sin embargo, a partir de las experiencias realizadas en el campo, se pueden estipular y comentar algunos criterios metodológicos que marcan la posibilidad de una didáctica para la pluriversalidad.

Los arrebatos por la «objetividad» como valor supremo de la educación y, dentro de ella, por la evaluación parametrizada, son una manifestación del arquetipo dual de la modernidad clásica expresado en la *subjetivación de la mente* como contrapeso a la *subjetivación de lo humano*. En esa lógica, el exceso técnico y los diseños educativos, fundados exclusivamente en la calidad y la eficiencia, disuaden el ejercicio de un pensamiento crítico pues resulta impertinente evidenciar los quiebres de los modelos dominantes, que son los que sostienen las formas canónicas de productividad y sus respectivos *modus vivendi*.

Ante ello, junto a todo lo demás que se ha expuesto, una concepción central de la pedagogía decolonial es la complejidad integradora de lo humano y de lo no-humano, que contribuya a desvelar los universos del individuo, de sus vinculaciones sociales y de sus relaciones planetarias; en suma, plantear un tipo de educación que favorezca el desarrollo integral humano, el cosmopolitismo decolonial y la civilización biocentrada en un marco de globalidad intercultural, ética y democrática, trazado desde las márgenes.

Yo creo que la lucha decolonial está más bien, en este momento, en «la tierra», no en las instituciones, a las que no tenemos acceso. El trabajo es más «*grassroot*» [en las raíces], como se dice, y en ese sentido estar siempre atento a lo que está haciendo esta gente. En África yo estuve viendo que sí, están surgiendo muchas escuelas donde esto se está analizando, el «*Grassroot Education*», «*Decolonial education*»... y esto es lo que podemos hacer, es decir, donde trabajemos alertar a la gente de lo que significan estos criterios globales de excelencia, eficiencia, alta calidad, etc. (Mignolo, entrevistado por Argüello, 2013).

En tal resignificación de horizontes, la globalidad del siglo XXI hace explícita la pregunta sobre «cómo vivir juntos», desde la interdependencia de personas, seres, pueblos y territorios, habida cuenta de los inevitables vínculos que aparecen en la (re)construcción continua de la historia. Ante ello, «la globalidad necesita ser conceptualizada en el plano de una sensibilidad a la diferencia, y en particular a las diferencias culturales que señalan las experiencias de cada momento del tránsito histórico del colonialismo» (De Lissovoy, 2010, p.280).

Para realizar este empeño se hace necesario desarrollar un «currículo contra la dominación» (De Lissovoy) y una pedagogía decolonial que contemple propuestas prácticas para la instauración de una perspectiva integradora en educación, esto es, lugares sociales para formar una «solidaridad global» apoyada en la coexistencia, la reciprocidad y la dignidad desde la «construcción de interrelaciones no-dominantes en la diferencia» (Op.

cit., p.279)³⁰; una educación comprometida *de facto* con la materialización de la democracia, es decir, con vías de implementación y prácticas sociales, contra las formas cambiantes de fundamentalismo y la violencia de él derivada.

Aquí se entiende la tesis de Lissovoy, en resonancia a las «ontologías del habitar», según la cual las relaciones sociales restablecidas por la globalidad se acompañan de la resignificación de identidades, es decir, de un nuevo modo de ser sujetos, creando también un cuerpo de implicaciones para el plano educativo. Cuando el autor afirma que «las formas de relación no son separables de las formas de ser» (Op. cit., p. 281), se hace patente la negociación para la interdependencia y la relación recíproca en el marco de comunidades transnacionales definidas por la globalidad e incluso por la abstracción del ser-otro. En tal sentido, las relaciones con el mundo y con los otros no es «algo» que *nos pasa* sino «algo» *que somos*. Es el eje de interconexión entre la sociología, la ontología y la ética.

Una reconfiguración de las cosmovisiones desde las culturas basadas-en-lugar, recuerda que «la des-esencialización de la identidad significa asumir seriamente todas las identidades» (Escobar, 2005, p.85). Es decir, el reconocimiento de que no hay *una* forma canónica de ser, *una identidad* universal, sino *una trama* de multiplicidades en relación.

En tal horizonte, el currículo decolonial fundado sobre un sentido nuevo de globalidad, exige «comprender los procesos de conquista material y cultural, que constituyen algunos lugares como “periféricos” y otros como “centrales”, lo cual significa descentrar al autor aparente de esta historia» (De Lissovoy, 2010, p.287). En ese marco interpretativo la cuestión del *otro* no puede ser definida desde criterios de estricta jerarquización; por el contrario, es menester revisar y sustituir las categorías que valoran al *otro* (individuo, pueblo, cultura) desde el prejuicio de la minusvalía, la inmoralidad, el atraso y las demás producciones coloniales de realidad no-existente criticadas por De Sousa en su *sociología de ausencias*³¹.

30 El estado de «solidaridad global» es el nivel de coimplicación ciudadana donde los sujetos «comienzan a reconocer las relaciones históricas, antropológicas y ontológicas -tanto en los hechos materiales, como en las posibilidades imaginativas-, que los atan con los otros, y que demanda una respuesta urgente cuando cualquiera es explotado y agredido dentro de este círculo» (De Lissovoy, 2010, p. 289).

31 La *sociología de las ausencias*, o lógica de no-existencia, se define desde un patrón de racionalidad monocultural con sus respectivas formas sociales (De Sousa, 2011, p.30): el *ignorante* (monocultura del conocimiento), el *retrasado* (monocultura del tiempo lineal), el *inferior* (monocultura de la clasificación, basada en la naturalización de las diferencias), lo *local o particular* (monocultura de lo universal o lo global, o lógica de la escala dominante) y el *improductivo* (monocultura de criterio

La pedagogía decolonial, en el cultivo de la empatía (*lovingness*) para una nueva alterización, colabora con la deconstrucción de los nacionalismos fundamentalistas, las distintas modalidades de imperialismo, los centros de poder global y el combate a las prevenciones ontológicas, culturales y políticas que alimentan la «patologización de los otros» (Op. cit., p. 288). De ahí que, desde el cultivo del pensamiento crítico decolonial se opte por la *conciencia de la diferencia cultural*: «La teoría decolonial se relaciona con la confrontación, desafío y des-montaje de la fuerza dominadora y asimiladora del colonialismo como un proceso histórico contemporáneo, así como del eurocentrismo epistemológico y cultural en el que se sostiene» (Op. cit., p. 28o).

Es un elemento central de la didáctica decolonial confrontar las políticas anglo/eurocéntricas del conocimiento en la educación pues detrás de toda oficialidad hay un relato oculto de validación, tejido sobre cierta mirada fragmentaria de mundo y alterización. La pedagogía, antes que aliada acrítica de la colonialidad y sus retóricas, debe trabajar también con ese cúmulo de experiencias, saberes, conocimientos y prácticas de la «otra orilla», pues ellos representan una parcela de la existencia que no por ser negada puede ser ignorada o desplazada para la realización de un proyecto planetario emergente.

Desde este punto de vista, la educación como tarea social demanda la opción decolonizadora que anticipa, prepara, diseña los términos para construir un orden global resignificado, desde lo local, signado por la coexistencia y la solidaridad. Este es el carácter anticipatorio de toda educación («conciencia anticipatoria», según De Sousa) como elemento clave de la sociología de emergencias³². Valores políticos sustanciales como la coexistencia en la pluralidad, fruto de un ejercicio pleno de los derechos fundamentales, la libertad corresponsable o el compromiso histórico, no solo anhelan un lugar deseable en la indeterminación abstracta del futuro sino que ya *van siendo*, en las circunstancias

de la productividad y la eficiencia capitalista). Se trata de la fijación de cánones desde los criterios hegemónicos de racionalidad, verdad y eficiencia, fuera de los cuales solo queda la inexistencia (De Sousa, 2011, p. 32).

32 En contrapartida a la sociología de ausencias, «la *sociología de las emergencias* consiste en la investigación de las alternativas que caben en el horizonte de las posibilidades concretas» (De Sousa, 2011, p.33), extendiendo el sentido de la realidad hacia posibilidades y expectativas presentes. «La ampliación del presente implica la contracción del futuro, en la medida en que lo Todavía-No, lejos de ser un futuro vacío e infinito, es un futuro concreto, siempre incierto y siempre en peligro» (De Sousa, 2011, p.33). La sociología de las emergencias, sostenida en la idea axiológica del cuidado (De Sousa, 2011, p.34), es conciencia anticipadora en el horizonte de las posibilidades.

de cada «aquí y ahora», de manera que la opción decolonial antes de ser un destino es un itinerario³³. En este punto se hace fundamental una pedagogía que no solo propicie sino que realice, en cada escenario concreto de sus actuaciones, el auténtico respeto a la diferencia como principio ético fundamental para la construcción progresiva de la comunidad global e intercultural.

En suma, la posibilidad de una didáctica de la decolonialidad, en orden a la consecución pública-democrática del mundo pluriversal, se puede sintetizar en los siguientes criterios estratégicos:

1. Los empeños por la *decolonización del saber*, donde se tejen las perspectivas y maneras de entender el mundo. Es el problema de la construcción del conocimiento y las nuevas genealogías conceptuales que suscita la acción decolonial, «puesto que los Huntingtons (para la derecha) y los Zizeks, los Laclaus, los Bourdieus (o aún mejor, los Giddens que asesoran a Blair y los Becks que asesoran a Schroeder) ya no pueden ser quienes guían el pensamiento crítico del “otro lado” de la diferencia colonial» (Mignolo, citado en Walsh, 2003, p.24).

Este llamado de Mignolo a reorientar los principios y propósitos de la investigación y la enseñanza se expresa en tres núcleos problemáticos que no podrían obviarse en ninguna formulación ni práctica educativa:

- ¿Qué tipo de conocimiento/comprensión (epistemología y hermenéutica) queremos/necesitamos producir y transmitir? ¿Con quiénes y para qué?
- ¿Qué métodos/teorías son relevantes para el conocimiento/comprensión que queremos/necesitamos producir y transmitir?
- ¿Con qué fines queremos/necesitamos producir y transmitir tal tipo de conocimiento/comprensión? (Op. cit., p. 21).

³³ La *imaginación ético-pedagógica*, impulsada por la decolonialidad, no tiene un talante de abstracción quimérica, sino que es en sí misma la configuración sustantiva del carácter anticipatorio de la educación, un *pensar-siendo*, que conlleva la transformación gradual de prácticas, discursos y sensibilidades. Se contienen aquí «las posibilidades generativas de trabajar desde los intersticios de las identidades y de las culturas para una enseñanza emancipadora y multicultural» (De Lissovoy, 2010, p. 288).

A este programa didáctico de escrutinio de la fundamentación/acción educativa subyace la vía decolonial del desprendimiento y la apertura: lo que hay que dejar, lo que hay que reconciliar y bajo qué procedimientos se lleva a cabo la interlocución (*How do you delink decolonially*):

Primero se necesita construir conocimiento y argumentos que sustituyan la hegemonía actual del conocimiento occidental. Es esta hegemonía la que justifica, a su vez, la hegemonía del capitalismo y del Estado, y que establece el desarrollo como una condición de libertad [...]. Es necesario construir argumentos convincentes para que las personas perciban que el «desarrollo» es una opción, justificada por actores, categorías de pensamiento, instituciones, los medios, etc. Es una opción pero no la única (Mattison, 2012).

2. Los empeños por la *decolonización del ser*, esto es, de las identidades por el acercamiento a la experiencia donde cobran relevancia las metodologías de tipo narrativo y biográfico de las ciencias sociales, que se centran en el mundo vital del sujeto antes que en las formas establecidas del método mismo. Las metodologías se someten a cosmovisiones epistémicas, pues aisladas corren la suerte de didácticas insulares: se convierten en modas inconexas proclives a desapariciones fugaces sin aportar a la consolidación de iniciativas. Puesto que se requiere la continuidad en la afectación de estamentos, mentalidades y criterios, la tarea académica/intelectual de la decolonialidad deberá reformularse en términos epistémicos, éticos y políticos, de donde broten métodos enlazados con las situaciones vitales de frontera.

En tal perspectiva, el potencial de la biografía es clave al construir las genealogías del *locus* de enunciación en situaciones coloniales pues desvela el proceso de los lugares de dominación, no solo desde la historia personal del sujeto sino también desde los roles sociales y las funciones institucionales en las coordenadas de poder, género, raza, clase social, sistemas de creencias, afiliación política y otros vectores de subjetivación. El uso y acercamiento biográfico en la decolonización del ser favorece una postura no determinista en razón de lugar, prejuicio o antecedentes. Incentiva, así, el cuidado hermenéutico en torno a la progresiva localización geohistórica y vital para comprender las «subjetividades de frontera».

De esta manera, la potencialidad biográfica en el giro decolonial tiene, al menos, dos alcances de especial importancia. Por un lado, según se ha dicho, sus metodologías establecen contacto desdeologizado con el mundo vital del sujeto, con sus maneras de ser sí mismo, de construir comunidad y apreciar la historia. Contra las retóricas de la modernidad, la biografía es el relato de la experiencia, de las memorias y de la recuperación

del espacio desde el cual es posible pensar la «herida colonial» justamente porque las memorias se resisten a ser colonizadas; esto es, seguir el pensamiento que surge en las «voces del mundo»³⁴.

El otro aporte es que el enfoque biográfico, por su principio de hermenéutica de la interacción (Ferrarotti), permite confrontar la vida local con el paradigma moderno establecido, toda vez que el ideario decolonial se funda en la tensión desprendimiento-apertura. Como se ha expuesto, *el giro decolonial sustenta un proyecto histórico para la coexistencia en la pluralidad*; no para la anulación o la tercerización. No es el rechazo de ciertas formas de ser para la prevalencia de otras, sino la coexistencia de todas las formas posibles. La pedagogía decolonial se pregunta, entonces, cómo construir desde la educación narrativas que, en la perspectiva del sistema-mundo moderno/colonial, se orienten hacia la comprensión de lógicas diferentes, a la restauración y reconocimiento de los pensamientos e identidades de frontera.

La perspectiva biográfica tiene el potencial de registrar el intersticio de la *diferencia colonial*, por cuanto aborda los planos interconectados —más aún, sobrepuestos— de las identidades, conciencia de sí, relacionalidad y patrones de convivencia. La comprensión de la *diferencia colonial* es un espacio epistemológico y político privilegiado que escapa a los alcances de la razón universal. «En otras palabras, lo que emerge de este encuadre alternativo es la necesidad de tomar seriamente la fuerza epistemológica de las historias locales y pensar lo teórico a través de la praxis política de los grupos subalternos» (Escobar, 2005, p.35)³⁵.

Es así como en la biografía aflora la «plataforma de la pluriversalidad» (Mignolo), la experiencia de historias locales que reaccionan a la expansión anglo/eurocéntrica-occidental a partir de la «necesidad de edificar narrativas desde la perspectiva de la modernidad/colonialidad» (Op. cit., p. 36).

34 Los estudios biográficos afrontan el desafío de pensar desde el lugar de la «herida colonial», de ayer como hoy: «La historia del colonialismo desde la perspectiva de los actores que lo vivieron en las colonias (criollos, mestizos, indígenas o afroamericanos), como sus equivalentes en África y Asia, son los lugares epistémicos donde surge “un paradigma otro”» (Mignolo, 2003, p. 22).

35 Desde los lineamientos del análisis político de Escobar se puede desarrollar la idea de la biografía como itinerario epistemológico, que contribuye a explorar nuevas formas de ser y de pensar, es decir, a la comprensión de la decolonialidad desde la categoría de «intersticios de la diferencia colonial». La biografía resulta un dispositivo metodológico pertinente ante «la necesidad de considerar seriamente la fuerza epistemológica de las historias locales y de pensar la teoría desde la praxis política de los grupos subalternos» (Escobar, 2005, p.72).

3. En el plano de la educación formal, los empeños por la *decolonización del currículo*, es decir, la exigencia por diseños curriculares de tipo transdisciplinar y problémico en horizonte bioético/planetario como una manera de confrontación de las disciplinas fundadas en epistemologías del poder (para De Sousa, *episteme transdisciplinar emergente*, Márquez-Fernández, 2012, p.84). El hiperespecialismo, una de sus más claras expresiones, se caracteriza por la fijación totalizante en determinado objeto de estudio que impide su inscripción en un panorama de complejidad e interacción. Al confundir realidad con «objetividad monológica», promueve el desarrollo de currículos cerrados a todo aquello que no se considera estrictamente unido al campo de «la disciplina».

En contrapartida, el «currículo contra la dominación» conlleva una referenciación contra-hegemónica del conocimiento, es decir, promueve la interdependencia de conocimientos «científicos» y «no-científicos», «rentables» e «improductivos» bajo un supuesto de incompletud de las ciencias e indeterminación del fenómeno humano. Ello implica considerar las limitaciones del pensamiento, los vacíos del saber humano (ignorancias parciales) y la necesidad de un «método relativista» que permita apreciar los descentramientos de la verdad o, lo que es lo mismo, la imposibilidad de un único estatuto de la misma³⁶.

El currículo decolonial actúa como dispositivo pedagógico para integrar a los desarrollos educativos formales una tramitación democrática de las inscripciones sociales, las herencias culturales y las conformaciones planetarias donde se está vinculado, en clave revisionista de las racionalidades definidas por el universalismo y la homogeneidad del conocimiento. En tal sentido, «las investigaciones transdisciplinarias o posdisciplinarias, son las que portan esa otra episteme de racionalidades que en su desenvolvimiento dialéctico, holístico, transversal, están en capacidad para producir los cambios sustantivos de nuestra representación del mundo» (Op. cit., p. 87).

La perspectiva decolonial en el plano curricular afecta, inevitablemente, los modos de entender los agentes de la educación y sus relaciones (escolares, maestros, instituciones

³⁶ Sobre la fragmentación de la idea de verdad científica definitiva y su consecuente provisionalidad de las epistemologías de acuerdo con los objetos de estudios, existe una amplia discusión en las ciencias sociales emparentada con la acusación relativista. Al respecto es valioso el análisis de Grimson, Merenson y Noel (2011, p.12) al comentar: «Ritualmente, hay que señalar que el relativismo metodológico no implica ni un relativismo moral ni un nihilismo epistemológico. No resulta tan evidente que, detrás de la exigencia de aclarar esta diferencia una y otra vez, se esconde agazapada una profunda resistencia a cualquier búsqueda seria de comprensión de la diferencia».

educativas, organizaciones civiles, etc.). Ya no se trata de considerar el dilema pedagógico como un problema de instrucción sino de comunidades que optan por la formación de conciencia para la participación:

La cuestión no es darles conocimientos sino darles los instrumentos para que ellos entiendan cómo es, cómo se maneja la [matriz colonial del poder] [...]. Nuestra tarea es ofrecerles los instrumentos, no lo que tienen que pensar, sino los instrumentos para que ellos piensen... para que ellos articulen lo que ya saben; lo saben por intuición, pero no tienen el discurso [...] tenés [sic] que darles los instrumentos para que ellos puedan enfrentarse con la sociedad que los oprime: los instrumentos de conocimiento con los que ellos puedan argumentar (Mignolo, entrevistado por Argüello, 2013).

En esta tarea de propiciar un «conocimiento científico que haga más humanizadas las relaciones sociales entre los seres humanos» (Márquez-Fernández, 2012, p.90), por la confrontación de las lógicas absolutistas, juega un papel fundamental la formación en deportes, artes y humanidades como función sustantiva de las llamadas «funciones sustantivas» de la educación actual. Valiosa ha sido la contribución de la filósofa norteamericana Martha Nussbaum a este propósito:

Si no insistimos en la importancia fundamental de las artes y las humanidades, éstas desaparecerán, porque no sirven para ganar dinero. Sólo sirven para algo mucho más valioso: para formar un mundo en el que valga la pena vivir, con personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía, que tienen sus propios pensamientos y sentimientos, y también con naciones capaces de superar el miedo y la desconfianza en pro de un debate signado por la razón y la compasión (Nussbaum, 2010, p.189).

En esta propuesta didáctica se destaca la complicidad natural de las humanidades con el cultivo del deporte, las artes y las letras, pues mantienen la alerta ante la precariedad de la existencia al tiempo que propician la comprensión y ejercicio de la sociedad pluriversal. Esta alianza cultural de las humanidades estimula la capacidad de comprensión y expresión ante el mundo propio y el circundante: redescubre la trivialidad como relato oculto de la vida, restablece los motivos del pensar y brinda elementos para salir de la inercia heredada de las costumbres (Argüello, 2013c, p. 28).

4. Los empeños por la *decolonización de las prácticas socioculturales*, para escudriñar como comunidad de indagación territorios atípicos de sociedad, cultura, representación y conocimiento. Pero no basta escudriñar separadamente. También es necesario percibir las intersecciones epistémicas con los relatos dominantes, con los lugares de colonización:

Una de las urgencias educativas del planeta es construir proyectos educativos que trabajen de alguna manera con el «*border thinking*». La cuestión es que los proyectos educativos hoy están controlados por la modernidad, entonces todo va a hacer de los estudiantes «personas eficientes» dentro de un sistema. La cuestión es que hay que darle al estudiante instrumentos para que entienda que el mundo es así, pero no tiene que ser necesariamente así; que el mundo es así hoy porque está gobernado [por la lógica de la modernidad]. Ese es el gran desafío, por un lado. Pero *no es disociarse de la modernidad sino reducirla a sus justos términos*. Reducir la modernidad en lo que fue en sus periodos históricos. Ahora están surgiendo todos estos conocimientos en todas partes del mundo, pero al mismo tiempo tienen que articularse... tienen que jugar como hizo China con el capitalismo, tienen que «robar» la modernidad para pensar por sí mismos (Mignolo, entrevistado por Argüello, 2013b).

En este orden de ideas, el compromiso de la pedagogía decolonial en la reconstrucción social exige cultivar los hábitos mentales que requiere la diferencia cultural, como paso previo a la activación de «zonas de contacto» intercultural. Para llevar a cabo ese programa, se deben atender, por lo menos, los siguientes niveles:

- *Reconocimiento*. Reconocer que el *mundo-otro* existe: las economías, las sexualidades, las creencias, las gobernabilidades, en suma, las polifonías de la existencia y de las culturas. Para adelantar esta etapa elemental de la pluralidad es necesario detectar y combatir, por vías dialógicas y participativas, los modos explícitos o tácitos de la dominación estructural, esto es, las formas prácticas de la matriz colonial del poder. Esta es la razón de ser de la formación del pensamiento crítico decolonial o «pensamiento crítico de frontera» (Walsh).
- *Intersección*. Indagar cómo el *mundo-otro* es también un *mundo propio* mediante el estudio comparado de las tradiciones coloniales y de las alternativas decoloniales. La historia oculta de las relaciones, o genealogías experienciales del poder, más que las historias oficiales, contribuyen a ilustrar que no hay legitimación de

colonialidad sin sometimiento de dominados y que, por lo tanto, estos no son una abstracción de los discursos ni un simple «daño colateral» del progreso.

- *Interacción*. Una vez se identifican las relaciones de poder en las que se ha formado la historia, se requiere desarrollar, transdisciplinariamente, la opción decolonial desde el paradigma de la coexistencia, más allá de la jerarquización, que contemple una visión ética de *cultura* y de *sociedad* no definidas por la marginalización sino por la conversación de lo plural: «El sujeto de la diferencia colonial no es un sujeto indiferenciado, género-neutral (o diferenciado sólo en términos de raza y clase). Existen diferencias en la forma en la cual los grupos subalternos son objetos de poder y sujetos de agencia» (Escobar, 2005, p.83). Esto exige precisar el «desde dónde» de las subjetividades de frontera y las políticas culturales de la diferencia; los dinamismos de conformación y transformación de la colonialidad.

En conclusión, la pedagogía decolonial se puede entender como el andamiaje social que prepara y lleva a cabo la viabilidad de «un paradigma-otro» desde un movimiento complejo y multidireccional que tome en cuenta (Mignolo, 2003, p. 52):

- La inseparabilidad modernidad/colonialidad
- Generar conciencia de la colonialidad del poder
- De lo anterior, provocar conciencia de la diferencia colonial
- Percibir la relación entre producción de conocimientos y procesos de descolonización y de socialización del poder.

En el alcance de estos postulados, se instala la importancia de la relación biografía-educación-decolonialidad. A diferencia de enfoques como la historia oral, no se trata solamente de la exposición del lugar de la frontera, que contemplaría aún la noción moderna de un sujeto reificado desde el buen intento por el reconocimiento, la visibilidad y la inclusión social. La biografía decolonial está vinculada a la genealogía del lugar de enunciación, es decir, explicita la posicionalidad del conceptualizador, desvela su lugar y su espacio, evidencia sus propias contradicciones e intereses (Garcés, 2005, p. 160), en una palabra, contribuye al desmontaje de la vertebración absoluta del poder y a la emergencia de las alteridades. La biografía decolonial está orientada a la transformación de costumbres, al derrocamiento de prejuicios, a la conversión de parálisis paradigmáticas, heredadas de la modernidad. Desde esta mirada, la educación tiene una función ineludible en el proyecto decolonial de la pluriversalidad «centrada en historias locales en las cuales los designios

globales coloniales son necesariamente transformados. La *diversidad de la mundialización* es contrastada acá con la *homogeneidad de la globalización*, tendiente hacia múltiples y diversos órdenes sociales, en síntesis, pluriversalidad» (Escobar, 2005 Op. cit., p. 37). La opción decolonial tiene que movilizar la educación entre el mandato eficientista definido por el paradigma del rendimiento transnacional, como fuerza de trabajo y producción de capital financiero; y, por otro lado, la *minucia humana* de la existencia, la «elección de lo pequeño» (Reyes, 2008, p.16), las configuraciones simbólicas y los imperativos éticos contemporáneos. Se trata de una educación no solo para *enfrentar* la globalidad, que en último término es una forma sutil de sometimiento, sino para comprender su complejidad y la manera de (re)hacer historia ante los legados de los imperialismos a lo largo del tiempo.

Referencias

- Aguiló, A. (2009). La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes. En *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, 22(2), 5-28.
- Argüello, A. (2015). Pedagogía decolonial: Trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación. *Revista Correo del Maestro*, 19(226), 28-37.
- Argüello, A. (2013). Entrevista realizada a Walter Mignolo, el 9 de octubre de 2013, en Center for Global Studies and Humanities, Duke University, Durham, NC., USA.
- Argüello, A. (2013b). Entrevista realizada a Walter Mignolo, el 16 de octubre de 2013, en Durham, NC., USA.
- Argüello, A. (2013c). Educación Humanista-compleja: tribulaciones y magisterios de la cotidianidad. En Conferencia en el Foro Educativo *La invención cotidiana de la escuela*. Bogotá.
- Baker, M. (2012). Modernity/Coloniality and Eurocentric Education: Towards a Post-occidental Self-understanding of the Present. En *Policy Futures in Education*, 10(1), 4-22. Recuperado de: www.scopus.com
- Barberà, J. (2011). Entrevista realizada a Eduardo Galeano, el 24 de mayo de 2011 en el Programa catalán Singlars. Recuperada de: <https://www.youtube.com/watch?v=ICsnSAYJABY>
- De Lissovoy, N. (2010). Decolonial Pedagogy and the Ethics of the Global. En *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(3), 279-293. Recuperado de: www.scopus.com
- De Sousa Santos, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. En *El otro derecho*, (28).

- De Sousa Santos, B. (2003). The World Social Forum: Toward a Counter-Hegemonic Globalization. Presentada en *XXIV International Congress of the Latin American Studies Association*, 236-343.
- De Sousa Santos, B. (2006). *The rising of the global left: The World Social Forum and Beyond*. Londres: Zed Books.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. En *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Dussel, E. (2003). *Beyond philosophy: Ethics, History, Marxism, and Liberation Theology*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Escobar, A. (2012). *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: ICANH - Universidad del Cauca.
- Garcés, F. (2005). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas* (pp. 135-167). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar - Ediciones Abya Yala.
- Grimson, A.; Merenson, S.; Noel, G. (2011). Descentramientos teóricos. En *Antropología ahora. Debates sobre la alteridad* (pp. 9-31). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hinkelammert, F. (2010). *Yo soy, si tú eres. El sujeto de los derechos humanos*. México: Centro de Estudios Ecueménicos.
- Khatibi, A. (1990). *Love in Two Languages*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Márquez-Fernández, Á. (2012). Alternativas epistémicas para las ciencias sociales desde el Sur. En *Revista de Filosofía* 70(1), 83-97.
- Mattison, C. (2012). *Delinking, decoloniality and dewesternization*. Entrevista con Walter Dignolo. Recuperada de: <http://criticallegalthinking.com/2012/05/02/delinking-decoloniality-dewesternization-interview-with-walter-dignolo-part-ii/>
- Mignolo, W. (2012). *Local histories/Global designs. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Mignolo, W. (2011). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 73-104). Buenos Aires: CICCUS/CLACSO.
- Mignolo, W. (2010). Cosmopolitanism and the De-colonial Option. En *Studies in Philosophy and Education*, 29(2), 111-127. Recuperado de: www.scopus.com
- Mignolo, W. (2009). El lado más oscuro del Renacimiento. En *Universitas Humanística*, (67), 165-203.

- Mignolo, W. (2009b). El pensamiento decolonial, desprendimiento y apertura. En Dussel, E., Mendieta, E., Bohórquez, C.(eds), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos* (pp. 659-672). Siglo XXI: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Mignolo, W. (2009c). Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. *Theory, Culture and Society*, 26(7-8), 159-181. Recuperado de: www.scopus.com
- Mignolo, W. (2005). *The idea of Latin America*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). *Educación de calidad. El camino para la prosperidad*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-237397_archivo_pdf.pdf
- Mignolo, Walter (2003). Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico. En *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo* (pp. 19-60). Madrid: Akal.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Ediciones.
- Lander, E. (2011). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 15-44). Buenos Aires, CICCUS/CLACSO.
- León-Portilla, M. (Ed) (2011). *Huehuetlahtolli. Testimonios de la antigua palabra. Recogidos por fray Andrés de Olmos hacia 1535*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Quijano, A.(2011). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 219-264). Buenos Aires: CICCUS/CLACSO.
- Reyes Mate, M. (2008). *La herencia del olvido*. Madrid: Errata naturae.
- Walsh, C. (2003). *Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo*. Polis. En *Revista de la Universidad Bolivariana*, 1(4), 1-26. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500409>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala.

ÁGAPE-(PE)DAGOGÍA O EL CAMINO DE UNA PEDAGOGÍA PARA LAS PACES:¹ UNA LECTURA (FILOSÓFICA) EN CLAVE INTERCULTURAL

Jesús Ernesto Urbina Cárdenas²

*En la amistad de la que hablo, se mezclan y confunden
una con otra en unión tan universal, que borran la sutura
que las ha unido para no volverla a encontrar. Si me
obligan de decir por qué lo quería,
siento que sólo puedo expresarlo contestando:
«Porque era él; porque era yo».
Montaigne, Ensayos completos*

¹ El texto se originó en el programa de investigación liderado por el autor en el Grupo de Investigación Estudios Sociales y Pedagogía para la Paz GIESPPAZ, de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, y se fundamentó en los constructos teóricos del curso posdoctoral en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad, realizado en la Universidad Santo Tomás en el período académico febrero 2013- marzo 2014.

² El autor es graduado en Filosofía y Letras, doctor en Ciencias Sociales y magíster en Pedagogía. Profesor titular tiempo completo adscrito a la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta. Culminó estudios posdoctorales en la Universidad Santo Tomás en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad.

Resumen

Este texto pretende realizar una aproximación a la pedagogía intercultural, a partir del estudio del reconocimiento mutuo o «estima social» como expresión humana de los «estados de paz», cuya manifestación natural se da en el ágape. Paul Ricoeur en su obra *Caminos del reconocimiento* (2006), plantea el ágape como un *estado de paz* ideal, en el cual la estima social, el don, la gratitud y el amor, se constituyen en formas magnánimas de bondad y benevolencia. Con base en lo anterior, el texto señala caminos, recovecos y pistas para explorar una pedagogía «para las paces» en clave de una filosofía intercultural (Martínez, 2010; Muñoz, 2010).

Palabras clave: reconocimiento, ágape, estima social, filosofía intercultural, pedagogía para las paces.

I. Meandros del reconocimiento: ¿Y si no me reconozco en él, quién soy?

La palabra *reconocimiento* constituye un vocablo de uso frecuente entre quienes se dedican a pensar y proponer la posibilidad de una cultura de paz. Se habla de forma constante de «reconocerse a sí mismo», «reconocer al otro», «reconocernos como sujetos de paz», pero la literatura sobre el tema es más bien escasa. Aunque el uso cotidiano del vocablo tiene diversas acepciones, la reflexión filosófica no se ocupa del concepto, como ocurre con el *conocimiento*. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española³ señala diecisiete usos del vocablo, que comprenden desde el examen para entender la identidad y naturaleza de algo o alguien, hasta la confesión de subordinación o legitimidad de la autoridad a una persona.

Considerando cada uno de estos significados y la propuesta de Ricoeur (2006) en torno al tema, se formulan las siguientes preguntas iniciales: ¿es posible estudiar desde la reflexión filosófica el reconocimiento?, ¿qué le puede aportar el reconocimiento al pensamiento intercultural?, ¿puede constituirse en una categoría para los estudios interculturales?, ¿el reconocimiento se limita a la mutualidad o comprende otras posibilidades inherentes al don

³ La exploración lexicográfica del concepto *reconocimiento* se inició en los avances de la vigésima tercera edición del DRAE, a través de la consulta en Internet en: <http://lema.rae.es/drae/?val=reconocimiento>

y al contra-don?, ¿qué obstáculos podrían afectar una teoría del reconocimiento?, ¿qué papel juega el reconocimiento en el marco de la visión incluyente y de atención a la diversidad cultural que propone la filosofía intercultural? Este conjunto de interrogantes conducen a dos preguntas centrales sobre las cuales se focalizará el presente texto: ¿qué tipo de relación se establece entre reconocimiento y estados de paz?, y, finalmente, ¿qué le puede aportar una reflexión sobre el reconocimiento mutuo a una pedagogía para las paces⁴?

Al realizar una aproximación al concepto, destaca el trabajo de Paul Ricoeur *Caminos del reconocimiento* (2006), un recorrido por la historia de la filosofía y de la cultura sobre el reconocimiento. El filósofo inicia la introducción al texto con el análisis lexicográfico del concepto; en principio revisa la condición activa y pasiva de la palabra en cuestión (reconoce/reconozco-reconocido), e indaga en las múltiples acepciones que se derivan de este vocablo. Tras su análisis, Ricoeur llega a la siguiente conclusión: las ideas centrales que sirven para poner a prueba las concepciones lexicográficas del vocablo *reconocer* son tres⁵:

1. «Aprehender (un objeto) por la mente», por el pensamiento, relacionando entre sí imágenes, percepciones que le conciernen; distinguir, identificar, conocer mediante la memoria, el juicio o la acción.
2. «Aceptar», tener por verdadero (o por tal).
3. «Confesar, mediante la gratitud, que uno debe a alguien» (algo, una acción).

Con base en esta clasificación de las distintas acepciones, puede afirmarse que el *reconocimiento*, en primer lugar, es un «acto de aprehensión cognitiva» para identificar, mediante la memoria, el juicio o la acción de algo o alguien. En segundo lugar, el *reconocimiento* es el hecho de aceptar o tener por verídico un suceso o fenómeno. Finalmente,

4 Se habla de *paces* en lugar de paz, a partir de la idea de que no existe una paz, sino múltiples formas en que se manifiestan los estados de paz, en la vida cotidiana de las personas. Esta idea se toma de la propuesta del profesor Vicent Martínez Guzmán (<https://uji.academia.edu/VicentMartinezGuzman>), de la necesidad de formular un giro epistemológico alternativo representado en una «filosofía para las paces». En el mismo sentido, Francisco Muñoz (<http://wdb.ugr.es/~fmunoz/>), del Instituto de Paz de la Universidad de Granada (España), propone la paz como posibilidad, como un ejercicio creativo en permanente construcción, ya que su condición es perfectible (paz imperfecta).

5 El ejercicio lexicográfico se presenta en detalle en la introducción de *Caminos del reconocimiento* (FCE, 2006). Las referencias a este estudio a lo largo del artículo corresponden a la edición del Fondo de Cultura Económica.

el *reconocimiento* es el acto mediante el cual se confiesa, a través de la gratitud, aquello que se debe a alguien.

El ejercicio lexicográfico sirve a Ricoeur de acicate para fundamentar su pregunta de investigación: «¿cómo se pasa del régimen de la polisemia regulada de los vocablos de la lengua natural a la formación de filosofemas dignos de figurar en una teoría del reconocimiento?» (Ricoeur, 2006, p. 30). Ricoeur responde a este interrogante a través de la siguiente hipótesis:

Los usos filosóficos potenciales del verbo reconocer pueden ordenarse según una trayectoria que va desde el uso en la voz activa hasta el uso en la pasiva. Este trastrocamiento en el plano gramatical llevaría la huella de un trastrocamiento de igual amplitud en el plano filosófico. Reconocer en cuanto expresa una pretensión, un claim, de ejercer un dominio intelectual sobre el campo de las significaciones, de las aserciones significativas. En el polo opuesto de la trayectoria, la exigencia de reconocimiento expresa una expectativa que puede ser satisfecha sólo en cuanto reconocimiento mutuo, siga siendo éste un sueño inaccesible o exija procedimientos e instituciones que eleven el reconocimiento al plano político (Ricoeur, 2006, pp. 33-34)

Desde el ámbito de lo que Ricoeur (2006) llama «reconocimiento social», este texto propone la lectura de la paz en clave intercultural, como un hecho que puede visibilizarse en los actos cotidianos de la gente y que, por lo tanto, es susceptible de estudiarse y comprenderse. La estima social se asume como experiencia de paz; desde sus manifestaciones en el mundo de la vida es posible pensar una filosofía desde otros lugares y una pedagogía para las paces, en oposición a un pensamiento impuesto como verdad.

Ricoeur (2006) se fundamenta en los planteamientos de Hegel y Honneth para argumentar la manera como pueden articularse tres modelos de reconocimiento intersubjetivo, puestos de manera sucesiva bajo la égida del amor, del derecho y de la estima social. Esta articulación ofrece un rico panorama tanto para los estudios interculturales, como para la proyección de una pedagogía para las paces.

Al primer tipo de reconocimiento, Ricoeur lo denomina *La lucha por el reconocimiento y el amor*. El filósofo sostiene que las relaciones eróticas, de amistad o familiares, sirven para establecer fuertes lazos afectivos entre un número restringido de personas. Es allí donde los sujetos se reafirman como «entes de necesidad» (Ricoeur, 2006). La amistad se reconoce como «el bien único» que se representa en el encuentro y en el desencuentro,

provocando la dialéctica de la unión y de la desunión, en la que la desunión señala el sufrimiento de la ausencia y la unión manifiesta la «fuerza del alma que se encarna en la capacidad de estar solo» (Ricoeur, 2006, p. 242).

La familia constituye el vivo ejemplo de un «vivir juntos», en el marco de un encuentro fraterno que permite el «reconocerse en el linaje». Somos seres «asignados» mediante el nacimiento en un lugar fijo de ese linaje, pues mucho antes de poder pensarnos y querernos como sujetos de percepción, de acción, de imputación y de derecho, nos reafirmamos como objetos. Un objeto sin precio, una cosa fuera del mercado, como señala Ricoeur, un objeto al que se le transmite la vida humana (en el marco de una historia familiar), al que se le heredan ciertos bienes comerciales y no comerciales, y al que se le asigna un nombre: «En pocas palabras, porque fui reconocido hijo o hija de, yo me reconozco como tal, y, por este motivo, yo soy ese inestimable objeto de transmisión» (Ricoeur, 2006, p. 246). Gracias a este reconocimiento del linaje es posible proyectarse en torno al nacimiento, que según Hannah Arendt (2009), es el milagro que salva el mundo. En síntesis, este primer modelo de reconocimiento se fundamenta en la necesidad que tienen los seres humanos de amar y ser amados, en el seno de sus familias y grupo de amigos. Cabría preguntarse aquí ¿cómo se podría articular este modelo de reconocimiento amoroso en la edificación de una pedagogía para hacer las paces?

El segundo tipo de reconocimiento es la *lucha por el reconocimiento en el plano jurídico*; aquí la relación jurídica aparece como un proceso de formación de la «voluntad universal» (Ricoeur, 2006). En esta lucha el respeto juega un papel central y ocupa el lugar de la confianza, en cuanto se define –según Kant, citado por Ricoeur– como el único móvil que la razón práctica imprime directamente en la sensibilidad afectiva. Por otra parte, la lucha por este reconocimiento supone el caso contrario: la negación del reconocimiento y/o la pérdida del respeto. Esta negación motiva la indignación, cuyo punto más sensible corresponde a la atribución igualitaria de los derechos y la distribución inequitativa de bienes; específicamente en sociedades como las de los países latinoamericanos. Para lograr este reconocimiento es posible asumir la responsabilidad y pasar de la indignación como humillación (lesión al respeto de sí), a una indignación «como respuesta moral a este atentado, a la voluntad de participación en el proceso de ampliación en la esfera de los derechos subjetivos» (Ricoeur, 2006, p. 254). Lo anterior permitiría comprender la responsabilidad no solo como el dar por cierto algo, sino también como el reconocimiento del mismo derecho del otro, que plantea, de esta manera, la dignidad humana como la capacidad reconocida de reivindicar un derecho. Como colofón a este modelo de

reconocimiento vale la pena preguntarse ¿qué papel juegan la responsabilidad, la dignidad y la justicia en la construcción de una pedagogía para las paces?

El tercer modelo de reconocimiento mutuo es *la estima social*. La estima social tiene como función «resumir todas las modalidades del reconocimiento mutuo que excede al simple reconocimiento de la igualdad de los derechos entre sujetos libres» (Ricoeur, 2006, p. 256). La principal presuposición la constituye la existencia de valores comunes compartidos por los sujetos, tanto en la reconstrucción como en la comprensión hermenéutica del mundo; sin embargo, este «reconocimiento social» está unido a formas específicas de «conflictualidad en el plano axiológico», conocidas como las órdenes del reconocimiento, las economías de la grandeza y el multiculturalismo y «política de reconocimiento».

En cuanto a las llamadas «órdenes del reconocimiento», Ricoeur (2006) parte del análisis de las condiciones generales de la comunicabilidad que rigen los «actos de discernimiento». De este modo, traza las grandes líneas de la narración, tendientes a reconstruir la comprensión hermenéutica del mundo, para favorecer la constitución de la identidad personal y la organización de los sistemas sociales a través de las mediaciones de la comunicación. Estas líneas de la narración o sistemas son: el complejo socioeconómico (incluye sistemas técnicos, monetarios y fiscales); el complejo sociopolítico (incluye el sistema jurídico, el burocrático, el democrático y la organización paralela de la opinión pública); y el complejo sociocultural (que hace confluir el sistema mediático y su impacto en la reproducción cultural, y el sistema científico desde el punto de vista de su organización institucional) (Ricoeur, 2006, pp. 258-259).

En esta misma línea, Ricoeur habla de las llamadas *economías de la grandeza*, que son la estrategia de justificación a través de la cual los competidores hacen acreditar sus lugares respectivos: el primer tipo de grandeza se refiere a la evaluación, que permite que los individuos, a partir de una diversidad de criterios, puedan ser considerados como «grandes» o «pequeños», en relación directa con el éxito social. En ese sentido se podría hablar de «grandeza inspirada» cuando se refiere a un artista, por ejemplo, la grandeza inspirada de Da Vinci o el realismo mágico de García Márquez. Ricoeur expone las siguientes economías de la grandeza:

- La grandeza de la ciudad de la inspiración (o ciudad de Dios).
- La grandeza de la ciudad de la opinión (la grandeza depende de la opinión de los otros).
- La grandeza de la ciudad doméstica (fidelidad, bondad, justicia, asistencia mutua).

- La grandeza de la ciudad cívica (subordinación a la voluntad general a través del contrato social).
- La grandeza de la ciudad mercantil (el vínculo social se fundamenta en el intercambio).
- La grandeza de la ciudad industrial (incumbe a los industriales administrar con habilidad las utilidades).

La justificación de estas grandezas crea desacuerdos entre los mundos, que pueden llegar hasta la confrontación. Sin embargo, el interés se sitúa en otro lugar, este «está en la capacidad de despertar mediante la crítica, a cada actor de un mundo a los valores del otro mundo, aunque tenga que cambiar de mundo» (Ricoeur, 2006, p. 265). Este proceso puede ser viable en la medida en que se tenga la capacidad de compromiso como posibilidad para abrir la puerta del bien común. El compromiso permite ponerse de acuerdo para suspender el litigio y, a pesar de la fragilidad y la amenaza de ser susceptible, según las circunstancias, el compromiso se puede considerar como «la forma que reviste el reconocimiento mutuo en las situaciones de conflicto y de disputa derivadas de la pluralidad de las economías de la grandeza» (Ricoeur, 2006, p. 266).

Asimismo, es importante mencionar *el multiculturalismo y la política de reconocimiento* según Ricoeur (2006). Para el autor, estos constituyen la forma de lucha que ha popularizado el tema del reconocimiento; específicamente, la luchas de grupos étnicos minoritarios y los movimientos feministas, entre otros. Se procura, entonces, el reconocimiento de la identidad distinta de las minorías culturales desfavorecidas, su reivindicación en el plano social, que según Charles Tylor (2006, citado en Ricoeur), se moldea en parte por el reconocimiento o por su ausencia, o también por la mala percepción que de ella tienen los demás, a tal punto, que una sociedad liberal se reconoce en el modo como trata a las minorías y en los derechos que reconoce a todos sus miembros (Ricoeur, 2006).

Sin embargo, es tal la negación de este reconocimiento a culturas distintas, que genera una búsqueda insaciable de reivindicación, que produce una especie de «conciencia desgraciada, bajo las formas de un sentimiento incurable de victimación o de una infatigable postulación de ideales inalcanzables» (Ricoeur, 2006, p. 276). Frente a este eminente peligro, Ricoeur propone tomar en consideración lo que él llama la *experiencia efectiva* de los *estados de paz*. Según el filósofo, la certeza que acompaña los *estados de paz* permite confirmar que las luchas por el reconocimiento no son una motivación moral ilusoria.

Sobre este tercer modelo es necesario repetir la pregunta inicial: ¿qué le puede aportar una reflexión sobre el reconocimiento mutuo a una pedagogía para las paces? Es el cuestionamiento en el que se intentará profundizar a continuación, no sin antes anotar que el ejercicio pedagógico es, por sí mismo, un buen ejemplo de lo que Ricoeur defiende en su obra como *estados de paz*.

Estados de paz: «Ese otro que lleva mi nombre/ ha comenzado a desconocerme»⁶

Coincido con Ricoeur (2006) cuando plantea que una alternativa a la «idea de lucha» en el reconocimiento mutuo se puede encontrar en la manifestación de experiencias de paz. Asunto que para la filosofía para la paz constituye el punto de partida del giro epistemológico. Es decir, que así como existen «hechos violentos» al seno de lo social, también existen «hechos de paz», que pueden ser evidenciados, estudiados y comprendidos (Galtung, 2010; Martínez, 2010; Jares, 1999; Hicks, 1999; Lederach, 2008; Fornet-Betancourt, 2004, 2007a, 2007b, 2009). Estas experiencias de paz, según Ricoeur, se sustentan en mediaciones simbólicas que se sustraen al orden jurídico y a los intercambios comerciales, pero que no están exentos de otros obstáculos.

Uno de estos obstáculos tiene que ver con los modelos de paz que existen en nuestra cultura: *philia*, *eros* y *ágape*⁷. Sobre este último modelo, el filósofo sostiene que este «parece refutar por adelantado la idea de *reconocimiento mutuo*, en la medida en que la práctica generosa del don, al menos en su forma “pura”, no exige, ni espera don a cambio» (Ricoeur, 2006, p. 277). Esta idea muestra cómo el reconocimiento puede quedar encorsetado en la idea de mutualidad, constituyendo una lógica de la reciprocidad del «yo te doy para que tú me devuelvas algo a cambio». Sin embargo, la unilateralidad del *ágape* ejerce la función crítica respecto a esta lógica del don y el contra-don del reconocimiento mutuo, y sitúa la estima social como «aquello que se da» sin esperar retribución a cambio.

6 Roberto Juarroz, *Poesía Vertical* (Antología esencial). Recuperado de: http://www.paginadepoesia.com.ar/escritos_pdf/juarroz_poesiavertical.pdf

7 *Philia* (reciprocidad), *eros* (deseo que evoca un cierto sentido de privación) y *ágape* (abundancia del corazón, ausencia de toda equivalencia, un dejar pasar activo que se expresa en las obras del amor; el prójimo es aquél al que uno se acerca).

Los «estados de paz» se separan de los «estados de lucha», como es el caso de las violencias desatadas por el deseo de venganza y las luchas de la justicia; un claro ejemplo es el proceso en el tribunal. El ágape se diferencia de la justicia en cuanto esta última no puede evitar la disputa abierta y la venganza, ya que sus decisiones constituyen el germen de nuevos conflictos provocados por las múltiples justificaciones o argumentaciones que se dan en la estructura conflictual. Del mismo modo, el ágape se separa del eros, ya que se aparta del sentido de privación (lo deseado) que supone este último.

El ágape ignora el contra-don sin desconocer la relación con el otro, pero a partir de un sentido de la equivalencia que no se mide ni se calcula. El ágape se despreocupa de la ofensa pero no la desecha, sino más bien, en el sentido arendtiano, «la deja pasar» como forma de establecer el perdón; por ello se sitúa en la permanencia, en lo que persiste, en el hombre que vemos. Ahora bien, el ágape no es un discurso ilusorio e hipócrita, sino que se sustenta en las prácticas de reciprocidad del prójimo (considerado como aquel al que uno se acerca).

El ágape es un discurso de alabanza donde el hombre se regocija, se declara y se proclama en la generosidad. Por esa razón, se opone al «enigma del retorno», al hecho de dar para recibir algo en contraprestación, pues su acción constituye un acto de gratitud⁸ como acción del «buen recibir». Para la gratitud, los valores de los presentes son incommensurables, pues son inestimables; es aquello que no tiene precio, que rompe y salva la relación entre el don y el contra-don, entre las posibles contradicciones del espacio y del tiempo, que supone el reconocimiento mutuo⁹ (Ricoeur, 2006).

Toda filosofía es siempre filosofía situada

El ágape, entendido como el reconocimiento del ser humano como un todo, constituye una de las máximas proezas de la voluntad humana y también una de las mayores conquistas de la

8 De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, la gratitud (del latín *gratitūdo*) se refiere al sentimiento que nos obliga a estimar el beneficio o favor que se nos ha hecho o ha querido hacer.

9 El reconocimiento mutuo, finalmente, se resume como «una lucha entre el desconocimiento del otro al tiempo que una lucha por el reconocimiento de sí mismo por parte de los otros» (Ricoeur, 2006, p. 320).

condición sentipensante¹⁰ del hombre y la mujer. El ágape es en sí benevolencia insuperable y bondad invencible; manifestaciones que no se ven porque las veamos o las realicemos, sino porque se ven y se hacen en el ámbito de los otros. En ese sentido, el carácter magnánimo del ágape tiene razón de ser desde otros lugares, lo que motiva una reflexión filosófica desde ámbitos diferentes y desde otras representaciones, que no necesariamente corresponden con la «constelación de certezas» que nos revela el pensamiento hegemónico. La poeta argentina Alejandra Pizarnik lo expresa de forma contundente en el siguiente poema:

Una mirada desde la alcantarilla
puede ser una visión del mundo.
La rebelión consiste en mirar una rosa
hasta pulverizar los ojos.¹¹

Mirar desde ese otro lugar la filosofía supone incorporar rasgos de nuestra cultura, de nuestro pensamiento y de nuestros sentimientos como latinoamericanos. Por ello, en este texto se intenta incluir como objeto/sujeto de estudio, la competencia natural de amar a los otros (Boltanski, 2000) y de reconocer las infinitas posibilidades de «experiencias de paz» que la gente construye en su vida cotidiana, a partir de algunos referentes de la filosofía crítica intercultural propuesta por Fornet-Betancourt, y a partir del giro epistemológico que defienden pensadores de la paz como Vicent Martínez (2007a, 2007b, 2009); Federico Muñoz, (2010), y Johan Galtung (2010).

Ese «otro lugar de la filosofía» puede encontrarse en las experiencias de paz de la gente y en el ágape, su manifestación más contundente. El ágape considera al otro en el sentido de «prójimo», no como el que está cerca de nosotros, sino como aquél que está necesitado. Este tipo de reconocimiento conlleva una práctica radicalmente opuesta a la exacerbación del individualismo y a la competencia por el «acumular más», que nos lega el capitalismo global (De Sousa Santos, 2010; Nussbaum, 2012; Wals, 2012; Hargreaves y Shirley, 2012; Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R., 2007). La estima social se expresa de forma sincera,

¹⁰ La condición «sentipensante» se refiere al «proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento (...), es la fusión de dos formas de interpretar la realidad, a partir de la reflexión y el impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento que es la acción de sentir y pensar» (Torre y Moraes, 2005, p. 63).

¹¹ Poema publicado por Alejandra Pizarnik en su poemario *Árbol de Diana* (1962).

inocente, práctica, paciente, realista, pero, ante todo, cuida la libertad y se manifiesta a través del perdón y la generosidad (Barcley, 2002). Desde esta perspectiva, el ágape es el ejemplo natural de un «estado de paz» y por lo tanto, visible en la experiencia cotidiana.

Sin embargo, hablar del amor o de los sentimientos en pleno siglo del dominio de la ciencia y la tecnología no deja de levantar sospecha. Aunque el acto de amar constituye quizá la mayor revelación de la condición humana, hablar del tema en el ámbito académico suena cursi y se relega como un tópico de la esfera íntima del hombre racional, cuyo logos es suficiente para resolver todos los problemas cotidianos. Pero el amor no se esconde, por el contrario, muy a pesar de las prevenciones academicistas, hoy en día continúa siendo el acicate del hombre tecnificado, que busca en el regazo de eros su eslabón perdido (Gurméndez, 1994; Day, 2006; Fried, 2004; Furth, 1992; Chabot y Chabot, 2009; Bisquerra, 2003; Assmann, 2002; De Zubiría, 2007; Torre y Moraes, 2005; Urbina, 2012).

Con este mismo criterio puede ser considerado el ágape, más como un asunto de carácter religioso y como una práctica ancestral de las primeras comunidades cristianas, que como una posibilidad de crear una cultura de paz, en medio de un capitalismo salvaje que empuja al consumo y a la competencia, a través de sofisticados métodos de persuasión tecnológica. Precisamente esta situación periférica del ágape convoca a una nueva mirada desde la filosofía; no desde cualquier reflexión filosófica, sino más bien, desde la condición propia del contexto latinoamericano, en el que, literalmente, se juega la vida todos los días.

La definición clásica de *filosofía*, en cuanto a su contenido, se relaciona con el esfuerzo permanente por aclarar uno o varios de los siguientes ámbitos problemáticos: a) la cuestión de la estructura básica de la realidad: metafísica u ontología y la antropología filosófica; b) la cuestión de la cognoscibilidad: la teoría del conocimiento y la lógica; c) la cuestión del fundamento de las proposiciones normativas: la ética y la estética. Estos son los asuntos centrales de lo que Occidente considera como *filosofía*, pero que, en el ámbito de la cotidianidad latinoamericana no son suficientes para definir nuestras actitudes y comportamientos frente al otro, a través del amor, la comunicación y el intercambio desinteresado, presentes en el ágape.

La causa a lo anterior puede residir en que esta aproximación es parcial e incompleta y limita la posibilidad de explorar los «estados de paz» desde una mirada en clave intercultural. Wimmer (2000) propone una nueva definición de filosofía que tenga en cuenta al menos dos aspectos: en primer lugar, que incluya en su significado «formas y tradiciones de pensamiento que, injustamente o por motivos contingentes, no han sido incluidas dentro de este concepto»; y, por otra parte, que se distinga de «aquellas que no

caben en el concepto aunque en el mercado de ideas y libros aparezcan con ese título» (Wimmer, 2014).

Esta nueva visión, según Wimmer (2000), tropieza con diversas imágenes del mundo, escalas de valores y formas de pensamiento que se expresan en mitos, costumbres, religiones e instituciones. La decisión de incluir o no estos puntos de vista está supeditada a cada caso y de manera metódica se ajustará a aquellos proyectos reflexivos que intenten responder sus preguntas, sin estar atadas solo a la tradición, a las creencias religiosas o a cualquier otra autoridad que esté por encima de la razón humana.

Pero al intentar afrontar una nueva mirada filosófica desde el contexto, se tropezará de forma abrupta contra lo que Boaventura de Sousa Santos (2010) denomina *pensamiento abismal*, y que hace referencia a un sofisticado sistema de distinciones expresas o tácitas, donde las distinciones ocultas se convierten en el fundamento de las visibles. Las distinciones invisibles son marcas dispuestas para el ejercicio del poder y, como tal, se erigen en forjadoras y dueñas del conocimiento, la teología y la jurisprudencia. Su fin es el de trazar las líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos: el universo «de este lado de la línea» y el universo «del otro lado de la línea», a tal punto que ese «otro lado de la línea» simplemente no existe.

En el campo del conocimiento, la modernidad establece sus propias líneas muy bien trazadas, a través de las cuales define claramente qué es y qué no es ciencia, fija los criterios de validez y los ajusta a unos objetos y a unos métodos preestablecidos. Su visibilidad se erige sobre la invisibilidad de otras formas de conocimientos cotidianos, laicos, plebeyos e indígenas, que, como es de suponerse, están «al otro lado de la línea» y son considerados de forma despectiva como creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas o subjetivas:

Así la línea invisible que separa la ciencia de sus otros modernos crece sobre una línea invisible abismal que coloca, de un lado, la ciencia, la filosofía y la teología y, del otro, conocimientos hechos inconmensurables e incompresibles, por no obedecer ni a los métodos científicos de la verdad, ni a los de los conocimientos, reconocidos como alternativos, en el reino de la filosofía y la teología (De Sousa Santos, 2010, p. 14).

En este contexto, pensar el ágape como posibilidad de imaginar una pedagogía para las paces, estaría expuesto a múltiples obstáculos fijados por esta «línea invisible» que relega cualquier pensamiento alternativo a mera superchería. Siguiendo a pensadores

como Fornet-Betancourt (2007a, 2007b), Wimmer (2000) y Martínez Guzmán (2010), en el siguiente apartado se intenta proponer un diálogo sobre los «estados de paz», con el ágape a la cabeza de la conversación, desde las rutas que ofrece la filosofía intercultural. Durante el diálogo podría visualizarse una ruptura de esta línea invisible, a partir de una visión integradora e incluyente y con una mirada de los otros desde la «alcantarilla», tal como lo propone la poeta Alejandra Pizarnik, para evitar alejarnos de los nombres que «hilan el silencio de las cosas» y que nos pertenecen como seres diversos, fruto de una cultura (entre muchas otras). Asimismo, se podría volver a la pregunta del poeta turco Ümit Yaşar Oğuscan en su poemario *Un mundo para dos* (1999): «¿Quién ha establecido este orden? ¿Dónde estamos?/ ¿Cómo dan vueltas estas ruedas en el vacío?/ Estas esperanzas estas oraciones estas ilusiones malditas/... Dinos ¿Cuándo se iluminará/ este oscuro destino nuestro?»¹²

La Filosofía Intercultural (FI)¹³:

Pensar no para plantear problemas sino para saborearlos

Según Fornet-Betancourt (2004), la Filosofía Intercultural (FI) tiene como fin repensar la filosofía desde los diferentes mundos culturales y prácticas de liberación, no para encarnar más ideas en el mundo, sino para que haya más mundo para todos. Vista así, la FI se proyecta como un filosofar desde y con los mundos de la gente, orientado desde la crítica con la idea de la convivencia solidaria, cuya máxima expresión tendría en el ágape su ejemplo natural.

La FI se caracteriza por ser una «filosofía contextual»: no parte de ideas o teorías en abstracto, sino de las prácticas culturales en los distintos contextos en que vive la humanidad; se caracteriza por ser un «filosofar situado», un pensamiento que brota de la vida misma en el ámbito de las cotidianidades. Asimismo, se trata de una filosofía de la conversación entre contextos, donde es posible conversar en vez de argumentar, porque mientras la conversación favorece la creación y el establecimiento de lazos afectivos,

¹² Ümit Yaşar Oğuscan (1926-1984) es considerado uno de los poetas más fecundos e importantes de la Turquía contemporánea.

¹³ En adelante, utilizaré FI para referirme a la Filosofía Intercultural.

el argumento apabulla al otro, lo desconoce y lo somete (Maturana, 2002). La FI ayuda a construir el pozo para buscar aquella «palabra enterrada»¹⁴, que ha sido sometida al silencio y al ostracismo, pero que puede ofrecer las pistas para saber cuáles de esas palabras «son fuentes de convivencia o motivos de violencia» (Fornet, 2004, p.10).

La FI propende a un filosofar vivo, en y desde muchos lugares, para declarar la no pertinencia del filosofar descontextualizado o la mera repetición de pensamientos prestados que desconocen nuestro mundo y nuestra vida. Pero la filosofía, según Jullien (2012), «renunció al vivir porque resultaba demasiado molesto –demasiado incómodo– para aquello que quería emprender y que era nada menos que la elaboración de un plan propio, y así pues abstracto donde pudiera operar a sus anchas el pensamiento» (p. 113). La filosofía griega logró hacer olvidar el vivir, lo sepultó y lo dejó agobiado con la pregunta por el ser, propició la abstracción de ese vivir y lo vació en la metafísica pura, y con ello, impuso la famosa línea invisible de la que habla Sousa Santos (2010).

Se trata de una línea invisible que visibiliza las verdades absolutas establecidas por el proyecto de Occidente: la creencia en estas «verdades» facilitó de manera tajante «cargarnos de razón», y permitió solucionar de manera radical cualquier cuestión. «La verdad es certeza y la certeza es dogma», y, desde esta posición, el fundamentalismo científico consolidó ciertas metáforas con el fin de hacer creer «que las cosas son como son» y no de otra manera, porque «es precisamente la fe en la ciencia la que permite establecer tajantemente ese cómo son las cosas y deslegitimar como superchería, atraso, utopía o delirio todo aquello que no encaje cualesquiera otras potencialidades» (Lizcano, 2006, p. 29).

Cuando la filosofía pasa a ser parte de un sistema educativo a partir del paradigma de las certezas incuestionables, se deja de filosofar de forma espontánea y se hace filosofía solo para acentuar determinadas características identitarias de la cultura hegemónica. Esto se manifiesta de forma concreta en las maneras como se aprende eso que se conoce como filosofía, o en cualquier otro campo del saber (Fornet, 2007b). La fijación de un estatuto de la filosofía centrada en el *ontos*, a espaldas de la experiencia humana, produce lo que Michel Onfray llama un *pensamiento sin cerebro y sin cuerpo*, una meditación sin

14 Roberto Juarroz en *Sexta Poesía Vertical*, lo dice magistralmente: «Hago un pozo/ para buscar una palabra enterrada./ Si la encuentro/ la palabra cerrará el pozo./ Si no la encuentro,/ el pozo quedará abierto para siempre en mi voz».

neuronas, una filosofía sin carne, que baja del olimpo inmarcesible para albergarse en la única parte del ser humano que acepta: el alma (Onfray, 2008).

La ubicación de la filosofía dentro de un sistema la aleja del mundo de la gente, del mundo de la vida, de la cotidianidad, de la experiencia humana. La filosofía se vuelve autorreferencial, utiliza su propia lengua y se dirige solo a un público especializado o a sus colegas, perdiendo raigambre. Se convierte en una especie de pensamiento narcisista, en el que además, se le da el rótulo de «la filosofía como ciencia», pero entendiendo la ciencia a la manera como la han enseñado en Occidente.

En este ámbito problemático, Fornet (2007b) propone realizar una biografía y una radiografía de nuestros conocimientos, para lo cual es necesario volver a tener en cuenta *cómo* conoce la gente y *qué* le interesa saber. Lo anterior supone el reconocimiento de los «saberes prácticos», aquellos con los que la gente va por el mundo y que le permiten resolver sus problemas. Aquellos que es necesario comunicar, en una dinámica contextual de convivencia donde se reconoce que somos seres contextuales y que el contexto no está fuera de nosotros sino dentro. Como señala Onfray (2008), se requiere de un filosofar que haga viable y vivible la existencia humana en aquellos lugares donde todo esté por construirse.

El problema actual es el mundo que estamos haciendo, que, en palabras del filósofo cubano, está configurado por un sistema económico capitalista, «que ha sustituido dimensiones sacrales de la cultura occidental por dimensiones de propiedad, de consumo, etc. Además esos cambios o sustituciones se han “legalizado” porque se han sancionado constitucionalmente» (Fornet, 2007b, p.37). Este sistema se encuentra respaldado por ciertos intelectuales que a pesar de su alta formación académica son «analfabetas contextuales», es decir, intelectuales incapaces de leer el mundo desde ese otro lugar, que puede ofrecer, para el caso que nos ocupa, la estima social o el ágape. Por lo tanto, estos intelectuales son incapaces de entender el diálogo entre culturas que propone la filosofía intercultural.

Para Fornet (2007b), el gran reto que supone propiciar este diálogo intercultural es el reconocimiento de las otras culturas, no como un asunto de antaño, sino como la posibilidad y el derecho de autodeterminación en el futuro. Por ello se plantea la necesidad de reconocer la diversidad no solo a nivel retórico sino como derecho a hacer el mundo de otra manera. Es desde este diálogo intercultural donde vuelven a confluir la filosofía y el reconocimiento de la estima social o ágape, en el marco de una conversación que clama otras lenguas y otros oídos para revelarse en sí misma, no frente a los ojos de quien la

mira, sino en su despliegue incesante de sí misma hacia el otro y en sentido contrario, como cuando los amantes que intentan alejarse se regodean una y otra vez en el abrazo y se vuelven sobre sí mismos.

El reconocimiento social, que manifiesta su potencia en el ágape, requiere una profundización desde otro lugar para «escuchar su propio latido»¹⁵; el primer latido convoca a una filosofía, que no puede plantearse en abstracto, sino en correspondencia con la «constelación del saber» de una cultura determinada que, en el caso nuestro, preserva el influjo de Occidente, pero que no se resigna a dejar en el olvido perpetuo ese «osar andar/ sobre el saberse perdido». Significa pensar y pensar-nos como sujetos vivos desde una filosofía del vivir, para que el presente se abra de inmediato y podamos tropezar con el paisaje, para que nos toque y nos afecte, en vez de limitarnos a fotografiarlo¹⁶.

Para terminar este apartado, es importante señalar, siguiendo a Fornet (2004, 2007a, 2007b, 2010), los puntos de encuentro entre los aportes de la filosofía intercultural, como diálogo entre culturas, y la posibilidad de reconocimiento mutuo, con la invención de una pedagogía para las paces:

- La posibilidad de desenmascarar las violencias impuestas por los nuevos imperativos epistemológicos y hermenéuticos del «saber global» hegemónico.
- La construcción solidaria y desde la convivencia de «otros mundos posibles», alternativos al mundo común que pretende imponer la globalización.
- Un diálogo intercultural donde se respete la diversidad y quepan todas las lenguas y las distintas formas de pensar; que posibilite el diálogo entre culturas y la convivencia solidaria entre los pueblos del mundo. Este diálogo intercultural se asume como una práctica de paz.
- La tarea de una FI es por tanto la paz, por cuanto es una acción permanente que se construye todos los días para «aprender a vivir juntos».
- La paz es el ideal que permite, desde estas prácticas interculturales, desmontar el sofisma de que la globalización es el único mundo posible.

15 Esta idea la tomo prestada de la página del poeta argentino Hugo Mujica: <http://www.hugomujica.com.ar/poemas-completos.html>, de uno de los versos de su poema *Desmesura*.

16 Sobre una filosofía del vivir, debo reconocer el profundo influjo de los *Ensayos* de Montaigne y la placentera lectura de Françoise Jullien (2012) de su trabajo titulado *Filosofía del vivir*.

Ágape-(pe)dagogía o el camino de una pedagogía para las paces

En este apartado es preciso atar cabos. Por una parte se propone el concepto de *reconocimiento mutuo* como posibilidad para repensar la filosofía y la educación. Y por otra, se define el ágape como el ejemplo natural de los estados de paz. En medio de estas dos ideas, se encuentra una veta de sumo interés para los estudios interculturales, pues, precisamente, la acción de reconocer al otro, sin esperar una retribución directa, constituye la magna actitud de benevolencia del ser humano. Dar a quien no se conoce, al extranjero, al recién llegado, constituye la manifestación más elocuente de un «hecho de paz».

Esta magnificencia del don encuentra en el acto pedagógico (ágape-dagogía) un nicho posible para proponer una pedagogía para las paces. El acto pedagógico es un encuentro entre extraños: un maestro y un estudiante, cuyo punto de convergencia, al menos en el sistema formal educativo, es la escuela. El maestro, al iniciar un nuevo curso, por lo general, desconoce quiénes van a ser sus alumnos; a su vez, los estudiantes ignoran quién va a ser su maestro. El maestro se sustenta en sus saberes y con su experiencia para sortear el encuentro; el estudiante apela posiblemente a la curiosidad o a la displicencia, a ese «dejar pasar» del que habla Hannah Arendt.

El primer encuentro resulta ser una caja de sorpresas. Un escenario probable puede representarse en el encuentro satisfactorio: unos y otros se reconocen en sus fines y de primera mano delinean lo que puede llegar a ser un acto pedagógico amoroso. Aún ahí no se está exento de la disidencia afectiva. Un curso está conformado por varios estudiantes y no necesariamente el docente es «monedita de oro» para todo el grupo. Algunos quedan contentos, pero otros no tanto. El segundo escenario se proyecta como todo lo contrario: maestro y alumnos se repelen desde el primer momento, aunque unos pocos no caen en el seno de la primera impresión y guardan distancia. Siendo coherentes con lo planteado hasta aquí, lo que ocurre en estos dos escenarios probables son dos formas de reconocimiento mutuo. Ricoeur (2006) plantea esta disimetría a través del pensamiento de Husserl en *Meditaciones cartesianas* (2009) y del de Emmanuel Lévinas en *Totalidad e infinito* (2012).

Husserl toma el *yo* desde un sentido teorético; Lévinas, desde una percepción del *otro* con un sentido decididamente ético. En el planteamiento de Husserl, la alteridad del otro se «constituye en mí y a partir de mí; pero el extraño es constituido como ego para sí mismo precisamente como otro, es decir, como un sujeto de experiencia con igual razón que yo» (Ricoeur, 2006, p. 199). En otras palabras, si el *yo* se constituye como sujeto de acuerdo a su propia «esfera de lo propio», el otro, a su vez, se constituye en sí mismo y crea su propia

visión de ese otro que soy yo; lo cual proyectaría una disimetría permanente en la que «el yo, como otro, no es otro» (Lévinas, 2012, p. 31). Esto, llevado al escenario pedagógico, supone un encuentro donde el maestro se reconoce *maestro* y reconoce a sus estudiantes como aprendices, pero sin salir de la esfera de sí mismo a una esfera exterior, donde el estudiante es un «conversador» válido.

Frente a esta visión, Lévinas (2012) asume la perspectiva de la alteridad desde el *otro*, con una basamento claramente ético, en la que lo primero que se debe recuperar es el ser humano en cuanto «ese otro que nos afecta». No como aquél al que se debe dominar y superar, sino «en tanto que otro, independiente de nosotros: por detrás de toda relación que podamos mantener con él, resurgiendo como absoluto» (Lévinas, 2012, p. 94). Lévinas propone reconocer a ese otro en su dimensión humana, desde una apertura ética que propicie esa relación con el otro como «rostro», pues es ese rostro el que interpela y rompe con el mundo, el que «pone en cuestión al yo», pero preservando una relación sin violencia «en paz con esta alteridad absoluta». Ese rostro me habla y «me invita a una relación incommensurable con ningún poder que ejerza yo, ya sea disfrute, ya sea conocimiento» (Lévinas, 2012, p. 219).

Ese nuevo escenario pedagógico supone otras posibilidades. Ya no se trata de agradar o no agradar al estudiante, sino de establecer una relación incommensurable, en la que no disuelva el yo en el otro, sino en la que se construya el encuentro pedagógico como hospitalidad, en la benevolencia magna que se expresa en el ágape. Porque justamente reconocer al estudiante como «ese otro distinto a mí» pero que debo acoger supone la entrada en un espacio asimétrico de alteridad, en donde lo que me reclama el alumno es una relación pedagógica desinteresada y gratuita, de donación y acogida (Mélich, 2000).

Ahora bien, el reconocimiento de la estima social, que se expresa en el ágape como acto pedagógico, constituye una acción de hospitalidad, en la que me reconozco como maestro cuando puedo hacerme cargo del otro, cuando lo cuido y lo dejo ser en su autonomía, «me hago cargo del otro cuando lo acojo en mí, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia, a su pasado» (Mélich, 2000, p. 146). Sin embargo, toda relación pedagógica, aún concebida en la esfera de los estados de paz, es ambigua, tal y como advierte Van Manen (1998), por cuanto se mueve entre el afecto del maestro por sus estudiantes y la intencionalidad formativa que supone su ejercicio. No se trata solo de amar de manera desinteresada su ejercicio docente, sino que también se debe enseñar algo para la vida. Es aquí donde el reconocimiento mutuo, maestro-estudiante y estudiante-maestro, se construye alrededor de lo que, por efectos semánticos, denomino una ágape-dagogía, es

decir, un encuentro entre dos extraños, que unidos en torno al deseo de aprender, reúnen en el ágape el amor compasivo motivado por el valor «sin-precio» hacia toda persona, aceptando tanto sus potencialidades como sus fragilidades, tal como lo señala Jordán: «Te quiero como eres, pero también como lo que aún no eres, y estás llamado a ser» (2011, p. 63).

En este punto es preciso regresar a la lectura de estas nuevas ideas a la luz de un nuevo interrogante: ¿qué relaciones se pueden encontrar entre una pedagogía intercultural y una teoría del reconocimiento como ágape o estima social? Si bien a lo largo del texto se ha procurado hilar los conceptos de *interculturalidad*, *reconocimiento*, ágape y *pedagogía* para las paces; el aporte del pensamiento intercultural, sin duda, contribuye a visualizar otras ideas sobre este asunto.

En esta línea, cabe recordar que una cuestión fundamental de la educación intercultural, según Fornet (2009), es la calidad del ser humano, en la perspectiva de replantear las necesidades humanas no como «carencias» que se deben satisfacer a como dé lugar, sino como una señal antropológica de que «nos necesitamos». En otras palabras, lo que se sugiere es la fabulosa idea de reconocer que «seres de necesidades» son más bien «seres que se necesitan». Desde este punto de vista, la calidad de la pedagogía no dependería de la metodología ni de los docentes, sino de la calidad de ser humano que se está formando. La orientación de la práctica pedagógica se proyectaría hacia la promoción de un ser humano dignificado y ennoblecido, lo cual requeriría de una pedagogía del discernimiento de las epistemologías que tenemos a disposición, en la que el maestro necesita al estudiante y este, de su maestro.

Al reconocernos como «seres que nos necesitamos», el acto pedagógico vuelve al punto anterior: la relación entre maestro y estudiante está mediada por la benevolencia del don. Sin embargo, la filosofía intercultural propone una serie de tareas en el campo educativo que se deben asumir con prontitud, dado que el capitalismo global tiene otros intereses, que es preciso develar:

- El estudio de la manera como la cultura tecnocientífica de Occidente ejerce su poder hegemónico y, en específico, el de cómo las universidades son reproductoras y cómplices de esta monopolización del poder.
- La reestructuración de los contenidos para la función de una pedagogía intercultural, con el fin de cuestionar una enseñanza orientada al profesionalismo puesta al servicio de una sociedad mercantilizada.
- Una pedagogía para la autonomía y la desobediencia cultural.

- La inclusión de la categoría pedagógica *mundo de la vida* –entendida como el ámbito de aprendizaje en y por las comunidades– y su lugar de «saber llevar la vida y autocorregirse». El mundo de la vida es el lugar genuino de la pedagogía.

Hablar de educación y/o pedagogía para las paces implica tratar temas como la democracia, la justicia, el desarme, los derechos humanos, la tolerancia, el respeto a la diversidad cultural, la preservación del medio ambiente, la prevención de los conflictos, la reconciliación, la no violencia y la cultura para la paz. Es decir, supone un conjunto de aspectos y procesos vitales para la vida personal y social de los seres humanos. Estos pueden resumirse en la convivencia o, en el «saber vivir juntos», y constituyen un gran reto para el aseguramiento y preservación de la vida en el planeta, en un marco de pluralidad cultural y de pensamiento:

Una pedagogía de la interculturalidad implica la construcción de sensibilidades y conocimientos que nos ayuden a trascender lo propio y a saborear lo diferente, a reconocer lo propio en lo ajeno, a apreciar y a respetar las claves de la felicidad de otros. Y, también, a ser críticos respecto de aquello que no favorece la exaltación de la vida o que inhibe o niega la dignidad humana (Fornet, 2007b, p. 8).

En esta misma línea, el filósofo cubano, Fornet, propone una educación que forje una escuela de traductores, una escuela en la cual nos podamos traducir mutuamente. Dicho esfuerzo de traducción se desarrollaría como un proceso hacia dentro, puesto que «eso de valorar al otro, hacer la valoración mutua y mostrar el mutuo reconocimiento como voluntad de traducirse a sí mismo, de ser traductor para el otro. El centro del traductor está en el otro» (Fornet, 2007b, p. 51). Idea que se aproxima a los conceptos de Ricoeur (2006) sobre el reconocimiento mutuo, el ágape y la alteridad, en el sentido en que lo propone también Lévinas (2012).

Otro tema que propone Fornet (2009) para una pedagogía intercultural es la redefinición de la función del docente, ya no como simple transmisor de saberes considerados universales por la cultura hegemónica, sino como un ejercicio de orientación:

Orientar, es decir, estar en condiciones de ofrecer orientación significa que alguien sabe hacia donde se quiere ir en el campo en cuestión. Pero ¿qué significa saber hacia donde ir? ¿significa conocer el camino? ¿significa simplemente conocer la dirección en la que

posiblemente se halla el camino? ¿cómo nos orientamos? ¿nos orientamos desde lo que ya sabemos? ¿lo que ya sabemos nos sirve para saber a dónde queremos ir? El saber siempre nos dice en donde estamos ubicados; pero, si queremos ir más allá... (Fornet, 2009, p. 34).

De igual modo, en el texto *Interculturalidad en procesos de subjetivación*, Fornet (2009, pp. 61-62) propone una revisión de las prácticas culturales, con el fin de poder cuestionar lo que llama «las prácticas de inclinación cultural». Este ejercicio a manera de autopoiesis, en conversación con las prácticas de docencia como reconocimiento de lo que somos, del *ser maestro*, sugiere un conjunto de interrogantes que nutren una pedagogía para las paces:

1º nivel: Reflexión sobre mi propia práctica docente, tomo conciencia de ella y me pregunto: ¿qué cultura expreso cuando hago esa práctica docente? ¿de dónde viene esa inclinación? ¿tengo esa inclinación porque he nacido en esa cultura o no coincide esa inclinación con la cultura en que he nacido?

2º nivel: ¿Coincide esa inclinación o no con la cultura que yo aprendí? ¿quiénes fueron los que me transmitieron esa cultura (la escuela, mi abuela, mis padres, mis tíos, un profesor)? Cumplido con este aprendizaje cultural de mi ejercicio docente ¿soy responsable o no de mi práctica docente? ¿soy un sujeto o una marioneta de mi cultura?

3º nivel: Asumir la «culpabilidad» en la que solemos caer cuando realizamos ciertas prácticas de una forma y no de otra, ¿cómo actuar?

4º nivel: Es la línea de la voluntad. La inclinación me da la oportunidad de preguntarme ¿quiero cambiar mi práctica docente, o no? ¿cómo quisiera yo realizar mi práctica? ¿en qué contexto o ámbito de aprendizaje?

La pedagogía para las paces se construye a partir de una redefinición del concepto de educación, que puede alimentarse en el concepto de *reconocimiento mutuo* propuesto por Ricoeur (2006); específicamente, tomando como fundamento el reconocimiento de la estima social o ágape, considerado por este autor (y tratado a lo largo de este texto), como el ejemplo natural de los estados de paz. Cabe recordar aquí que mientras el eros corresponde al amor pasional o amor erótico y la philia al amor familiar, el ágape hace referencia al amor por el desconocido, por el recién llegado, por aquella persona que nos necesita. En ese sentido, el maestro y la escuela, en general, requieren cuanto antes una transformación, que recupere el encuentro pedagógico como un ejercicio del don «sin esperar nada a cambio», en el que, desde la mirada «entre culturas», que propone la interculturalidad, sea posible el reconocimiento de los hechos de paz como una experiencia humana posible.

A manera de conclusión

La paz debe ser mi paz, en una relación que parte de un yo y va hacia otro; en el deseo y la bondad, en que el yo a la vez se mantiene y existe sin egoísmo. La paz se concibe partiendo de un yo que se ha cerciorado de la convergencia entre moralidad y realidad, o sea, de un tiempo infinito que, a través de la fecundidad, es su tiempo (Lévinas, 2012, p. 346).

Las luchas por el reconocimiento arrastran diversos peligros y prevenciones, que Ricoeur (2006) advierte de manera inteligente. Sin embargo, el reconocimiento del ágape en el ámbito pedagógico, desde una mirada intercultural, ofrece un rico panorama para reconocer las múltiples manifestaciones de «estados de paz» que se dan de forma expedita en la vida cotidiana de las personas. El ágape no constituye solo una práctica que se manifiesta en ciertas culturas religiosas, sino que aparece de forma natural como un rasgo inherente a las relaciones humanas. Existen incontables estados de pacificación entre la gente, que superan los hechos violentos o de guerra. Son más los que «hacen la paz» que los que se dedican a «hacer la guerra».

La vida en las comunidades vulnerables es el ejemplo vital y palpable de esta tesis que estoy presentando. En este ámbito, donde la inequidad social, el abandono del Estado, la inseguridad, la delincuencia, el desempleo y, en la mayoría de los casos, la estigmatización social, confluyen de forma contundente, la gente resuelve de forma pacífica sus problemas de convivencia. Se construye tejido social desde la carencia, a través de múltiples redes que la gente teje y que les permiten sobrevivir.¹⁷

Un ejemplo concreto de estas prácticas de paz son las «ollas comunitarias»: La gente de manera espontánea se reúne para compartir una sopa, en la que todos aportan y todos comen. Nadie sale sin almorzar un domingo del barrio. Los vecinos cocinan de forma comunitaria y cada uno pone lo que tiene. Hay lugar para la conversación festiva, la música y el baile; y a fe que la pasan mejor que en ciertos estratos sociales de clase

¹⁷ Estos ejemplos de prácticas de paz manifiestas en torno al ágape comunitario son tomados del contacto directo con la comunidad del autor con su Grupo de Investigación en Estudios Sociales y Pedagogía para la Paz de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta. El grupo de investigación ha desarrollado varios proyectos en el Barrio Valles del Rodeo y Barrio Simón Bolívar, que se caracterizan por albergar un número considerable de personas víctimas del desplazamiento forzado, al igual que hombres y mujeres en proceso de reintegración a la vida civil.

alta. Otro ejemplo del ágape comunitario se observa cuando los vecinos unen esfuerzos y recursos para arreglar la vía de acceso al barrio, el parque infantil, la escuelita del sector, el templo, la cancha de fútbol, o la solidaridad con el vecino que cae en desgracia y no tiene para comprar la medicina, o para enterrar a sus muertos. Son estados de paz que merecen resaltarse, porque es a partir de estas prácticas como la gente vive en su cotidianidad.

Un ejemplo más son las fechas especiales. Por lo general la comunidad no deja pasar desapercibidas la fiesta de la madre, del padre, los cumpleaños de algún miembro de la familia, las festividades del barrio o fiestas patronales, los ritos religiosos, la visita de un familiar. Cualquiera de estos ejemplos constituyen acontecimientos festivos en la comunidad. La gente comparte de forma espontánea y todos se sienten invitados. Se conversa, se baila y se come delicioso. Se estrechan lazos afectivos y de solidaridad, se establecen compadrazgos y nuevas amistades. Y se asiste a la fiesta así no se lleve el regalo. Es decir, auténticas manifestaciones del ágape, donde se acepta al invitado sin esperar nada a cambio, solo su presencia, su rostro y su amistad sincera.

Así las cosas, del mismo modo que el ágape se da en las comunidades, este merece también una reflexión en el ámbito de la escuela. Las prácticas pedagógicas son, por naturaleza, prácticas de paz en las que un maestro amoroso da a sus estudiantes no solo un conjunto de conocimientos, sino que le indica el camino para que pueda ser. El ágape en la escuela no es una nueva asignatura del currículo, sino una actitud para sumir la docencia de la misma manera como la gente abre sus puertas y su corazón para compartir un almuerzo comunitario.

La filosofía intercultural puede hallar en estas manifestaciones naturales de los seres humanos una veta importante para seguir pensando su propio camino de reconocimiento desde la cotidianidad. Encontrarle sentido a las acciones de la gente en su propio medio y proponerlas como fundamentos para una «filosofía para las paces», o, en palabras de Francisco Muñoz (2010), como «paces imperfectas», susceptibles de observarse en el medio natural para comprenderlas y resaltarlas, constituye una tarea inmediata por emprender.

Referencias

- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Madrid: Narcea.
- Barclay, W. (2002). *Palabras griegas del nuevo testamento*. Alabama: Casa Bautista de Publicaciones.
- Recuperado de: [http://sebip.org/doc_pdf/Diccionarios/Barclay, %20William_Palabras %20 Griegas %20del %20NT.pdf](http://sebip.org/doc_pdf/Diccionarios/Barclay,%20William_Palabras%20Griegas%20del%20NT.pdf)
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Cisspraxis.
- Boltanski, L. (2000). *El amor y la justicia como competencias*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chabot, D. y Chabot, M. (2009). *Pedagogía emocional, sentir para aprender*. México: Alfa y Omega.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid, Narcea.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar occidente, más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Clacso.
- De Zubiría, M. (2007). *La afectividad humana*. Bogotá: FIPC.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Recuperado de: <http://www.rae.es/>
- Fornet-Betancourt, R. (2004). La interculturalidad como alternativa a la violencia. En *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*. Aachen, Alemania: Instituto de Misionología missio e. V.
- Fornet-Betancourt, R. (2007a). La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. En *Revista Solar*, (3), 23-40.
- Fornet-Betancourt, R. (2007b). *Sobre el concepto de interculturalidad*. México: CGEIB-Consorcio Intercultural.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivación*. México: Consorcio Intercultural.
- Fried, R. (2004). *La pasión de aprender*. Chile: Cuatro Vientos.
- Furth, H. (1992). *El conocimiento como deseo*. Madrid: Alianza.
- Galtung, J. (2010). Futuro de la investigación para la paz. En *Todavía en búsqueda de la paz*. Zaragoza, España: Fundación Seminario de Investigación para la Paz (SIP).
- Gurméndez, C. (1994). *Estudios sobre el amor*. Barcelona: Anthropos.
- Hargreaves A., y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía, el prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona, Octaedro.
- Hicks, D. (Comp) (1999). *Educación para la paz*. Madrid, Morata.
- Husserl, E. (2009). *Meditaciones Cartesianas*. México: FCE.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz, su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.

- Jordan, J. (2011). Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ético-pedagógica. En *Revista Educación XXI*, 14(1), 59-87. Madrid: UNED.
- Juarroz, R. (s.f) *Poesía Vertical* (Antología esencial). Recuperado de: http://www.paginadepoesia.com.ar/escritos_pdf/juarroz_poesiavertical.pdf
- Jullien, F. (2012). *Filosofía del vivir*. Barcelona: Octaedro.
- Lederach, J. P. (2008). *La imaginación moral: el arte y el alma de construir la paz*. Bogotá: Norma.
- Lévinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan*. Ediciones Bajo Cero.
- Martínez, V. (2010). Cómo pensar la paz: una perspectiva desde la filosofía para hacer las paces. En *Todavía en búsqueda de la paz*. Zaragoza, España: Fundación Seminario de Investigación para la Paz (SIP).
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Chile: Dolmen
- Mélich, J. y Bárcena, F. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Montaigne, M. (2006). *Ensayos completos*. Madrid: Cátedra.
- Muñoz, F. (2010). ¿Cómo investigar para la paz? Una perspectiva conflictiva, compleja e imperfecta. En *Todavía en búsqueda de la paz*. Zaragoza, España: Fundación Seminario de Investigación para la Paz (SIP).
- Nussbaum, M. (2012). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Oğuscan, Ü. (1999). *Un mundo para dos*. Madrid: Hiperión.
- Onfray, M. (2008). *La fuerza de existir*. Bogotá: Círculo de lectores.
- Pizarnik, A. (s/f). *Árbol de Diana*. Recuperado de: <http://www.los-poetas.com/e/pizarnik.htm>
- Ricoeur, P. (2006). *Camino del reconocimiento*. México: FCE.
- Torre, S. y Moraes, C. (2005). *Sentipensar, fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Urbina, J. (2012). La pasión de aprender, el punto de vista de los estudiantes universitarios. Tesis doctoral. Manizales: CINDE- U. de Manizales.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza, el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós.
- Walsh, K. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad*. Quito: Abya Yala.
- Wimmer, F. M. (2000). Tesis, condiciones y tareas de una filosofía orientada interculturalmente. Recuperado de: <http://them.polylog.org/1/fwf-es.htm>

IMPLICACIONES DE LA CIUDADANÍA PLENA: TODOS LOS CIUDADANOS CON LOS MISMOS DERECHOS. EL CASO DEL MATRIMONIO IGUALITARIO

Jairo Enrique Ordóñez G.¹

Resumen

Esta investigación analiza el cubrimiento periodístico del matrimonio y la adopción por parte de parejas del mismo sexo en cinco medios de comunicación nacionales de amplia circulación. Se evidencia que los medios seleccionados toman una posición neutral sobre la adopción por parte de las parejas del mismo sexo, mayoritariamente una posición a favor del matrimonio igualitario y que tienen una orientación elitista y religiosa.

Palabras clave: Matrimonio igualitario, adopción, parejas del mismo sexo, medios de comunicación, Colombia.

¹ Comunicador social con doctorado en Psicología Social de la Universidad de Konstanz, Alemania. Actualmente es profesor de la maestría en Comunicación de la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá. Contacto: jairo_e_2000@yahoo.com

Introducción

Dados los importantes cambios que se están dando en la conformación de las familias y que implican concebir y aceptar nuevos modelos de parejas, matrimonios, paternidad, maternidad y roles de género, entre otros; se hace indispensable analizar el papel que los medios de comunicación juegan al cubrir las noticias alrededor del matrimonio y la adopción por parte de parejas del mismo sexo, ya que podrían estar contribuyendo a reproducir prejuicios o, por el contrario, podrían representar una oportunidad para crear una sociedad más incluyente y diversa.

En el contexto colombiano, está teniendo lugar un desarrollo jurídico trascendental para las parejas del mismo sexo. Cabe mencionar aquí la equiparación de las parejas heterosexuales y las del mismo sexo, que estipula que si el Congreso de la República no legisla al respecto, se homologan los derechos y obligaciones del matrimonio existente a ambos tipos de pareja: «Si el 20 de junio de 2013 el Congreso de la República no ha expedido la legislación correspondiente, las parejas del mismo sexo podrán acudir ante notario o juez competente a formalizar y solemnizar su vínculo contractual» (Corte Constitucional, Sentencia C577/11). Esta sentencia tiene el fin de que en Colombia las parejas del mismo sexo no sean discriminadas o tengan déficit de protección por parte del Estado. Por ello, la Corte Constitucional exhortó:

(..) al Congreso de la República para que antes del 20 de junio de 2013 legisle, de manera sistemática y organizada, sobre los derechos de las parejas del mismo sexo con la finalidad de eliminar el déficit de protección que, según los términos de esta sentencia, afecta a las mencionadas parejas (Corte Constitucional. Sentencia C577/11).

De igual manera, la Corte Constitucional, al fallar un caso que permitió la adopción a una pareja del mismo sexo, con la condición de que el menor de edad fuera hijo biológico de una de las conyuges, sentó un precedente hacia la adopción igualitaria. Actualmente cursan otras demandas que podrían hacer que la adopción no tuviera condicionamientos, como los lazos biológicos, y que se diera en los mismos términos y condiciones en que se concede a las personas o parejas heterosexuales.

Ambos procesos, el matrimonio y la adopción igualitarios, están íntimamente ligados, ya que todo matrimonio, o su equivalente, forman una familia, y en la gran mayoría de familias hay hijos o el deseo de tenerlos. Por tal motivo, es muy probable que en el corto plazo

experimentemos una gran transformación jurídica en nuestro país, tal y como lo han hecho varias naciones en Europa, Norteamérica, África y América Latina. No obstante, el hecho de que la sentencia de la Corte Constitucional C577/11 no haya nombrado directamente la palabra *matrimonio* abrió un espacio para interpretaciones y por ese motivo los notarios se han abstenido de realizar matrimonios igualitarios, atendiendo a directivas de sus superiores, mientras que algunos jueces han accedido a realizar uniones entre parejas del mismo sexo, equiparables en todo sentido a un matrimonio civil heterosexual, y otros se han rehusado.

Actualmente esta ambigüedad en la jurisprudencia ha hecho que pocas personas quieran acceder al matrimonio igualitario, pues no hay estabilidad jurídica, mientras se deciden varias demandas interpuestas por diversas personas y organizaciones. Todo parece indicar que el tema retornará nuevamente a la Corte Constitucional para que aclare y precise su sentencia, lo cual puede tardar varios años. No obstante, quienes se han casado, aunque los jueces usan el mismo término de la Corte: *solemnizar*, legalmente cuentan con todos los derechos y deberes de un matrimonio civil heterosexual, incluyendo, en teoría, la adopción, pues pertenecer a la comunidad LGBTI no es impedimento para adoptar, aunque en la práctica a estas personas sí se les niega ese derecho, aduciendo diferentes argumentos legales y morales. Por lo anterior, es muy importante que la Corte Constitucional se pronuncie de fondo sobre la adopción igualitaria, ya que en la actualidad solo se permite si el menor tiene un vínculo biológico con alguno de los cónyuges, lo cual aplica para muy pocos casos. En aras de la igualdad y la equidad se requiere que las parejas del mismo sexo puedan adoptar bajo las mismas condiciones de sus pares heterosexuales.

Idealmente, estas transformaciones jurídicas deben estar acompañadas de cambios de imaginarios y de actitudes para que se conviertan en hechos plenos y no solamente en documentos, como pasa con muchas leyes y normas en Colombia. Es en este proceso transformador donde los medios tienen un papel clave para que el ciudadano del común pueda ver que dichos cambios se sustentan en la democracia y en el precepto de que todos los ciudadanos tienen los mismos derechos, sin distinción de raza, credo, condición social u orientación sexual, como debe serlo en cualquier estado de derecho.

De ahí la importancia de observar y monitorear a influyentes medios de comunicación y oportunidades de mejora para que se potencialicen como agentes de inclusión, democracia, ciudadanía y paz.

El presente trabajo se inscribe en la línea de las reivindicaciones sociales que iniciaron en los años 50, cuando se empezó a hablar de combatir la discriminación contra

los afroamericanos. Estas siguieron su camino en los años 60, con el reclamo de las mujeres por la igualdad de derechos y, finalmente, a partir de los 80, con la inclusión de todas las minorías sexuales. Todas estas reivindicaciones buscan la consolidación de las denominadas ciudadanías plenas: igualdad de derechos para todos los ciudadanos.

I. Objetivos de la investigación

- Analizar el cubrimiento que hacen importantes medios colombianos de las noticias alrededor del matrimonio y la adopción por parte de parejas del mismo sexo.
- Describir las implicaciones de dicho cubrimiento en una sociedad democrática.
- Hacer explícitas las posiciones a favor y en contra de cada medio sobre estas cuestiones.
- Analizar si existe una orientación religiosa y elitista en el discurso mediático.

II. Conceptos clave

Medios de comunicación como la televisión, la prensa, Internet y las redes sociales han redefinido la interacción social de millones de personas y han creado nuevas posibilidades de veeduría pública, gobierno, trabajo e, incluso, protesta social, entre otros; sin embargo, también han reproducido representaciones que propician la propagación de estereotipos y de distintas formas de violencia simbólica.

Para hacer un estudio de este fenómeno, es necesario definir, en este marco conceptual, seis términos: Enfoque diferencial (el enfoque de nuestro proyecto); perspectiva de género (un concepto esencial en este trabajo); ciudadanía (en lo que se quiere incidir); estereotipo (la principal categoría a medir y de la que se desprenderán varias subcategorías); orientación elitista, y discriminación.

Enfoque diferencial: Es un concepto relacionado con el derecho a la igualdad. Implica que los ciudadanos en situaciones similares deben ser tratados de manera igual y que aquellos en situaciones distintas deben tratarse de forma distinta, proporcionalmente a dicha diferencia. (Ministerio de Cultura, 2009).

Perspectiva de género: Es uno de los conceptos teóricos más importantes que ha construido el feminismo y que hoy en día se hace extensivo a las minorías sexuales.

Establece cómo la sociedad ha estructurado un conjunto de normas que favorecen la heterosexualidad y la dominación masculina, que en muchas ocasiones es fuente de conflicto social (Rubin, 1975). Asimismo, establece que hay otras posibilidades frente a esta estructura y por eso se interesa en las mujeres y en todas las posibles identidades sexuales que se distancian de la heteronormatividad masculina predominante, y que para efectos prácticos muchas veces se agrupan en la sigla LGBTI.

Ciudadanía: Es un concepto conflictivo ya que está asociado a la hegemonía heterosexual masculina: «La definición liberal de ciudadanía universaliza las características de un sujeto heterosexual masculino que provoca tensiones en el momento de diseñar e implementar políticas públicas que atienden necesidades de diversos grupos interesados en impugnar las categorías sexuales y genéricas hegemónicas» (Moreno, 2006, p. 120). Sin embargo, es una definición que presenta muy bien la tensión que se da cuando las mujeres o la población LGBTI reclaman derechos que les han sido sistemáticamente negados. De ahí que se hable de *ciudadanía activa* para indicar la necesidad de los ciudadanos marginados de reclamar sus derechos: «La ciudadanía activa supone que la persona está dispuesta a reclamar sus derechos y a ejercerlos» (Cortina, 2006).

Y esa ciudadanía activa encuentra en los medios de comunicación una respuesta a su clamor por ser escuchados y atendidos:

Lo propio de la ciudadanía hoy es hallarse asociada al reconocimiento recíproco; esto es al derecho a informar y ser informado, de hablar y ser escuchado imprescindible para poder participar en las decisiones que conciernen a la colectividad. Una de las formas hoy más flagrantes de exclusión ciudadana se sitúa [...] en la desposesión del derecho a ser visto y oído, que equivale al de existir/contar socialmente, tanto en el terreno individual como colectivo, en el de las mayorías como de las minorías (Winocur, 2002, p. 181).

Estereotipo: Allport (1979) define *estereotipo* como una creencia exagerada con, o acerca de, las costumbres y atributos de un determinado grupo o categoría social, en función de la cual se justifica o racionaliza nuestra conducta en relación a dicha categoría. De esta categoría se desprenden subcategorías como lenguaje sexista, lenguaje homófobo, lenguaje incluyente, lenguaje elitista, lenguaje pro y de-escalación, entre otros.

Para esta investigación también se han tomado los postulados teóricos de Johan Galtung y Richard Vincent (1992) en lo concerniente a la orientación elitista de los medios,

el manejo de las fuentes y el protagonismo dado en los artículos periodísticos a ciertas personas y estructuras con poder e influencia política (élite).

Orientación elitista de los medios: Tiene que ver con los protagonistas de las notas periodísticas. Presenta dos líneas principales; la primera se refiere a *personas y estructuras élite*, que hace referencia a aquellas personas y organizaciones con privilegios, dinero e influencias sociales y políticas, como presidentes, el Congreso, la iglesia católica, etc. La segunda línea es la de *personas y estructuras no élite*, que se refiere a aquellas sin privilegios, dinero o influencias sociales y políticas, como pueden serlo un estudiante, un líder comunitario de un barrio popular o una ONG de carácter local (Galtung y Vincent, 1992).

Para esta categoría, también han sido importantes los postulados de Gadi Wolfsfeld (1997), quien plantea las relaciones existentes entre los medios y los conflictos políticos como aquellos surgidos a raíz de la discusión y de la aprobación de leyes que implican la reivindicación de derechos civiles para las mayorías (los no élite).

Discriminación y diversidad sexual. La sociedad colombiana tiende a ser poco tolerante con quienes abogan por el derecho a la diferencia, en especial, el derecho a la diversidad sexual, tal y como lo indica un estudio de Colombia Diversa realizado entre 2008 y 2009:

Cuatro casos de asesinato de activistas y defensores de derechos humanos LGBT tuvieron una especial repercusión en esta comunidad [...]:

- Febrero 16 del 2008. Fue asesinado Fredy Darío Pineda, un líder, defensor y activista de los derechos humanos del sector LGBT.
- Marzo 6 del 2009. Asesinado en Cali Álvaro Miguel Rivera, activista de diferentes organizaciones y proyectos de derechos de la población LGBT y el VIH/ Sida.
- Julio 12 del 2009. Alexander Guao Sierra, reconocido líder de la población LGBT, fue hallado muerto en su residencia. Los indicios del asesinato indicaron violencia extrema.
- Octubre 28 del 2009. Asesinato en Bogotá de Wanda Fox, del proyecto Zona Trans de Procrear en Bogotá, organización que trabaja para hacer visibles los derechos humanos de las transgeneristas (Colombia Diversa, 2009; p. 127).

Pero no solamente los activistas son víctimas; según la misma organización, casi un centenar de personas fueron asesinadas, muy probablemente, por el simple hecho de tener una identidad de género diferente a la de la mayoría de la población: «A partir de la nueva información se pudo establecer que se habrían perpetrado al menos 32 homicidios más, lo que permite afirmar que entre el 2006 y el 2007 fueron asesinadas al menos 99 personas LGBT» (Colombia Diversa, 2009, p.16). Se ha identificado que de estos casos, 37 fueron crímenes de odio y están por establecer las causas de los demás. En muchas ocasiones es imposible establecer la verdadera causa del asesinato ya que los familiares no admiten la orientación sexual de su ser querido por vergüenza y, en otros casos, las autoridades no investigan por considerar que de alguna forma las víctimas se lo merecían por ser como eran. Como ejemplo podemos ver la actitud de un fiscal en Cartagena:

La Fiscalía, lejos de hacer un análisis sobre los móviles del homicida, se limita a hacer especulaciones prejuiciadas sin ningún fundamento o fin para el objeto de la investigación. Las valoraciones no se hacen con el fin de formular un agravante, sino para justificar al victimario, endilgando la responsabilidad al comportamiento de la víctima y validando el homicidio. (Colombia Diversa, 2009, p. 19).

Esta situación refleja los graves prejuicios sociales que pesan sobre las personas LGBTI; es indispensable educar a los periodistas y audiencias sobre la imperiosa necesidad de aceptar la diferencia y de informar sobre la grave situación de derechos humanos de la comunidad LGBTI como consecuencia de una sociedad intolerante, que resuelve sus conflictos con la aniquilación del otro. El periodismo pro-paz orientado hacia la de-escalación puede brindar un gran aporte para que la sociedad censure la violencia y para que los mismos periodistas y audiencias sean conscientes de su rol activo en la construcción de una opinión pública que valore la democracia, la diversidad y la paz.

III. Método

Esta investigación es de enfoque cuantitativo y tiene un alcance descriptivo. Para seleccionar la muestra de análisis se hizo un seguimiento a las versiones impresas de cinco medios de circulación nacional y de amplia circulación:

- *Revista Semana*, la revista más influyente del país, editada en Bogotá.

- *El Tiempo*, el periódico más leído y más influyente en Colombia, editado en Bogotá.
- *El Espectador*, el diario más antiguo de Colombia, uno de lo más leídos y reconocidos por su trayectoria y prestigio de muchos de sus periodistas, especialmente los que escriben columnas de opinión. Editado en Bogotá.
- *El Espacio*, que fue uno de los diarios populares más importantes de Colombia, uno de los más antiguos y leídos (dejó de circular en el 2013). Se editaba en Bogotá.
- *El País*. El periódico más influyente del sur del país y de amplia circulación en una de las zonas de Colombia con más población. Editado en Cali (Valle del Cauca).

El periodo analizado comprende las publicaciones entre junio de 2010 y diciembre de 2013. El inicio del período de observación corresponde a la fecha en que la Corte Constitucional se pronunció dándole dos años al Congreso para que legisle y garantice a las parejas del mismo sexo los mismos derechos de las parejas heterosexuales. En total se revisaron 3500 ediciones y en ellas se encontraron 255 piezas periodísticas de todo tipo (opinión, noticia, crónica, entrevista, editorial, caricaturas, etc). Por medio de comunicación, el aporte de artículos fue el siguiente:

Tabla 1. Aporte de artículos

Medio	N.º de Art.	%
<i>El Tiempo</i>	96	37,6
<i>El Espectador</i>	81	31,8
<i>El País</i>	43	16,9
<i>El Espacio</i>	22	8,6
<i>Semana</i>	13	5,1
Total	255	100

Fuente: Elaboración propia

Cada una de las piezas halladas fue sistematizada en una matriz, especificando si había una posición a favor, en contra o neutral sobre la adopción y el matrimonio por parte de parejas del mismo sexo. Se examinó el porcentaje de consultas a las siguientes fuentes:

- La iglesia (para medir la orientación religiosa).
- La comunidad LGBTI (los directamente implicados).

- Representantes del Estado y partidos políticos (los directamente implicados en la elaboración y votación de la ley exigida por la Corte Constitucional).
- Las ONG, con el fin de examinar la consulta de muchos colectivos LGBTI que se encuentran asociados como ONG y medir la consulta a fuentes no tradicionales.
- Ciudadanos del común, para ver si se tienen en cuenta a la hora de informar.
- También se detalló si había presencia de personas y estructuras *élite*, así como personas y estructuras *no élite*.

Una vez completada la matriz se realizó un análisis de contenido de todas las piezas recolectadas.

IV. Resultados

Al analizar en conjunto los 5 medios seleccionados, se obtuvieron los siguientes hallazgos sobre los temas de adopción y matrimonio:

Tabla 2. Hallazgos sobre adopción y matrimonio

Categoría/ Posición	Artículos a favor	Artículos en contra	Artículos neutrales
Adopción	32,9 %	27,1 %	40,0 %
Matrimonio	48 %	19,3 %	32,6 %

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Hallazgos sobre las fuentes

Fuente	Artículos que la citan
Iglesia	7,3 %
Comunidad LGBTI	11,5 %
Representantes del Estado	22,6 %
Ciudadano del común	9,4 %
Integrante partido político	5,4 %
ONG	1,8 %

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Orientación élite de los artículos

Presencia de...	Artículos en los que aparecen
Personas élite	20 %
Personas <i>no</i> élite	14,2 %
Estructuras élite	43,5 %
Estructuras <i>no</i> élite	22,4 %

Fuente: Elaboración propia.

Por medio de comunicación, se obtuvieron los siguientes resultados:

EL TIEMPO dedicó 96 artículos al tema.

Tabla 5. Hallazgos sobre adopción y matrimonio en *El Tiempo*

Categoría/ Posición	Artículos a favor	Artículos en contra	Artículos neutrales
Adopción	26,1 %	28,3 %	45,7 %
Matrimonio	42,7 %	16,7 %	40,6 %

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Resumen sobre los hallazgos sobre las fuentes de *El Tiempo*

Fuente	Artículos que la citan
Iglesia	6,3 %
Comunidad LGBTI	11,8 %
Representantes del Estado	17,6 %
Ciudadano del común	11,8 %
Integrante partido político	5,9 %
ONG	3,2 %

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Orientación élite de los artículos de *El Tiempo*

Presencia de...	Artículos en los que aparecen
Personas <i>élite</i>	18,4 %
Personas <i>no</i> élite	15,4 %
Estructuras élite	41,7 %
Estructuras <i>no</i> élite	24,6 %

Fuente: Elaboración propia.

EL ESPECTADOR dedicó 81 artículos al tema.

Tabla 8. Hallazgos sobre adopción y matrimonio en *El Espectador*

Categoría/ Posición	Artículos a favor	Artículos en contra	Artículos neutrales
Adopción	51,4 %	17,1 %	31,4 %
Matrimonio	55,6 %	18,5 %	25,9 %

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Hallazgos sobre las fuentes de *El Espectador*

Fuente	Artículos que la citan
Iglesia	7,5 %
Comunidad LGBTI	15,4 %
Representantes del Estado	16,4 %
Integrante partido político	2,3 %
Ciudadanos del común	14,5 %
ONG	0,9 %

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Orientación élite de los artículos de *El Espectador*

Presencia de...	Artículos en los que aparecen
Personas élite	17,9 %
Personas <i>no</i> élite	22,1 %
Estructuras élite	39,1 %
Estructuras <i>no</i> élite	20,9 %

Fuente: Elaboración propia.

EL PAÍS dedicó 43 artículos al tema.

Tabla 12. Hallazgos sobre adopción y matrimonio en *El País*

Categoría/ Posición	Artículos a favor	Artículos en contra	Artículos neutrales
Adopción	17,1 %	20 %	62,9 %
Matrimonio	34,9 %	27,9 %	37,2 %

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13. Hallazgos sobre las fuentes de *El País*

Fuente	Artículos que la citan
Iglesia	8,3 %
Comunidad LGBTI	12,8 %
Representantes del Estado	19,3 %
Partidos políticos	6,4 %
Ciudadanos del común	13,8 %
ONG	1,8 %

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14. Orientación élite de los artículos de *El País*

Presencia de...	Artículos en los que aparecen
Personajes élite	17,5 %
Personajes <i>no</i> élite	17,5 %
Estructuras <i>élite</i>	42,3 %
Estructuras <i>no élite</i>	22,7 %

Fuente: Elaboración propia.

El ESPACIO dedicó 22 artículos al tema.

Tabla 15. Hallazgos sobre adopción y matrimonio en *El Espacio*

Categoría/ Posición	Artículos a favor	Artículos en contra	Artículos neutrales
Adopción	20 %	20 %	60 %
Matrimonio	45,5 %	18,2 %	36,4 %

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16. Hallazgos sobre las fuentes de *El Espacio*

Fuente	Artículos que la citan
Iglesia	8,2 %
Comunidad LGBTI	8,2 %
Representantes del Estado	28,6 %
Partidos políticos	6,1 %
Ciudadanos del común	4,1 %
ONG	0 %

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 17. Orientación élite de los artículos de *El Espacio*

Presencia de...	Artículos en los que aparecen
Personajes <i>élite</i>	17,4 %
Personajes <i>no élite</i>	8,7 %
Estructuras élite	47,8 %
Estructuras no élite	26,1 %

Fuente: Elaboración propia.

REVISTA SEMANA dedicó 13 artículos al tema.

Tabla 18. Hallazgos sobre adopción y matrimonio en *Revista Semana*

Categoría/ Posición	Artículos a favor	Artículos en contra	Artículos neutrales
Adopción	50 %	50 %	0 %
Matrimonio	61,5 %	15,4 %	23,1 %

Fuente: Elaboración propia

Tabla 19. Hallazgos sobre las fuentes de *Revista Semana*

Fuente	Artículos que la citan
Iglesia	6,3 %
Comunidad LGBTI	9,4 %
Representantes del Estado	31,3 %
Partidos Políticos	6,3 %
Ciudadanos del Común	3,1 %
ONG	3,1 %

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 20. Orientación élite de los artículos de la *Revista Semana*

Presencia de...	Artículos en los que aparecen
Personas <i>élite</i>	28,6 %
Personas no <i>élite</i>	7,1 %
Estructuras <i>élite</i>	46,4 %
Estructuras no <i>élite</i>	17,9 %

Fuente: Elaboración propia.

V. Conclusiones

Cuando se analizan todos los medios en conjunto, predomina una posición neutral frente a la adopción por parte de las parejas del mismo sexo y una posición a favor del matrimonio igualitario. En cuanto a las fuentes, la comunidad LGBTI, que es la directamente afectada, no es la más consultada, aunque es la segunda más importante. La fuente más citada son los representantes del Estado, mientras que la iglesia aparece en un cuarto lugar, apenas por debajo del ciudadano del común, lo que indica que para los medios de comunicación los ciudadanos son tan importantes como la iglesia católica, que prácticamente es la única que se cita y se excluyen a otras con posiciones más liberales como la anglicana y la luterana.

Adopción

- El único medio que expresa una clara posición a favor de la adopción por parte de parejas del mismo sexo es *El Espectador*.
- El medio que expresa una mayor tendencia en contra de la adopción por parte de las parejas del mismo sexo es *El Tiempo*, aunque en todos los medios predomina una posición neutral o ambigua sobre el tema –en el caso de la *Revista Semana*, por ejemplo, un 50 % de los artículos sobre el tema están en contra y un 50 % a favor–.
- El único medio que no presenta artículos neutrales sobre la adopción es la *Revista Semana*.

Matrimonio Igualitario

- *El Tiempo* tiene una posición ambigua, aunque con tendencia a favor, sobre el matrimonio igualitario, ya que los porcentajes de la posición a favor y neutral son prácticamente los mismos. La posición en contra es minoritaria.
- *El Espectador* y la *Revista Semana* presentan la más clara posición a favor del matrimonio igualitario, siendo la segunda tendencia más importante la neutral, y la minoritaria, la posición en contra.

Fuentes

- Todos los medios consultan a la iglesia, lo que le da una mirada moral a un tema jurídico.
- La fuente más importante en todos los medios, excepto de *El Espectador*, son los representantes del Estado, nunca lo es la comunidad LGBTI que es la directamente afectada por los temas tratados.
- En *El Espectador* las fuentes más importantes, con un porcentaje similar de presencia, son los representantes del Estado y la Comunidad LGBTI.
- En *El País*, la segunda fuente más consultada es el ciudadano del común.
- En *El Espacio* se consulta por igual a la iglesia y a la comunidad LGBTI (constituyen las segundas fuentes más consultadas).
- En *El Espectador* y la *Revista Semana* la segunda fuente más consultada es la comunidad LGBTI.
- En *El Tiempo*, la segunda fuente más consultada, con igual porcentaje, es la comunidad LGBTI y el ciudadano del común.
- En la *Revista Semana*, los partidos políticos y la iglesia se consultan por igual.
- La fuente menos consultada son las ONG, organizaciones que para este estudio corresponden a colectivos independientes que abogan por los derechos humanos y la comunidad LGBTI.

Orientación elitista

- En todos los medios predomina una orientación hacia estructuras élite.
- En todos los medios predomina una orientación hacia personas élite, excepto en *El Espectador* donde la orientación hacia personas no élite es la predominante.
- En *El País* la orientación hacia personas élite y hacia personas no élite presenta el mismo porcentaje de presencia.
- El medio con mayor orientación elitista es la *Revista Semana*, presentando las mayores diferencias entre élite y no élite.

Discusión

A pesar de su ambigüedad, *El Tiempo* presenta tendencias a favor del matrimonio igualitario y en contra de la adopción, al publicar más artículos en contra que a favor de la adopción, aunque predomine la posición neutral frente al tema. No obstante, es el medio que más artículos dedica a los temas seleccionados en esta investigación y prioriza a la comunidad LGBTI y al ciudadano del común como fuentes, aunque predomine una orientación elitista. Llama la atención que pese a sus vínculos con empresarios y miembros del gobierno de orientación conservadora, tenga una tendencia «moderada» hacia la construcción de ciudadanía plena, la cual debe reforzarse y hacerse más explícita con el fin de lograr mayor incidencia en la opinión pública.

El único medio que presenta una posición a favor, tanto del matrimonio igualitario como de la adopción, es *El Espectador*, lo que concuerda con su orientación liberal y el hecho de ser un diario que brinda espacio a informes periodísticos y columnas de opinión de voces críticas, disidentes y de vanguardia. Esta posición a favor de los derechos por los que tanto ha luchado la comunidad LGBTI, tanto en el plano nacional como internacional, concuerda con que *El Espectador* tenga como una de sus principales fuentes a este colectivo, lo que a su vez explica que este diario sea el único en el que predomina un enfoque hacia las personas no élite.

El País, al igual que *El Tiempo*, presenta una tendencia neutral sobre la adopción, aunque con más artículos en contra que a favor de la adopción. En cuanto al matrimonio igualitario, predomina la posición neutral, aunque hay más artículos a favor que en contra. Este diario es el que más consulta a la iglesia como fuente, lo que podría indicar que en

otras regiones la influencia de la iglesia es mayor que en los medios editados en Bogotá. *El País* se enfoca más en estructuras élite, aunque da igual espacio a personas elite y no elite. El cubrimiento de este diario corresponde en buena medida a lo que se puede esperar de un diario regional y de tendencias conservadoras.

El Espacio es el único diario que no consulta a las ONG. Este diario presenta una clara posición a favor del matrimonio igualitario, pero respecto a la adopción su posición es ambigua, ya que aunque predomina la neutralidad en este tema, las publicaciones a favor y en contra tienen un mismo 20 % de representación. *El Espacio* tiene una clara orientación elitista, a pesar de autoproclamarse y ser reconocido como un diario de carácter popular. Asimismo, tiene una fuerte orientación religiosa ya que consulta en igual medida a la comunidad LGBTI y a la iglesia.

La *Revista Semana*, conocida por ser un medio de comunicación que profundiza, con un gran sentido crítico, que se interesa por ejercer veeduría ciudadana sacando a la luz casos de corrupción y de tráfico de influencias, y que además cuenta con una plantilla de notables periodistas como María Jimena Duzán, Daniel Coronel, Antonio Caballero, León Valencia y otros, parece polarizada en torno a la adopción por parte de las parejas del mismo sexo: no hay una posición que predomine y no hay artículos neutrales. Es llamativo que la revista sea progresista en unos temas (control de lo público) y muy conservadora a la hora de defender este derecho civil que contribuye a la ciudadanía plena de la comunidad LGBTI. Sin embargo, tiene una clara posición a favor del matrimonio igualitario.

De otro lado, la *Revista Semana* es el medio de mayor orientación elitista y el que consulta menos al ciudadano. Esta es una situación preocupante dado que *Semana* es un gran influenciador de opinión pública en empresarios, estudiantes, profesores e intelectuales; al excluir al ciudadano del común, la *Revista Semana* está contradiciendo su labor de veeduría ciudadana. En cuanto a las fuentes que consulta, la revista es, junto con *El Tiempo*, el medio que menos consulta a la iglesia y el que más consulta a las ONG.

Aunque *Semana* es un medio reconocido por su seriedad, exhibe fuertes tendencias elitistas y es ambiguo frente a la concesión de un derecho a una comunidad vulnerada, contribuyendo así a la llamada existencia de los ciudadanos de «segunda clase», aquellos que tienen todas las obligaciones como ciudadanos, pero no todos los derechos.

Aunque el matrimonio igualitario y la adopción por parte de parejas del mismo sexo no son temas religiosos, sino de orden jurídico, que deben ser analizados por la Corte Constitucional y regulados por el Congreso de la República, la iglesia católica constituye una fuente importante para la mayoría de los medios analizados. Desde el punto de vista

de la religión, el matrimonio es un ritual; sin embargo, la discusión sobre el matrimonio igualitario y la adopción por parte de las parejas del mismo sexo tiene que ver es con leyes y pronunciamientos jurídicos que pretenden otorgarles a todos los ciudadanos los mismos deberes y derechos civiles, independientemente de su orientación sexual, religión, raza, etc., pues se trata de un tema de derechos ciudadanos y no de moral. Esta última es vista en los medios exclusivamente desde el punto de vista católico, ignorando que muchas religiones, como la luterana, permiten el matrimonio igualitario e incluso algunos de sus jerarcas pertenecen, abiertamente, a la comunidad LGBTI. En este sentido, es mucho lo que hay que indagar para que los medios puedan dar un enfoque al tema desde las libertades civiles y apoyen la edificación de la ciudadanía plena como los constructores de opinión pública que son.

En general, en los medios de comunicación seleccionados predomina un enfoque elitista, en el que los miembros de la élite son los protagonistas del artículo periodístico. Por ello es necesario abogar por darle mayor voz al ciudadano, para saber lo que piensa sobre los temas analizados y conocer si en la opinión pública predominan los estereotipos, la aceptación o cualquier otra tendencia. Este conocimiento sería esencial para diseñar manuales para periodistas y políticas que aboguen por la ciudadanía plena y la no discriminación, teniendo en cuenta que los derechos de las minorías no son sujetos de referendo, lo que implica que si no hay aceptación de ellas, el Estado debe generar una cultura de educación que permita la aceptación y la convivencia pacífica.

No obstante, sorprende que en los medios seleccionados exista una tendencia mayoritaria a favor del matrimonio igualitario; esto contrasta fuertemente con la negativa, en reiteradas ocasiones, del Congreso de la República, en posiciones ampliamente difundidas, ya que son justamente los legisladores los que deben abogar por la ciudadanía plena, independientemente de si la mayoría está de acuerdo, pues, como se mencionó anteriormente, los derechos de las minorías no se definen por referendo ni por voto popular, ya que siempre estarían en desventaja, justamente, por su carácter de minoría.

Referencias

- Allport, G. (1979). *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Perseus Books
- Colombia Diversa. (2009). *Todos los deberes, pocos los derechos. Situación de derechos humanos de lesbianas, gay, bisexuales y transgeneristas en Colombia 2008 - 2009*. Bogotá: Autor.
- Cortina A. (2006). Educación en valores y ciudadanía. En Martínez, M. y Hoyos, G. (Eds.). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro OEI
- Corte Constitucional de Colombia (2011). Sentencia C577/11. Bogotá: Autor.
- Galtung, J. y Vincent R. (1992). *Global Glasnost: Toward a New World Information and Communication Order?* Nueva Jersey: Hampton Press.
- Ministerio de Cultura. (2009). *Enfoque diferencial y acción sin daño*. Bogotá: Autor. Recuperado de: www.mincultura.gov.co/index.php?idcategoria=26023
- Moreno, A. (2006). Ciudadanía y sexualidad en la ciudad de Buenos Aires. En *Revista Nómadas*, (24). Bogotá: Fundación Universidad Central.
- Rubin, G. (1975). El tráfico de mujeres: Notas sobre la «economía política» del sexo. En *Nueva Antropología*, (30). México.
- Winocur, R. (2011). Los ciudadanos recreados por los medios. En Callegari, N., y Lizarralde, A., (Comp.). *El poder de la comunicación: ¿Urdiendo hilos de paz o de conflicto?* (p.p. 179-203). Bogotá: Departamento de Publicaciones USTA.
- Wolfsfeld, G. (1997). *Media and Political Conflict: News from the Middle East*. Cambridge: University Press.

EDUCACIÓN EN UNA CULTURA DE LA EXCLUSIÓN, LA MARGINACIÓN Y EL RIESGO GLOBAL

Diego Germán Pérez Villamarín¹

Resumen

Este artículo analiza el fenómeno educativo, desde las tendencias de la sociedad actual, en la que, a pesar de que la educación es un derecho ciudadano y una obligación de los estados, no se ha librado a las grandes masas sociales del riesgo global a la exclusión y a la marginación. Esta gran tendencia, enunciada por el sociólogo alemán Ulrich Beck y resaltada por el filósofo austriaco Ivan Illich, ofrece un particular paradigma desde donde reflexionar, evaluar y proponer un análisis y una alternativa a los riesgos sobre los que hoy se debate el mundo; es por ello que se ofrecerá el cruce, las coincidencias y las diferencias desde lo que se consideran las líneas capitales de sus propuestas que mayor repercusión

¹ Doctor en Filosofía de la Pontificia Universidad Santo Tomás de Aquino -Angelicum- Roma, Italia. Posdoctor en Educación e Interculturalidad de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Docente e Investigador de la Facultad de Filosofía de la Universidad Santo Tomás.

pueden tener al plantearnos problemas relacionados con la educación en el contexto intercultural, como la exclusión, la marginación y el riesgo global.

En la primera parte del trabajo, me adentro en el análisis de las estadísticas más recientes de la Unesco y la Unicef sobre la educación de los niños; luego, en los últimos informes sobre la inversión y producción de armas tanto convencionales como nucleares, así como en la amenaza permanente de los conflictos armados que azotan al mundo, y el crecimiento de la exclusión, la marginación, la desnutrición y el hambre que siguen sufriendo millones de mujeres, hombres y niños. Lo anterior no solo para alertar sino para ofrecer, a través de las reflexiones desde la perspectiva de la *sociedad del riesgo* global, alternativas para sobrepasar las penurias de la especie humana. Es importante, entonces, empezar por aclarar lo que significa desde esta postura la «sociedad del riesgo», para definir el concepto de *riesgo* y el modo como este se manifiesta en el caso particular de la educación intercultural.

I. La sociedad del riesgo global

Cercano a la posición de Habermas, Beck (2001) identifica una sociedad en la que se diluye el pensamiento fuerte y se produce un alejamiento del compromiso social, una sociedad en la que se da una desregulación absoluta de las relaciones, una sociedad en la que el poder político es captado por el poder económico, estableciendo una fuente de incertidumbre, inseguridad y riesgos. La sociedad posmoderna asume una carga de riesgo en su propia identidad que encierra una grave contradicción: el peligro de la supervivencia de la especie. La rentabilidad del sistema corre el riesgo de la incertidumbre; no asume como punto de partida la seguridad y la sostenibilidad en términos ecológicos, sino que conoce que existen márgenes de peligrosidad para la especie, cuya preocupación no es paradójicamente prioritaria por encontrarse en un sistema guiado por la obtención de beneficios y una representación retórica de la racionalidad. En todo caso, Beck (2006 p. 115) insistirá en que la *sociedad del riesgo* es aquella en la que los riesgos no pueden abordarse y resolverse según los parámetros y estándares institucionalizados de la sociedad industrial, en la que el concepto de *seguridad* ha quedado desbordado por los peligros que genera.

Beck (2011) reconoce que el debate modernidad/posmodernidad se ha vuelto fatigoso, por lo que la idea de *modernidad reflexiva* nos libra del anquilosamiento de estos debates. Por otra parte, Beck identifica un cambio de estatus de la tradición, caracterizada como

detradicionalización; asimismo, resalta la preocupación por cuestiones ecológicas, haciendo énfasis en que el medio ambiente no es ya un hecho externo a la vida social humana sino que está totalmente impregnado y reordenado por ella (pp. 223-224).

De otra parte, Beck considera que el conocimiento humano se hace cada día más reflexivo, el futuro se parece cada vez menos al pasado y en ciertos aspectos básicos se ha hecho muy amenazador; de ahí que la noción de *riesgo* sea esencial para la cultura moderna. Pero a diferencia de la historicidad que media en la edad moderna, en la sociedad del riesgo el futuro, antes de ser un glorioso amanecer para la humanidad, se convierte en un futuro potencial en el que se crean nuevas áreas de imprevisibilidad, en las que las instituciones y la sociedad industrial, en general, fracasan víctimas de su propio éxito; de modo que antes de construir futuro, nos estamos quedando sin él.

En el siguiente cuadro se establecen algunas de las categorías con las que Beck identifica y sintetiza de modo general la evolución de la sociedad del riesgo. A partir de estas categorías se evalúan las cifras y estadísticas referidas más adelante.

Primera modernidad	Segunda modernidad
- Industrializada - Controlada y segura	- Modernidad radicalizada - Impredecible
- Estados nación - Territorios bien definidos - Pautas colectivas de vida - Progreso y controlabilidad - Pleno empleo y explotación de la naturaleza	- Globalización - Individualización - Revolución de géneros - Riesgos globales - Subempleo y catástrofes causadas por el hombre
Estos procesos radicalizados constituyen la modernización reflexiva.	Colapso de la idea de controlabilidad, certidumbre o seguridad.



Está constituyéndose un nuevo tipo de capitalismo, un nuevo tipo de economía, un nuevo tipo de sociedad, un nuevo tipo de vida personal. Por lo tanto sociológica, política y educativamente, necesitamos un cambio de paradigma en el que se revaloren sus aspectos centrales.



En el lado positivo	En el aspecto negativo
- Sociedades multireligiosas, multiétnicas y multiculturales. - Modelos interculturales, multiétnicos y multiculturales. Tolerancia de la diferencia cultural. - El pluralismo legal que se observa en muchos países. - La multiplicación de las soberanías.	- Extensión de la informalidad económica. - La flexibilización del trabajo y de las relaciones laborales. - La pérdida de legitimidad del estado. - Crecimiento del empleo y el subempleo. - Intervenciones cada vez mayores de las multinacionales. - Aumento de la violencia y el crimen.

Gasto mundial en armas y sociedad reflexiva

Una vez caracterizada la sociedad del riesgo, a continuación se verá cómo una vez más el riesgo se hace inminente ante las cifras mundiales sobre la inversión del gasto mundial en armas tanto convencionales como nucleares, mostrándonos que de un mundo de enemigos producto de la Guerra Fría, pasamos a un mundo de peligros y riesgos ecológicos, nucleares, armamentistas, en el que se pone en riesgo la supervivencia de la especie humana. Veamos, por ejemplo, en estadísticas recientes, el cálculo del gasto militar mundial para 2011 que ha sido de 1738 billones de dólares, cifra que representa el 2,5 % del producto interno bruto mundial (249 dólares por persona). En comparación con

el total del 2010, el gasto militar permaneció prácticamente invariable en términos reales. No obstante, todavía es muy pronto para decir si eso significa que el gasto militar mundial finalmente haya tocado techo.

La causa principal de que se haya detenido el aumento del gasto militar, según lo muestra la tabla siguiente, han sido las políticas económicas adoptadas en la mayoría de países occidentales a raíz de la crisis financiera y económica mundial que empezó en 2008. Esas políticas dieron prioridad a la reducción rápida de los déficits presupuestarios que aumentaron drásticamente al estallar la crisis (Sipri, 2012, p. 10).

Tabla 1. Gasto militar mundial, 2011

Región	Gasto (miles de millones de \$)	Cambio (%)
África	34,3	8,6
Norte de África	3,9	25,0
África Subsahariana	20,4	-0,1
América	809,0	-1,4
Centroamérica y Caribe	7,0	2,7
Norteamérica	736,0	-1,2
Sudamérica	66,0	-3,9
Asia y Oceanía	364,0	2,2
Asia central y sur asiático	61,7	-2,7
Este asiático	243,0	4,1
Oceanía	28,6	-1,2
Sudeste asiático	31,0	2,7
Europa	407,0	0,2
Europa oriental	80,5	10,0
Occidental y central	326,0	-1,9
Oriente próximo	123,0	4,6
Total mundial	1.738,0	0,3

Cifras de gasto en dólares corrientes (2011).

Fuente: Sipri *yearbook* 2012

A inicios de 2012, ocho estados poseían aproximadamente 4.400 armas nucleares operativas, de las cuales casi 2.000 se mantienen en un estado de alerta operativa alta. Si se contabilizan todas las ojivas nucleares –ojivas operativas, armas de reposición, las que están en almacenamiento activo e inactivo y ojivas intactas programadas para su desmantelamiento–, Estados Unidos, Rusia, el Reino Unido, Francia, China, la India, el Pakistán e Israel poseen en conjunto un total aproximado de 19.000 armas nucleares.

Tabla 2. Fuerzas nucleares en el mundo, 2012

País	Ojivas desplazadas	Otras ojivas	Inventario
E.E.U.U.	2.150	5.850	8.000
Rusia	1.800	8.200	10.000
Reino Unido	160	65	225
Francia	290	10	300
China	200	„	240
India	..	80-100	80-100
Pakistán	„	90-110	90-110
Israel		-80	-80
Corea del Norte	„	„	¿?
Total	-4.400	-14.600	-19.000

Todas las estimaciones son aproximadas y correspondientes a enero de 2012

Fuente: Sipri *yearbook* 2012.

Estas cifras, que no solo quieren ser estadística, manifiestan que con la explosión de solo una parte mínima de este arsenal nuclear un desastre cósmico puede suceder en este mismo instante. Asimismo, dejan ver que los silos de la muerte de los países más ricos están malbaratando las posibilidades de una vida mejor para todos.

A pesar de estas cifras tan alarmantes, en la sociedad reflexiva se prevé que es posible que uno de los aspectos de mayor trascendencia sea que muchos de los problemas de seguridad más importantes de los próximos años no se presten fácilmente a las soluciones militares tradicionales. En cambio, lo que será necesario es una integración innovadora de la diplomacia preventiva, de las tecnologías preventivas, de alerta temprana de las asociaciones transnacionales de cooperación (Sipri, 2012).

Estas cifras que hablan por sí solas indican el riesgo al que está sometida la humanidad, por lo cual se hace necesario un nuevo paradigma social-científico-técnico-educativo.

La propuesta de Beck (2011) sobre la Modernización Reflexiva (MR) significa la posibilidad de una (auto)destrucción creativa de toda época, la de la sociedad industrial. La MR significa la desvinculación y luego la revinculación de formas de vida industriales por otro tipo de modernidad. En esta nueva etapa en la que el progreso puede convertirse en autodestrucción, en la que un tipo de modernidad socava y transforma otra en virtud de su dinámica independiente y de sus éxitos, la sociedad industrial se está deslizando a tierra de nadie. Se están originando líneas de conflicto respecto al *qué* y al *cómo* del progreso, líneas que están adquiriendo la capacidad de organizarse y constituir coaliciones. Se trata del retorno de la incertidumbre, no hay ningún sujeto claramente definible, ni la clase obrera, ni las mujeres, ni lo público, ni lo privado. En torno a la incertidumbre, dados los efectos colaterales no percibidos, sobreviene la crisis de la sociedad industrial. Sus consecuencias se presentan únicamente dentro de los conceptos y dentro de la perspectiva de la sociedad del riesgo. Se hace necesaria una autodeterminación reflexiva. En la sociedad del riesgo, la amenaza precisa la autorreflexión sobre los fundamentos de la cohesión social y el examen de las convicciones y fundamentos dominantes de la «racionalidad». En el autoconcepto de la sociedad del riesgo, la sociedad deviene reflexiva, se convierte en un tema y en un problema para sí misma. La categoría del riesgo es postradicional, el riesgo surge a partir del triunfo de la razón; no obstante, la razón es también la base de una autocrítica pluralista de la sociedad. La sociedad del riesgo es tendencialmente una sociedad autocrítica en la que ya no hay no-participantes (Beck. 1997, p. 22).

¿Qué quiere decir riesgo?

Riesgo es el enfoque moderno de la previsión y control de las consecuencias futuras de la acción humana; las diversas consecuencias no deseables de la modernización radicalizada. El riesgo es un intento (institucionalizado) de colonizar el futuro, un mapa cognitivo.

Los riesgos son híbridos creados por el hombre. Incluyen y combinan la política, la ética, las matemáticas, los medios de comunicación de masas, las tecnologías, las definiciones y percepciones culturales y, lo más importante de todo, no se pueden separar estos aspectos y realidades si se quiere entender la dinámica cultural y política de la sociedad del riesgo global, nutrida por las ciencias de la complejidad. Por tanto, «la del

riesgo», no es únicamente una noción que se utilice como tema central en disciplinas muy diversas, sino que es el modo en que la «sociedad híbrida» observa, describe, valora y critica su propia naturaleza híbrida. (Beck , 2006, p. 232).

Una sociedad que se percibe a sí misma como *sociedad del riesgo* deviene *reflexiva*, es decir, los fundamentos de su actividad y sus objetivos se convierten en objeto de controversias científicas y políticas públicas.

El *riesgo* puede, asimismo, ser entendido en los términos de Illich (2006):

Desde las amenazas que por ejemplo la medicina actual representa para la salud de las poblaciones, la amenaza que el volumen y la intensidad del tráfico representa para la movilidad, la amenaza que la educación y los medios masivos de comunicación representan para el aprendizaje, y la amenaza que la urbanización representa para la habilidad de construir una morada (p. 538).

La escuela misma, en este contexto del riesgo, ya no es un buen instrumento de educación, ni el automóvil un buen instrumento de transporte, ni la línea de montaje un buen instrumento de producción; la escuela produce males, la velocidad devora el tiempo y la medicina la salud.

En esta línea, Illich insiste no solo en una radical inversión de las instituciones industriales, sino en su eliminación, pues únicamente *invirtiendo la lógica de la institución* se hace posible revertir el movimiento. Por esta inversión, ni la industria, ni la burocracia serán destruidas sino eliminadas como impedimentos a otros modos de producción. Mientras no se inviertan las instituciones imperantes y no se sustituya la instrumentación industrial por herramientas convivenciales, el ideal propuesto por la tradición socialista no se hará realidad.

Esta crisis planetaria de las instituciones, planteada por Beck, puede ser entendida por Illich como la que nos puede hacer llegar a un nuevo estado de conciencia, que afecte a la naturaleza de la herramienta y a la *acción a seguir* para que la mayoría tome el control. Frente a la amenaza de un apocalipsis tecnocrático, ecológico, armamentista y nuclear, Illich propone una sociedad convivencial, la cual descansará sobre sus contratos sociales que garanticen a cada uno el mayor y mejor libre acceso a las herramientas de la comunidad, con la condición de no lesionar una igual libertad de acceso al otro (Illich, 2006, pp. 384-386).

En la era industrial (primera modernización) el núcleo familiar era la célula social, la matriz cultural y laboral, la estructura de la socialización primaria, la unidad económica.

Al pasar a la «segunda modernización», ese núcleo se rompe y la dinámica de las sociedades impregnada por los valores mercantiles impulsa la vida hacia la individualización de las estructuras, hacia situaciones donde se acentúa la incertidumbre del individuo, dadas las condiciones precarias del trabajo, el escepticismo, la marginación y el desarraigo. El individualismo aparece como un efecto esterilizador del neoliberalismo económico, un vacío institucional que se manifiesta en la crisis de los sindicatos, de los partidos, de los mecanismos de representación y de gestión pública

La sociedad industrial socava sus propios fundamentos. Lo que se afirma es que el dinamismo industrial de alta velocidad se está deslizando hacia una nueva sociedad sin la explosión primigenia de una revolución, dejando a un lado los debates políticos y las decisiones de parlamentos y gobiernos. Lo anterior significa, entonces, una radicalización de la modernidad que quiebra las premisas y contornos de la sociedad industrial y abre vías a una modernidad distinta.

La idea de *arte de la política* que Beck proyecta junto con Giddens bajo el enunciado de *la tercera vía* se basa en la necesidad no tanto de redactar nuevas normas como de adaptarlas a la realidad social, a las necesidades del momento, al patrimonio de la sociedad civil. En esta misma línea, Beck, convencido de la necesidad de una cooperación supranacional como instrumento de refuerzo del desarrollo y la estabilidad local; frente a los valores del viejo estado nacional, fuerte y jerarquizado, describe el *Estado cosmopolita*, autónomo ciertamente, pero plenamente abierto a la cooperación y a la cohesión internacional, que, manteniendo la diversidad, amortigua las tensiones entre las diferencias (Beck, 1997)

Beck sostiene que la transición de una época social a otra puede tener lugar de forma no pretendida y apocalíptica, la nueva sociedad no siempre nace con dolor. Una sociedad nueva sustituirá a la antigua sin que exista una revolución. No es la creciente pobreza, sino la riqueza y la pérdida de su rival oriental lo que produce un tiempo axial en los tipos de problemas; un vigoroso crecimiento económico, una rápida tecnificación y una elevada seguridad laboral son los que pueden desencadenar la tormenta en la que la sociedad industrial navegará o será arrastrada hacia una nueva época.

Esta modernización de la modernización es un fenómeno de gran importancia que requiere la máxima atención. La Modernidad Reflexiva puede tener consecuencias opuestas: nacionalismo, pobreza masiva, fundamentalismos religiosos, crisis económicas, crisis ecológicas, posiblemente guerras y revoluciones, estados de emergencia provocados por grandes accidentes catastróficos; es decir el dinamismo de la sociedad del riesgo en el sentido más estricto.

Ante la insolencia de la sociedad industrial, aparece la nueva sociedad, la nueva sociología, la de la sociedad del riesgo. Se designa así una fase del desarrollo de la sociedad moderna en la que los riesgos sociales, políticos, económicos e individuales tienden cada vez más a escapar a las instituciones de control y protección de la sociedad industrial.

En la sociedad del riesgo se establecen dos fases: En la primera, los efectos y autoamenazas son producidos en forma sistemática pero no se convierten en debate público o en el centro de los debates políticos, lo que permite la multiplicación y legitimación de las amenazas producidas por la toma de decisiones como riesgos residuales. En una segunda fase, los peligros de la sociedad industrial no se pueden controlar, las características de la sociedad industrial se hacen social y políticamente problemáticas. Los dinanismos que derivan de la sociedad del riesgo ciernen sobre las organizaciones de interés, el sistema judicial y educativo, y la política (Beck, ¿año?, p.18).

En este orden de ideas, cabe preguntarse: ¿qué desafíos educativos están vinculados a los desafíos de la sociedad del riesgo y qué retos son concebibles?

II. Sociedades iatrogénicas, educación excluyente

La situación resulta iatrogénica (los sistemas que normalmente son incorporados para curar o sanar las enfermedades de un sistema, resultan ellos mismos patógenos, es decir devorados por su propia creación). El término, acuñado por Illich, indica cómo la contraproductividad específica afecta a todas las relaciones sociales: así, la aceleración del tráfico, consumidora del tiempo; las comunicaciones ruidosas y confusas; la educación que entrena cada vez más gente para niveles de competencia técnica y formas especializadas de incompetencia cada vez más altas (2006, p 538). En cada caso, un gran sector institucional ha apartado a la sociedad del propósito específico para el cual dicho sector fue creado y técnicamente instrumentado. La iatrogenesis muestra ser más una paradoja que una contraproductividad específica, como un indicador social negativo que puede observarse en todos los sectores principales de la sociedad industrial. En un principio se aplica un nuevo conocimiento a la solución de un problema claramente definido y los criterios científicos permiten medir los beneficios obtenidos en eficiencia; pero, en seguida, el progreso obtenido se convierte en medio para explotar al conjunto social, para ponerlo al servicio de los valores que una élite especializada, garante de su propio valor, determina y revisa constantemente (Illich, 2008, p. 381).

En esta misma línea, Illich (2006) propone que la educación pública se beneficiaría con la desescolarización (p.192) y muestra lo que podría significar la desescolarización en una sociedad escolarizada. Para ello, menciona como uno de sus principales argumentos que el fanatismo a favor de la escuela hace posible la explotación en doble sentido: por una parte, el aumento de fondos públicos para la asignación de recursos para la educación de unos pocos, y por otra, la explotación a través del control social por parte de la mayoría (p 196). Illich sostiene, además, que ni en Norteamérica ni en América Latina logran los pobres igualdad a partir de escuelas obligatorias, pero en ambas partes la sola existencia de la escuela desanima al pobre y lo invalida para asir el control de su propio aprendizaje. En todo el mundo, dice Illich, la educación tiene un efecto antieducacional sobre la sociedad; esta visión parece estar confirmada por el último informe sobre educación de la Unesco-Unicef, en el que se alerta que 22.1 millones de niños están fuera de las aulas.

El gasto derivado de la repetición de cursos escolares en América Latina y el Caribe supera los 19.980 millones de dólares. Asimismo, el informe cuestiona el hecho de que el sobre costo que significa el fracaso escolar, manifestado en la repetición de años escolares, es equivalente a tres veces el valor de las metas de cobertura universal desde el nivel inicial (preescolar o jardín) hasta el secundario inferior. El estudio de Unicef, en el que traza el panorama educativo de la región, demuestra que el dinero que se invierte en los estudiantes que deben volver a cursar un año escolar representa el 0.34 % del PIB de los países latinoamericanos y caribeños y un 7 % del gasto educativo regional. Los gastos son de tan altas proporciones debido a que alrededor del 13 % de los alumnos matriculados en la educación inicial, primaria y secundaria está repitiendo un curso.

Los sobre costos improductivos para el sistema de la región (que invierte el 4.5 % de su PIB en educación, frente al 12.4 % de los países más desarrollados) han incrementado alarmantemente el costo de producir un egresado, por el que se paga dos o más veces para que consiga un mismo grado. Los estudiantes que repiten algún curso hacen parte de los 15.6 millones de niños y adolescentes que asisten a la escuela arrastrando algún tipo de fracaso escolar, con lo cual quedan en riesgo de no culminar sus estudios. Esto ha sido determinante también para que actualmente el 22 por ciento de los estudiantes que deberían estar cursando la secundaria no hayan finalizado la primaria, debido de igual forma al ingreso tardío al sistema educativo (Unesco, 2012).

III. Cinco dimensiones de exclusión

Según el informe «Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir», presentado en agosto de 2012 por el Instituto de Estadística (UIS) de la Unesco y la Unicef, en América Latina y el Caribe hay aproximadamente 117 millones de niños, niñas y adolescentes en edad de asistir a la educación inicial, primaria y secundaria básica. De ellos, 6.5 millones no asisten a las escuela y 15.6 millones asisten arrastrando fracasos y dando graves señales de desigualdad (dos o más años de desfase grado-edad o rezago escolar).

En el marco del informe se determinan cinco dimensiones de exclusión, es decir, cinco posibilidades de estar hoy o mañana fuera de la escuela y del mapa del recorrido escolar:

Tabla 3. Dimensiones de exclusión

21.1 Millón		
Niños en edad de asistir a la educación inicial que no están en la escuela inicial o primaria	1.7 millones (*)	
Niños en edad de asistir a la escuela primaria que no están en la escuela primaria ni en la secundaria básica. De los cuales, en escuela inicial con rezago (**) 1.4 millones	2.9 millones (*)	
Niños-Adolescentes en edad de asistir a la educación secundaria básica que no están en la escuela primaria ni en la secundaria	1.9 millones (*)	
Niños que están en la escuela primaria pero que están en riesgo de abandonarla	9.2 millones (**)	Otros 14.7 millones
Niños-adolescentes que están en la escuela secundaria básica pero que están en riesgo de abandonarla.	6.4 millones (**)	Otros 8.1 millones

Fuente: (*) estimaciones del Instituto de Estadística de la Unesco (UIS) para la región, correspondientes al año 2009; (**) estimaciones propias en Base a datos del Instituto de Estadística de la Unesco (UIS), correspondientes a 2008.

Los resultados no pueden ser menos preocupantes; sin embargo los esfuerzos continúan, pero las cifras siguen siendo alarmantes cuando se evidencia la inversión mundial en armas.

Respecto a la asistencia infantil, Unicef calculó, en 1981, un programa para resolver los problemas esenciales de los 500 millones de niños más pobres del mundo. Este programa comprendía la asistencia sanitaria de base, la educación elemental, la mejora de las condiciones higiénicas, del abastecimiento de agua potable y alimentación. Todo esto parecía un sueño imposible de 100.000 millones de dólares; sin embargo, ese es apenas el costo de cien bombarderos B- B1 y de menos de siete mil cohetes Crucero, en cuya producción ha de invertir el gobierno de Estados Unidos 21.200 millones de dólares.

Sobre la educación, por ejemplo, según García Márquez (2010), con solo dos submarinos atómicos Trident, de los veinticinco que planeaba fabricar el gobierno de los Estados Unidos, o con una cantidad similar de los submarinos Tifón que está construyendo la Unión Soviética, podría intentarse la alfabetización mundial. Por otra parte, la construcción de las escuelas y la calificación de los maestros que harán falta para el Tercer Mundo para atender las demandas adicionales de la educación en los diez años por venir, podrían pagarse con el costo de 245 cohetes Tridente II, y aún quedarían sobrando 419 cohetes para el mismo incremento de la educación en los quince años siguientes. Claro es pues que la carrera de las armas va en sentido contrario a la de la inteligencia (García Márquez, 2010, pp. 45-48)

La mayoría de las personas, dice Illich, considera los fracasos de la escuela como una prueba de que la educación es una tarea muy costosa, muy compleja, siempre arcana y frecuentemente casi imposible (2006, p. 197); se evidencia así mismo que tanto en Estados Unidos como en América Latina los costes de la educación per cápita han aumentado casi con igual rapidez que el costo del tratamiento médico; la escuela se apropia del dinero de los hombres y de la buena voluntad disponibles para la educación, pero este tratamiento más completo impartido por doctores y maestros ha mostrado resultados en continua decadencia.

En su diagnóstico, Illich asevera sin temor alguno que la escalada de las escuelas es muy destructiva, aunque de manera menos visible que el de las armas; en todas partes los gastos en la escuela se quedan cada vez más cortos frente a las expectativas de padres, maestros y alumnos, de modo que una escolaridad pareja no solo es impracticable sino que resulta económicamente absurda, intelectualmente castrante, socialmente polarizante y destruye el sistema político que la promueve (2006, p. 199).

IV. Conclusión

La imposibilidad de la reconstrucción social, técnica, política y educativa radica en las estructuras que detentan el poder, de ahí que los cambios deban invertir radicalmente las instituciones industriales y *reconstruir* la sociedad totalmente. Por esta inversión radical, la ciencia y la tecnología modernas no serán aniquiladas, sino que dotarán a la actividad humana de una eficacia sin precedentes. Por esta *inversión* ni la industria ni la burocracia serán destruidas, sino eliminadas como obstáculos de otros modos de producción. La convivencialidad será restaurada en el centro mismo de los sistemas políticos que protegen, garantizan y refuerzan el ejercicio óptimo del recurso que mejor repartido está en el mundo: la energía personal que controla la persona. Hay que trasladarse de la productividad a la convivencialidad, sustituir un valor técnico por un valor ético, un valor material por un valor realizado.

Saludamos la crisis declarada de las instituciones dominantes como el amanecer de una *liberación* revolucionaria que nos emancipará de aquellas instancias que mutilan la libertad elemental del ser humano, con el solo fin de atosigar cada vez a más usuarios. Esta crisis planetaria de las instituciones nos puede hacer llegar a un nuevo estado de conciencia que afecte la naturaleza de la herramienta y a la *acción a seguir*, para que la mayoría tome el control.

Se trata, entonces, de reivindicar la libertad y la dignidad del ser humano. Pero, antes que nada, de fundamentar la sociedad convivencial bajo la égida de tres valores: la sobrevivencia, la equidad y la autonomía creadora. Cada uno de estos valores es una ficha importante en el andamiaje de la sociedad y se interrelacionan entre sí, de tal modo que la sobrevivencia da lugar a la equidad, y estas dos, a su vez, constituyen a la autonomía, que da lugar al trabajo convivencial.

Se propone la construcción de una sociedad posindustrial en la que el ejercicio de la creatividad de una persona no imponga jamás a otra un trabajo, un conocimiento o consumo obligatorio. En la era de la tecnología científica, solamente una estructura convivencial de la herramienta puede conjugar la supervivencia y la equidad. La equidad exige que, a un tiempo, se compartan el poder y el haber. Una estructura convivencial de la herramienta hace realizable la equidad y practicable la justicia; ella constituye la única garantía de supervivencia.

Por otra parte, las estadísticas muestran la desproporción entre el gasto militar mundial y el gasto mundial en educación; la racionalidad armamentista en total desacuerdo con la necesidad de educación es arbitraria e intolerante, pero tampoco deja

de escandalizar que la escolarización del mundo resulta casi insostenible: en principio los estados no alcanzarían sin grandes sacrificios a brindar educación a los ciudadanos (niños y jóvenes), por eso la propuesta de Illich podría orientar nuevos modos pedagógicos que empiecen por reconocer las habilidades personales, impulsando el uso de la energía creadora de cada individuo hacia el cual debe orientarse el gasto público.

Si para Beck la sociedad posindustrial vendrá sin hacerse sentir, para Illich, por su parte, el tránsito de un modo de producción industrial a un modo de producción convivencial será dramático y exigirá el sacrificio de todos los actores de la sociedad, pobres y ricos, en tanto la convivencialidad será fruto de toda una revolución en la que la idea es renunciar a la sobrepoblación, la sobreabundancia y al superpoder, sin importar si se trata de grupos o individuos. En esa medida, la convivencialidad no tiene precio, pero se debe saber muy bien lo que costará desprenderse del modelo actual. Para Illich, la convivencialidad será el producto de una ascesis personal, quizá utópica, quizá real en la medida en que al hombre llegue a la convivencialidad como un reto de su quehacer; pues en ella el hombre reencontrará la alegría de la sobriedad y de la austeridad, reaprendiendo a depender del otro, en vez de convertirse en esclavo de la energía y de la burocracia todopoderosa.

Referencias

- Giddens A, Bauman Z. Luhmann N. Beck U. (2011) *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Anthropolos.
- García Márquez, G. (2010) *Yo no vengo a decir un discurso*. Bogotá D. C., Colombia: Random House Mondadori, S.A.
- Illich, I. (2006). *Obras reunidas I*. México: Fondo de Cultura Económica
- Illich, I. (2008). *Obras reunidas II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Internacional de Estocolmo para la investigación de la paz SIPRI Yearbook. (2012). *Armaments, Disarmament and International Security*. Recuperado de: www.fundacionperlapau.org
- Ulrich, B. (2006). *La sociedad del riesgo global*. Traducción de Jesús Alborés Rey. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Ulrich, B. Giddens, A. y Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva, política, tradición y estética en el orden social moderno*. Traducción de Juan Ignacio Luca de Tena. Madrid: Alianza Editorial S.A
- Unesco - Unicef. (2012). *Informe sobre la educación en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: www.unesco.org.

Este texto se editó en Ediciones USTA,
Departamento Editorial de la Universidad Santo Tomás.

Fuente: Eidetic Neo OT.

2016

Sabido es que América Latina está dominada por las diferencias. Por ello, no resulta extraño que la multiculturalidad y la interculturalidad sean puntos fundamentales, tal vez los más importantes, de la agenda académica y social de muchas instituciones académicas en la actualidad. Una pregunta nos sale al paso de inmediato: ¿cómo pensar a América Latina desde perspectiva intercultural? Para responder a este interrogante, cada uno de los trabajos aquí compilados pone de manifiesto que el conocimiento puede promover vinculaciones sociales y compromisos cívicos, ya que el conocimiento no habla de nosotros, sino que habla con nosotros y cada uno se siente enunciado por él.