



**UNIVERSIDAD DE ORIENTE
NÚCLEO DE SUCRE
COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL

**EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UN ESPACIO PARA LA
TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

Tesis de Grado presentada como requisito parcial para optar al título de
Doctora en Educación

**Autora: MSc. Marilys González de Graux
Tutor: Dr. Carlos E. Pérez R.**

Cumaná, Octubre de 2012



UNIVERSIDAD DE ORIENTE
NÚCLEO DE SUCRE
COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

CPDE N° 006-2012

ACTA DE DEFENSA DE TRABAJO DE GRADO

Nosotros, Dr. Carlos Pérez, C.I. N° 3.871.874, Dr. José Sánchez, C.I. N° 4.021.239, y, Dr. Freddy Peña, C.I. N° 3.851.972, integrantes del jurado designado por la Comisión Coordinadora del DOCTORADO EN EDUCACION para examinar la Tesis Doctoral titulada: **"EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UN ESPACIO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA"** presentada por la **MSc. Marilys González de Graux**, titular de la Cédula de Identidad N° **8.640.776**, a los fines de cumplir con el requisito legal para optar al grado de: **DOCTORA EN EDUCACIÓN**, hacemos constar que hoy, a la(s) 2:00 P.M en el Aula N° 01 DEL DOCTORADO EN EDUCACION, finalizada la defensa del trabajo por parte de la postulante, el jurado decidió **APROBAR** con mención honorífica y derecho de publicación, por su consistencia teórico-epistemológica y su aporte en la búsqueda de una práctica pedagógica transformadora, y por considerar que el mismo se ajusta a lo dispuesto y exigido por el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Institución. En fe de lo anterior se levanta la presente Acta, que firmamos conjuntamente con la Coordinadora del Doctorado en Educación.

En la ciudad de Cumaná a los diez días del mes de diciembre del año dos mil doce.

Jurado Examinador:

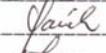
Dr. Prof. Carlos Pérez (Tutor)

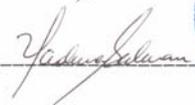
Dr. José Sánchez

Dr. Freddy Peña

Coordinadora del Programa de Postgrado:

Dra. Nadima Salmasi Villarroel




Firma y Sello

INDICE

DEDICATORIA	i
RESUMEN.....	ii
PRESENTACIÓN DE UN SENDERO POSIBLE.....	1
CAPÍTULO I.....	5
OBJETO DE ESTUDIO, SU TEORÍA Y SU MÉTODO: UN RECORRIDO POR EL DEBATE PEDAGÓGICO DE LA COSMOVISIÓN MODERNA	5
Objetivos de la Investigación	30
Objetivo General:	30
Objetivos Específicos:.....	30
Hermenéutica Crítica: Una Construcción Epistémica y Metodológica para la reflexión de una educación intercultural	31
Exegesis Sinóptica de la Investigación.	41
CAPÍTULO II	46
UNA REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA SOBRE EDUCACIÓN-CULTURA- PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INTERCULTURALIDAD	46
Crítica a la Visión Moderna de Educación	47
De una Cultura Impositiva a una Cultura Transformadora en el Escenario Escolar	61
La Interculturalidad como Sendero Posible	79
UNA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN OTRA DESDE LO INTERCULTURAL	106
La Educación Intercultural: Un Acto Pedagógico Reflexivo y Humano.....	106
La Diversidad Cultural.....	132
Relación de Alteridad y Otredad.....	137
Diálogo intercultural	143
CAPÍTULO IV	152
FUNDAMENTOS ONTO-EPISTEMOLÓGICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL	152
Hacia Senderos Pedagógicos Interculturales	152
HOJA DE METADATOS	210

DEDICATORIA

A Dios

Por su infinita bondad y haberme dado la fortaleza necesaria para llegar a la culminación de esta investigación.

A mi madre Ana

Por su amor sobre todas las cosas y haberme acompañado en todo momento.

A mi padre Pedro

Por el recuerdo tan hermoso que dejó en mí y la presencia en mi memoria de sus palabras de motivación hacia la superación.



**UNIVERSIDAD DE ORIENTE
NÚCLEO DE SUCRE
COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UN ESPACIO PARA LA TRANSFORMACIÓN
DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

Autora: MSc. Marilys González de Graux
Tutor: Dr. Carlos E. Pérez R.

RESUMEN

En la presente investigación se promueve una pedagógica intercultural en un escenario de contextualidades situacionales, reflexión, creatividad, relaciones intersubjetivas, diversidad, saberes y alteridad. Los actores escolares participan de manera colectiva y solidaria con sus experiencias históricas vividas dentro y fuera del espacio escolar como el lugar en el cual coexisten diversas culturas. En búsqueda del sustento teórico, se propone como objetivo general reflexionar sobre los fundamentos epistemológicos de una educación intercultural para la transformación de la práctica pedagógica. Como elemento principal para esta propuesta de fundamentación intercultural, subyace la aceptación de las diferencias en el camino hacia el descubrimiento del otro, a partir de su entorno socio-cultural contextual y desde las consideraciones de respeto, comprensión, aceptación e incorporación. La construcción epistémico-metodológica para la reflexión de una educación intercultural es abordada desde la concepción hermenéutica-crítica; con ello se trata de abrir paso a la dialogicidad de nuevas formas de entendimiento en una realidad que se presenta como diversa y compleja. En este contexto metodológico, la acción constituye la vía para la interpretación del contexto social, y por ello, se concibe que desde esta propuesta metodológica-hermenéutica, se produce el acercamiento a la realidad educativa para darle el sentido y significado a la construcción de una pedagogía y educación intercultural, así como a la práctica pedagógica, en medio de una trama socio-educativa en donde esta realidad yace de manera natural y compleja. De esta manera, se construye una propuesta basada en fundamentos onto-epistemológicos interculturales que ofrecen senderos para la transformación educativa y así contribuir a mejorar la realidad humana dentro y fuera del espacio escolar. Es un repensar de lo pedagógico desde la interculturalidad.

Palabras Claves: Educación, intersubjetividad, práctica pedagógica, interculturalidad.

PRESENTACIÓN DE UN SENDERO POSIBLE

La constitución misma del proceso educativo como un pasaje discursivo radicalizado en la homogeneidad moderna se ha convertido en el empuje de lucha para cuestionar esa etiqueta que amenaza constantemente con la indiferencia y el silencio pedagógico. Ha sido objeto de reflexión porque se ha establecido como un problema de tipo histórico, cultural y social dado que lo educativo desde su convicción de cientificidad ha restringido ese significado amplio de la enseñanza, las relaciones entre los actores y ha contribuido a parcelar los saberes y el conocimiento. Asimismo, ha desplegado una disciplinariedad metódica que se materializa de diversas maneras en las prácticas pedagógicas homogeneizadoras que han prevalecido hasta la actualidad.

Esta subordinación y el cerco que se ha creado a nivel pedagógico han tenido consecuencias graves en el abordaje del conocimiento, en los procedimientos rigurosos y operativos aplicados en el aula de clases. A pesar de que se ha generado transformaciones en lo educativo, la exclusión de sus actores y la falta de participación han imperado de forma radical, constituyéndose hegemónicamente en ese espacio. Los docentes han sido simples maestros que solo cumplen sus funciones escolares sometidos a la normatividad de la escuela. La metodología y el orden que se observa en ésta es producto de la especialización del trabajo que se realiza constantemente.

El docente es quien posee el conocimiento, se le asigna el saber y se le otorga el poder de enseñar y la aplicación de las herramientas necesarias para su desarrollo. Por lo tanto, es éste quien tiene la potestad de elegir y controlar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, el ambiente

escolar se convierte en mecanismo de apropiación con la finalidad de repetir, verificar y medir un conocimiento concibiendo a todos los grupos de estudiantes como iguales en su condición. Allí se limita la creatividad, las experiencias y pensamientos tanto del docente o maestro como de los estudiantes. Todos los elementos implícitos para el desarrollo de una clase reducen el accionar pedagógico. Y lamentablemente, siguen siendo reforzados por teorías que obstaculizan pensar la pedagogía desde la relación colectiva.

De este modo, con miras a reconsiderar y construir contextualmente el campo pedagógico, se propone una pedagogía intercultural tomando en cuenta a los actores escolares que hacen vida cultural en el espacio educativo y sus contextualidades situacionales inherentes a sus experiencias de vida. De igual forma, se proponen algunos fundamentos básicos para la construcción de esa nueva pedagogía cimentada en la interculturalidad y considerados como ejes que permean un proceso educativo que debe superar la fragmentación, así como la escolarización descontextualizada. Por lo tanto, se aborda la interrelación y la convivencia solidaria en los sujetos interculturales para desarrollar prácticas pedagógicas interculturales.

En este escenario, se aprecia un sujeto humano que se comprende como constructor de culturas, un ser concreto, viviente y relacional. Un ser humano diverso e histórico por sus múltiples experiencias que lo develan como hombre de saberes y conocimientos que se problematizan en su accionar. Se revela las posibilidades para la adaptación, respeto, incorporación o inclusión, creatividad y participación en la dimensión escolar, y en un mundo simbólico representado por lo local y global. Existen diferentes manifestaciones de las cuales el sujeto puede enriquecerse y expresarse intersubjetivamente. Es desde la educación de donde se parte

para generar los cambios que posibilitan una nueva mirada educativa superando la uniformidad, asimilación, desigualdad, intolerancia y el etnocentrismo.

La apropiación de esta realidad educativa se hace posible por las interpretaciones, interrogaciones e interpelaciones que se generan a través de la hermenéutica crítica. Siendo ésta el medio que permite pensarla, abordarla y comprenderla. Los cuestionamientos constantes se insertan para indagar la normatividad o modos de control y el anclaje del ámbito escolar en la cosmovisión moderna. La escuela no responde actualmente a los retos que implica las nuevas discursividades, y por ello se ha aceptado su ubicación al margen de toda relación. Por lo tanto, la interpretación hermenéutica conduce al acercamiento de la reflexión epistémica de esa realidad compleja.

La interpretación, la red de significados y la búsqueda de la dialogía categorial se constituye a través del círculo hermenéutico que establece relaciones entre las categorías implícitas. Este debate interpretativo e investigativo activa la hermenéutica para crear los vínculos necesarios que conllevan a la transformación del espacio educativo. Es el momento de rescatar algunas categorías como la educación, la cultura y la interculturalidad que se han concebido como vacías en una realidad disciplinar, atomizada y subjetiva reproduciendo subordinación pedagógica. Este proceso recursivo categorial que interactúa dentro de este estudio posibilita la apertura de una pedagogía intercultural que promueva prácticas pedagógicas más humanas, con el derecho a la interacción, reflexión y participación de sus actores así como de las diferentes culturas inherentes al espacio educativo.

De esta manera, se conjuga una educación intercultural como proyecto educativo que atiende a una cultura transformadora, la diversidad, la alter-otredad y el diálogo desde contextualidades situacionales para disminuir las carencias del medio educativo. Por ser la educación un espacio para los seres humanos se hace necesario su reconstrucción. Y todo ello, en función del reconocimiento y aceptación de un sujeto que no tiene barreras y que respeta al otro en su otredad. La riqueza de esta propuesta yace en el pluralismo pedagógico, en el encuentro y las relaciones dialógicas de los participantes en un intermundo escolar más humano.

En síntesis, esta propuesta de pedagogía intercultural, y lo que ella implica en educación así como en sus prácticas pedagógicas interculturales, se reflexiona no con intención de ofrecerla como una utopía, como receta o algo inalcanzable, sino para despertar en el docente un acto de concienciación, interpretación y transformación del proceso educativo en solidaridad, armonía, sin miedo ni temor.

CAPÍTULO I

OBJETO DE ESTUDIO, SU TEORÍA Y SU MÉTODO: UN RECORRIDO POR EL DEBATE PEDAGÓGICO DE LA COSMOVISIÓN MODERNA

*“Un cuerpo docente sin fe pedagógica
viene a ser un cuerpo sin alma”.*

ÉMILE DURKHEIM

Hacer un recorrido por la realidad me permite visualizar la situación actual de la educación, la cual amerita una reflexión crítica profunda por ser una realidad compleja que de algún modo preocupa e interesa. Este planteamiento educativo se inicia considerando la siguiente premisa **“lo que está en cuestionamiento es la idea misma de educación”** (Ugas Fermin, 2003:7). Una educación tratada como una manifestación discursiva encerrada en un proceso de múltiples actividades, en la cual se abordan metodologías permanentes como principios exclusivos de sí mismas. De esta manera se construye sus propios principios contribuyendo a la represión, normatividad, coacción y disciplina, creando sus fundamentos y poniéndolos de manifiesto en los enfoques tradicionales que relegan los procesos culturales. La educación se ha convertido en un ente de función conservadora, mediante la cual se consolida, transmite y prevalecen los valores socialmente legitimados.

Se ha adoptado, en lo educativo, una concepción tradicional que dificulta la aprehensión de procesos culturales, el desarrollo de nuevas interpretaciones y discursividades que se están desplegando de manera progresiva en la realidad en la cual se circunscribe estos. Cuando se dificulta

la interpretación de todo un mundo cultural es porque los sujetos se distinguen como diferentes, comprometidos con un modo de ser de sujetos modernos (Foucault, 2002), impidiendo su identificación plena con los otros. Es decir, se trata de una tradición cultural educativa que ha influenciado a los sujetos a actuar según sus principios para enriquecerse de los conocimientos útiles que vayan en beneficio de una sociedad dominante. Por supuesto, son sujetos formados para sentirse dueños de sí mismos y apartarse de toda relación, considerándose como diferentes y aislándose de toda relación con los otros. Esa visión atomizada de la educación, indudablemente, es una consecuencia de la modernidad, ya que se configuró bajo una racionalidad productiva articulando ideas fuerza como progreso, disciplina, ciencia, sujeto e historia para formar un hombre nuevo, un sujeto educado. En esta escuela moderna se comprendía al hombre como sujeto. Y, de esta manera, todo este entramado moderno legitimaba el espacio escolar.

El sujeto de la modernidad se concibe como una forma histórica que establece un sistema de pensamiento orientado a la acumulación de reglas para establecer principios de racionalidad institucional. Es un sujeto social educado inmerso en el proceso escolar, y moldeado en el ámbito de la institución que genera saberes y se legitima como una representación. Es una lógica que condiciona la conducta a formas de racionalidad. En ese sentido, se objetiva la cultura otorgando la racionalidad a todas las acciones del individuo que participa en la sociedad. Por lo tanto, el proceso de escolarización fundamentado bajo el discurso pedagógico moderno condiciona a los actores sociales a un ideal de aprendizaje controlado fuera del contexto de la realidad.

La configuración del escenario moderno amerita irse al pasado para establecer el análisis de los contextos y circunstancias que se han vivido, ya

que las ideologías y concepciones forman parte de un pasaje histórico particular. Este momento histórico que se circunscribe desde la modernidad, es definido como *“el proceso de institucionalización de ciertos modos de vida, conocimiento y organización social configurados en la Europa de finales del siglo XVII y el XVIII...”* en la cual su ideología central es *“haber identificado el cambio económico y social (es decir, el cambio histórico) con el triunfo de la razón: el tren de la modernidad es el tren de la razón, el tren del progreso”* como así lo señala Terrén (1999:23).

Desde esa consideración epocal ¿Cómo se vislumbra la escuela? ¿Cómo se transmite los saberes? Para ese momento, se justificaba una escuela que producía saberes disciplinarios, enciclopedista, instrumentalizados y aprendizajes individualizados. La escuela era el hilo conductor de la hegemonización de lo moral e intelectual del sujeto. Y, el saber pedagógico se producía como un simple cumplimiento de una norma administrativa atada a un orden ideológico hegemónico. De ahí que, se producía un aprendizaje memorístico a través de la utilización de manuales que ratificaban una vez más una enseñanza eficaz por medio de la lógica infundada. El conocimiento producido respondía a prácticas cognitivas que privilegiaba la rigurosidad, lo explícito y la descontextualización. Teóricamente era un conocimiento sistematizado con predominio técnico y administrado por la normatividad, las reglas y principios.

En la escuela se preestablece el conocimiento escogiendo lo que se enseña o no. Consecuentemente, esto es lo que ha permitido el apego a los contenidos programáticos por parte de los docentes, reduciendo la enseñanza y generando modificación en la conducta del alumno como un acto mecanicista. Las instituciones escolares solo han sido transmisoras del currículo oficial, son instituciones académicas que se han encerrado en sí

mismas exigiendo una enseñanza muy metódica a través de prácticas muy pedagogizadas, parceladas y sometidas a procesos de racionalización organizativa y disciplina. La escuela cumplía con uno de los rasgos distintivo de la modernidad cuando se sometía a *“la idea de que, al igual que no hay progreso sin productividad, no hay tampoco productividad sin disciplina”* (Terrén, 1999:70).

Para Ugas Fermin (2003: 13) la idea en la cual se circunscribe *“La educación, como proceso de transmisión de saberes, reproduce un orden vital-cognoscitivo que se conoce y se practica en una época y en un contexto determinado, constituye condiciones de posibilidad para convivir según las normas del clima cultural y la atmósfera civilizacional en la cual se actúa”*. Por lo tanto, las posibilidades de convivencialidad y participación en esta atmósfera civilizacional han sido ignoradas. La transmisión de saberes se constituye como un proceso de divulgación organizado a través de las prácticas pedagógicas que no están enmarcadas en prácticas participativas que promuevan los valores cívicos de la ciudadanía. En ese sentido, es pertinente el abordaje epistemológico de la práctica pedagógica o quehacer educativo del docente como vinculación a la producción de un saber homogéneo.

A través del contexto histórico del sistema educativo han surgido reformas que determinaron cambios significativos en los profesionales de la docencia. Por lo tanto, en esa interpelación surge la siguiente interrogante que ubica al sistema educativo venezolano y sus actores en estos intentos reformistas: ¿Cómo se ha formado el docente en Venezuela tomando en cuenta su tradición histórica? Es por ello, que dentro de este cuestionamiento, es necesario ubicarse en la época de los años 80 como referente; ya que, a partir de esta década se generó una serie de reformas

educativas que de alguna manera han afectado la práctica pedagógica del docente. Este acto pedagógico se establece a partir de la interacción de una práctica educativa y las relaciones sociales entre maestros y alumnos que padecen formas de especialización, en la cual se establece una relación de saber/poder.

A partir de esa década, específicamente en 1985, se promulga la nueva Ley Orgánica de Educación. Esta ley establecía que las instituciones de educación superior estarían a cargo de la formación docente, ya que anteriormente eran las escuelas normales las que ejercían tal función. El modelo de estas escuelas se desarrolló a partir de 1839. Desde sus orígenes, tenían un doble sentido en su concepción; primero, porque se aspiraban como instituciones modelos que sirvieran de ejemplos a otras, y segundo, a través de ellas se establecían las normas de socialización. Es decir, tenían un carácter normalizador. Así que, una vez que los docentes eran formados en estas instituciones podían ejercer su labor en los distintos niveles del sistema educativo (Sánchez, 2003).

En esta ley se introdujeron algunas modificaciones arquitectónicas de los currícula de formación docente, entre las cuales se enfatizaba la capacitación de los docentes para enfrentar y ejecutar los cambios propuestos en la Educación Básica y lograr la formación del ciudadano (Sánchez, 2003). Sin embargo, las condiciones de los diseños curriculares, en ese entonces, mostraban, entre otros aspectos: (1) conocimientos fragmentados, (2) concepciones curriculares academicistas, y (3) excesivos componentes de asignaturas. En ese proceso formativo, y a pesar de las reformas hechas históricamente, el docente se convertía en un modelo repetitivo que mantenía una tradición técnica, académica y disciplinar fragmentaria. Por lo tanto, la formación docente se concebía desde un plano

teórico, mientras que su verdadera realidad, la práctica pedagógica, quedaba a un lado.

Consecuentemente, para 1996 ocurre otro cambio importante en el ejercicio de formación docente, cuando se realiza una nueva reforma en el diseño curricular de la Educación Básica. En la reforma se pretende repensar las concepciones, las metas y los propósitos por los cuales se rige la educación venezolana, e igualmente actualizar las estrategias y modernizar los recursos que respaldan el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, aún después de estas reformas, las orientaciones que direccionaron la formación docente encaminaban al desarrollo de saberes, en la cual la práctica pedagógica mantenía cierta distancia entre docente, estudiante y las situaciones didácticas; es decir, continuaba el modelo tradicional de formación. La visión de formación se vinculaba con los saberes homogeneizadores constituidos.

Desde esa visión de formación, ¿Se ha generado alguna innovación en la práctica pedagógica luego de las reformas? De acuerdo con la estructura del currículo de formación docente que ha tenido vigencia hasta hoy, se sigue reflejando una gestión cerrada, en la cual se hace un fuerte énfasis en la selección de contenidos y objetivos para la construcción de saberes. Un individuo, entonces, que pretende formarse como docente en las instituciones educativas, públicas o privadas, recibe una preparación centrada en disciplinas y debilitada acerca de la realidad escolar, así como de situaciones reales con los alumnos en un salón de clase. En su formación no se plantea la posibilidad de desarrollar el aprecio del sentir humano o de comprender al hombre como un sujeto social constructor de culturas y sociedades, o constructor del conocimiento de manera integrada y conjunta.

La educación tradicional o convencional en la cual los docentes se han formado, ha demostrado ser impositiva y cientificista. De alguna manera, la cientificidad propia de su formación se ve reflejada en las metodologías y prácticas pedagógicas, que por lo general, son rigurosas y poco flexibles. La acción del docente sigue siendo repetitiva y rutinaria afectando la construcción de saberes, por tanto, se promueve un aprendizaje memorístico y muy mecanizado. El acto pedagógico, entonces “... *tiene que acometer la reconstrucción de su discurso para que el saber pedagógico no devenga un corpus tioricista que concibe la enseñanza como un simple intercambio informacional, donde prevalece lo monológico sobre lo dialógico*” (Ugas Fermin, 2003: 7).

Es por ello, que la escuela juega un papel preponderante a nivel general, porque a partir de allí se imponen los saberes que constituyen toda una discursividad propia de una cultura. En ese sentido, afloran representaciones que manifiestan modos de pensamiento, actuaciones y sentimientos que identifican una realidad social particular. Por esto para Escobet, Heras, Navarro y Rodríguez (1998:14) “*la institución escolar no hace más que inculcar la cultura dominante*”. Es decir, la escuela en su papel social y político reproduce esa realidad social que la ha originado; es el reflejo de unas formas sociales que van mucho más allá que ese intento de alfabetización. La escuela se concibe como un espacio cerrado que no se prolonga más allá de las paredes que la conforman, solo acumula tensiones compitiendo como cualquier otra institución, pero cada vez más es determinante su reproducción y formación.

Definitivamente, la educación tiene un rol decisivo en la formación de la ciudadanía, a través de la escolarización, que prevalece como proceso vital en el individuo, se logra inculcar y posesionarse de una cultura

dominante. De acuerdo con los diferentes modos de concebir y desarrollar la práctica educativa y la construcción de saberes que origina un aprendizaje escolar, es necesario considerar la vinculación de las diferentes culturas que tienen lugar en el proceso educativo. Pérez Gómez (1992) indica que en el campo de la educación subyace un cruce de culturas que lleva a la interpretación de la escuela como un espacio ecológico. Entre ellas se encuentran: (1) la cultura académica, representada por el currículo y sus contenidos, (2) la cultura pública, presente en la comunidad, (3) cultura experiencial, correspondiente al desarrollo del alumno en su experiencia extraescolar y escolar, y (4) la cultura social, generada por la integración de los diferentes grupos.

En el presente, en el cual se instala la escuela actual, cada una de estas culturas ha representado realidades distintas con muy poca relación entre sí, es una realidad educativa que se contempla como grupos totalmente aislados. Hasta ahora son concepciones herméticamente cerradas entre ellas. Por ello, ver el mundo escolar como un entretejido o mosaico cultural, en la cual fluyen experiencias distintas, queda sumergido en una utopía sin logro de parte de quienes tienen solo el objetivo de educar o alfabetizar. Desde las prácticas pedagógicas se producen individualidades que solo determinan la relación sujeto (alumno) consigo mismo; es decir, esta producción pedagógica es vista desde la subjetividad. El alumno en la práctica educativa siempre es el objeto de estudio de manera histórica y particular, no se da lugar a encuentros entre grupos o diferentes culturas.

El proceso de enseñanza solo cumple una función de reproducción cultural y social (Escofet, Heras, Navarro y Rodríguez, 1998). La cultura de la escuela no ha logrado constituirse dentro de la comunidad social a través de las interacciones. Por el contrario, la escuela se ha convertido en una

institución imponente en cuanto a sus modos de conducta, pensamiento, así como las relaciones propias de la institución que se reproducen a sí misma independientemente de los cambios que surgen en su entorno. Por lo tanto, la escuela podría definirse como *“una institución social creada en la sociedad y para la sociedad con el propósito y la finalidad de educar, para transmitir y sostener la cultura de la misma mediante una educación institucionalizada”* (Escofet, Heras, Navarro y Rodríguez, 1998:13). Y, es así como los docentes y estudiantes terminan por reproducir todo un bagaje cultural propio de la escuela para conseguir la aceptación institucional.

Quizás por la misma formación, y muchas veces por resistencia o miedo al fracaso, los docentes no se dan la oportunidad de ir más allá del límite, de explorar otras tendencias educativas que permitan ser formadores de formadores con una visión crítica, amplia, creativa y flexible. Estos son ejemplo de ese trabajo representativo de la cultura hegemónica, demostrando cierta uniformidad en su conducta, específicamente, cuando se dirigen a los estudiantes. La práctica pedagógica concurre en medio de la rutina y disciplina manifestando una conducta mecánica y repetitiva. En situaciones prácticas solo se destacan en la aplicación de lo técnico atendiendo *“estandarización”, “eficiencia” y “efectividad”* que solo realiza *“una forma de control ideológico”* (McLaren, 1984:11). En consecuencia, la situación actual del docente amerita una reflexión profunda, debido a los cambios constantes de nuestro sistema educativo. En ese sentido Peñalver (2005) señala que:

Un modelo como éste, evidencias a la vista, no (co)responde a los cambios que hoy suceden en el mundo, en Venezuela; no está vinculado con las exigencias curriculares de la Escuela Bolivariana, ni de la Educación Superior; no genera en los estudiantes una ética de la

responsabilidad del trabajo creativo ni una participación política seria para la transformación. (p.152)

Los docentes deben estar alerta al cambio o transformación reexaminando el quehacer educativo y cuestionando la práctica del salón de clase, así como del contexto escolar en general. Dentro de la política educativa actual, que lleva a cabo el gobierno nacional (Peñalver, 2005), es necesario que se repiense o se reconstruya su metodología formal de la práctica pedagógica. Esta reforma tendrá éxito en la medida que se generen respuestas a la diversidad de necesidades educativas presente en nuestra realidad. En su mayoría, los docentes se siguen formando bajo un modelo fragmentado de conocimientos, y con poco vínculo con los problemas y situaciones que han de desempeñar. Es necesario resaltar, que a pesar del poder de socialización de los medios de comunicación de masas, la revolución electrónica, también se abren las puertas a la recuperación de la educación desde una mirada otra a través de la interpretación de la cultura como una exégesis de vida social que comprende las interacciones humanas.

El nuevo diseño curricular de la educación bolivariana concibe un escenario de igualdad de oportunidades educativas que garantiza el desarrollo de habilidades y competencias para impulsar la justicia y la inclusión social (Sánchez y Ortega, 2006). Estas categorías de igualdad, justicia e inclusión son algunos de los pilares fundamentales de una educación intercultural. Sin embargo, los términos habilidades y competencias dentro del ámbito intercultural tal y como se presupone desde una formación que solo se reduce a las destrezas y habilidades técnico-cognitivas para el desempeño eficiente de la producción, rompe con la visión intercultural de interacciones intersubjetivas; es decir, relega las relaciones

interpersonales, afectivas y sociales. El concepto de competencias, el cual se ofrece como parte de la trascendencia educativa actualmente, continúa con un ofrecimiento de componentes cognitivos que involucra la eficiencia en un determinado rol, y constituye una enseñanza escolar centrada en el contenido de asignaturas así como de memorización mecánica.

En las últimas décadas, se ha empleado el concepto de competencias en el desarrollo de la educación así como en el desarrollo de formación profesional. La competencia semeja a esa habilidad de conseguir algo, en otras palabras, es una destreza o capacidad vocacional. Es evidente, que para ser profesional en el ámbito que sea se necesita ser sorprendentemente competente; es decir, ser capaz de desempeñar ciertas tareas eficientemente. En ese sentido, hablar de competencias es una forma de disminuir el valor propio del conocimiento. Consecuentemente, permite estimar los muchos problemas organizativos cuando la educación se basa en competencias. Quiere decir, que se muestra especial atención en el desarrollo personal de los estudiantes y en el dominio del conocimiento que indique su preparación para funcionar de manera eficaz en la sociedad.

Para quienes defienden la concepción por competencias, consideran que la efectividad de ellas se adquiere a través de la formación y el desarrollo de los estudiantes, el cual se fundamenta en la descripción o desempeño de manera observable *in situ*. ¿Qué logra la aplicación de las competencias en el ámbito educativo? Es identificar al estudiante más efectivo de acuerdo con sus características más distintivas o resaltantes, atendiendo asimismo, la capacidad que tienen los estudiantes de alcanzar logros específicos. Definitivamente, el objetivo de la educación al aplicar las competencias es desarrollar capacidades en los estudiantes para desempeñar ciertas labores vinculadas a una determinada profesión adjudicándose logros sin tomar en

cuenta el proceso de aprendizaje. El empleo de competencias reduce la autenticidad de la acción humana, rompiendo con el hecho de que el conocimiento está relacionado con comprensión y la reflexión en medio de la integración. En ese sentido, una educación intercultural desdice en el desarrollo de competencias, ya que amerita de interacciones continuas entre profesores y alumnos, alumnos entre sí, de manera grupal o entre pares, así como de manera integrada con la comunidad educativa (Aguado, 2003). Es decir, promover un entretrejido entre los actores. Para ello es necesaria la resignificación de la escuela como institución que impulsa las interacciones y donde convergen grupos de estudiantes que forman parte de una comunidad, y no como grupos de sujetos que solo cumplen con alcanzar logros en beneficio de una sociedad homogénea.

La educación intercultural exalta las relaciones, los valores individuales o grupales, además de resaltar el aspecto simbólico que de alguna manera se refleja consciente e inconscientemente en la vida cotidiana de las personas. El fundamento de la educación intercultural es la interacción activa y pluralista que parte del respeto y la tolerancia entre las partes (culturas). Es una experiencia educativa de igualdad de oportunidades que favorece la construcción de conocimientos a través de “*una actitud dialógica y reflexiva*” (García y Pérez, 1997:3) para dotar a sus actores de claves culturales que constituyan la diversidad y el pluralismo como fuente de formación. No se pretende una educación intercultural cerrada, sino cimentada en un mosaico de relaciones, cuestionamiento y reflexión permanente fuera y dentro del contexto escolar. La interculturalidad se considera un hecho social relacional y pedagógico producido de acuerdos con sus contextos.

Es necesario asumir que el encuentro y el choque cultural no deben ser vistos como un aspecto negativo ante una sociedad multicultural; por el contrario, esta situación de contacto cultural refleja cambios de actitud que corresponden a una sociedad igualitaria. Es por ello, que en este tipo de educación se pone de manifiesto los puntos de contacto y el diálogo que se producen entre las culturas, siempre en un clima de igualdad y respeto. No podría pensarse la interculturalidad como una situación estática, ya que surge en medio de una movilidad cultural y social. Por ser la interculturalidad dinámica, también implica una intencionalidad; y de acuerdo con esta investigación ésta apunta hacia un entrelazamiento o entrecruzamiento de culturas para apropiarse de nuevas formas de construcción del conocimiento. Por supuesto, entendiéndose como un proceso de reflexión y de participación de sujetos pero como protagonistas.

En medio de esta reflexión, los docentes (como sujetos protagónicos y participantes del hecho educativo) deben abrirse paso a esa visión futura, fomentando ideas creativas para lograr una interrelación de los actores en el contexto educativo (escuela-docente-alumno-comunidad) y repensar la práctica pedagógica. Es asumir el papel de un docente que se enfrenta a situaciones cambiantes y complejas, es superar ese conocimiento científico-técnico que lo caracteriza y orientarse a la reflexión y construcción, desde la praxis, de una nueva práctica pedagógica intercultural, la cual representa el punto focal de la presente investigación. La formación pedagógica debe considerarse como continua e innovadora, especialmente suscitando la diversidad, el trabajo en equipo, y que en la práctica educativa se tenga en cuenta la situación contextual.

Una situación contextual que se presenta como una expresión de rescate a las interpretaciones, logos o palabras que no han sido escuchadas

por ser partícipes de una contextualidad racional limitada que comprime el eco de aquellos que permanecen en silencio. Ser partícipe de la toma de conciencia de la propia contextualidad es acoger en el seno de nuestro espacio a nuestros semejantes y diferentes, es decir, a los otros. Edificar la participación de todas las memorias, experiencias y voces de la humanidad como reconocimiento de la humanidad es un viaje de conciencia pero sin límites. Es una conciencia situacional contextual que se desprende de esa interculturalidad falseante dominante. Para Fornet-Betancourt (2006:58) “... *el reconocimiento de la contextualidad es inseparable de la experiencia de que las diferencias son insustituibles... Esta experiencia se nos da con el respeto de la contextualidad del otro y éste empieza con el reconocimiento de la propia contextualidad*”.

De esta manera se despliega una actividad dialógica de lo constituido y lo que se constituye del proceso educativo para abrir un abanico histórico que permite sumergirse en el tiempo y darse cuenta que también se abren nuevas claves de interpretación y nuevas formas emergentes. Sobre todo, porque hoy día se visualiza un mundo que ha estado en transición constante por el proceso de globalización producida por los medios de comunicación, y por el surgimiento de nuevos sistemas tecnológicos, situando a las sociedades actuales en retos constantes. Todos estos cambios fundamentales que están ocurriendo afectan los estilos de vida y comportamientos de los individuos de nuestra sociedad. Entonces, ¿Desde dónde debe ser tratada esa nueva sociedad que emerge? La **educación**, como señala Federico Mayor (en Morin, 2000:13), es la “*fuerza del futuro*”. Esta idea vital juega un papel preponderante en las transformaciones que se consolidan actualmente en la sociedad.

Lo educativo tiene que ser visto como un proceso de liberación constante o permanente. El hombre como sujeto que interacciona con su realidad con su participación la transforma. Esta transformación no puede partir de un esfuerzo de manipulación para adaptarse a una realidad acabada porque no tendría sentido. Se debe superar esos modelos que apuntan hacia la uniformidad y asimilación de conductas, basados en la desigualdad, intolerancia y el etnocentrismo. Ontológicamente, desde la educación, podemos entender el proceso formativo del sujeto, asumiéndose también como parte de un colectivo que reconoce los espacios que la interculturalidad puede ofrecerle. Cuando se reconocen los espacios de ese Ser, se sensibiliza el reconocimiento de los grupos que confluyen en esos entornos.

En tanto, la educación como proceso humanista es liberadora, y deja a un lado la manipulación. Se crea un acto de conciencia en la medida que exista una relación hombre-mundo (con su realidad concreta). Y, alcanzar la toma de conciencia desde la educación exige una labor social y no individual. El sujeto como ser individualista y al margen de los acontecimientos humanos y sociales solo se generaría un proceso mecanicista en la educación. Es importante recordar, que la cultura no solo se determina por la etnia, la historia o la lengua, sino también por la pertenencia a grupos constituidos en su medio, por la religión, nivel social y su profesión; haciendo del hombre un ser social que se nutre a través del encuentro con el otro. La creación de un espacio de encuentro genera la relación que hace posible la construcción de un proyecto común intercultural.

La educación ha sido un proceso de transmisión del saber, de transferencia del conocimiento, en el cual se establecen los valores de una cultura en lo particular para formar un sujeto pasivo que solo se adapta a su medio y que constituye un obstáculo para la transformación donde se cohibe

la creatividad y la flexibilidad. Históricamente, el sujeto se configuró como un individuo aislado dotado de una conducta propia de su formación. Por lo tanto, la educación se representaba como *“el resultado hegemónico de la acción de la racionalización occidental sobre la esfera intelectual”* (Terrén, 1999:100). Es decir, el sujeto culto y especializado representaba esferas distintas dependiendo de su clase social. Así se demuestra como la burocratización en la relación pedagógica reducía esa expresión liberadora para la transformación.

Asimismo, esa racionalidad indujo ese fenómeno disciplinar que representa una característica específica de poder de la cosmovisión moderna. *“La disciplina se entiende como un “adiestramiento” por el que se dispone de modo uniforme a una multiplicidad de individuos para una acción metódica y subordinada...”* (Weber en Terrén, 1999:104). A través de la disciplina se garantizaba la obediencia para actuar de manera habitual y sin resistencia, haciéndose presente el elemento normativo. Lo disciplinar figura como un modelo formativo que desarrolla una destreza mecánica en la práctica educativa. Por lo tanto, se establece cierta dominación en la conducta, específicamente, en la de los alumnos. La realidad educativa actual, refleja los efectos de una racionalidad centrada en la normalización, en la cual resalta la *“autorrealización humana”* y/o *“especializaciones”* que solo obedecen a una cultura común, como parte de una tradición moderna. Por lo tanto, el resultado de esta racionalidad productiva consecuentemente condujo la construcción de subjetividades que solo reproducen orientaciones institucionales preestablecidas. Las subjetividades, propias de esta realidad, remontan a la época intelectual de la ilustración, que según Terrén (1999) fue:

...la autora de un discurso legitimador por el que las subjetividades supuestamente liberadas de la idolatría, de las formas de autoridad tradicional y de las formas de conocimiento anacrónicas, subjetividades desprovistas por todo ello del anclaje existencial que les proporcionaban sus mundos de vida pre-ilustrados, debían ser resocializadas en el nuevo lenguaje del orden racional, en su red de estrategias organizativas y en las nuevas formas legítimas de conocimiento. (p.35)

De acuerdo con Freire (1988) el proceso educativo se ha convertido en una situación evidentemente gnoseológica. En verdad, ¿Es vista la educación desde esa perspectiva? ¿Cuál es la actitud del docente como sujeto cognoscente? Ante estas interrogantes, es necesario, visualizar la verdadera situación. El docente es quien posee el conocimiento, el saber. Es decir, posee una actitud cognoscente. Ejercer la docencia implica teóricamente ser un profesional de conocimiento especializado, ya que por lo general, el docente se forma solo para la enseñanza. Es un sujeto cognoscente ante un objeto cognoscible, sus educandos. Entonces la educación, desde esta concepción, ha sido y es transferencia de conocimiento, dogmática, rígida y autoritaria.

En cuanto a la formación de los profesores, es pertinente el siguiente cuestionamiento ¿Cómo el modo de las formas del poder moderno constituyó el sujeto pedagógico? Bajo la influencia de la modernidad, el acto educativo ha tenido una relación sujeto-conocimiento en el cual se garantiza, de alguna manera, la reproducción de saberes disciplinarios ligada a una racionalidad productiva. Sin embargo, no podemos dejar de reconocer que esa reproducción y consumo de saberes epocales han constituido un modo de enseñanza, progreso, ciencia, sujeto e historia. En ese sentido, ser docente se fundamenta en un sentimiento de entrega, dedicación y compromiso institucional en el cual su práctica pedagógica confluye en un acto de

transmisión de saberes de manera sistemática, reduciendo su relación a un ámbito de sujeto-objeto.

Pero, es el momento de explorar otras tendencias de lo educativo, plantearse la posibilidad de un nuevo acto pedagógico desde la praxis. A partir de allí, la enseñanza debe tener cabida para la otredad, la **alteridad**, la búsqueda de la relación con el “otro”. La alteridad se refiere a la capacidad ética de reconocer al otro (Magendzo, 2004). Donde la alteridad se conjuga entre quien enseña y el enseñado. Es decir, que la educación constituya una unión **socio-cultural** en la cual el ser humano se relaciona a través de un intercambio cultural. Sin embargo, la educación como proceso permanente acoge la práctica educativa como parte de una práctica social pero que gira sobre sí misma. Entonces, la invitación es transitar por una nueva vía en la cual se construyan “*experiencias de formación que involucren el ejercicio de la alteridad respecto de sí mismo y del otro*” (Téllez, 1998:124). De esta forma, se requiere recuperar esa concepción de la educación como formación permanente, la cual involucra una connotación humana.

Por otra parte, a pesar de que la educación se anuncia como una actividad de la sociedad en forma conjunta, y puede lograrse a través de ella la reproducción de una cultura dominante, también crea condiciones para lograr el cambio que se requiere para la transformación de la **cultura**. Por lo tanto, debemos ver lo educativo como un proceso de construcción más que de reproducción. De acuerdo con la pedagogía que tradicionalmente se promueve en el quehacer educativo se impone una cultura constituida en una práctica que expresa costumbres, hábitos, ritos, tradiciones, festividades, entre otras. Sin embargo, actualmente, nuestra sociedad demanda otros ritmos que sobrepasen los estilos tradicionales.

Para Ugas Fermín (2003), la pedagogía tradicional se apoyó en procedimientos disciplinares para imponer la cultura que se considera válida. En ese sentido, el fin de la educación era que los hombres pensarán por sí mismos, legitimando la racionalización de la educación a través de principios racionales consolidando la cultura hegemónica. No obstante, la nueva racionalidad educativa y escolar que emerge en las sociedades no trata de conocer un contenido programático, sino busca superar los esquemas y contenidos tradicionales que subsumen las prácticas pedagógicas en una racionalidad instrumental que proceden de los ideales de la modernidad. Disolver todo ese ideal de la cosmovisión moderna es un intento a otra mirada para entender las prácticas pedagógicas.

La superación de la **práctica pedagógica** que se ha constituido hasta el momento, significa romper con los conocimientos que se imponen de una generación a otra, repensando las acciones, el aprendizaje, los sujetos involucrados, el contexto social y las instituciones educativas. Se trata, de una práctica que se constituya en la reflexión para hacer posible la conjugación de reconocernos como sujetos sensibles de relaciones, porque vivimos en un mundo social y humano. Es fundamental una práctica educativa comprometida con la participación, que trascienda los cercos de la neutralidad de sus actores. Es romper con esa postura de educador autoritario que irrespeta el pensamiento y la experiencia vivida del educando. La belleza interna de la práctica educativa concurre en el reconocimiento del otro permitiendo aflorar el respeto por el educando de manera más democrática y menos subrepticia.

En el ejercicio de esta práctica se debe destacar la ética como esa exigencia de respeto hacia el pensamiento, reflexión y vivencia o experiencia del estudiante. El aprendizaje promovido en el aula de clase, de una escuela

tradicional, es un aprendizaje académico que siempre está al margen de las experiencias que surgen de la vida cotidiana de los estudiantes. Este tipo de aprendizaje contribuye a resolver los problemas del aula, sin vincularse con los esquemas previos de los alumnos, que vienen dado por su experiencia o vida previa. Es decir, la enseñanza que siembra este tipo de aprendizaje es prescriptiva y originada por la razón instrumental que niega toda posibilidad de inventiva y creatividad. Si queremos mejorar, como docentes, la calidad de la educación es necesario comenzar por cuestionar nuestra formación permanentemente. Se basa en pensar la práctica educativa, percibirla integrada, participativa e intersubjetiva promoviendo el diálogo entre sus actores.

El clima cultural debe formar parte de una escuela activa que promueva participación de los alumnos en los procesos sociales y en el reconocimiento de los valores culturales (Pérez Luna, 2001). En la actualidad, el proceso educativo es cada vez más complejo en la medida que se enfrenta a la heterogeneidad sociocultural, y a los intereses particulares de las comunidades. Cuando se está al servicio y a favor de una cultura dominante se trabaja en función de la división y no de la diversidad. Considerando lo anterior, se agencian espacios de poder y saber que constituyen subjetividades direccionadas hacia caminos distintos que se construyen y renuevan en un mismo círculo cerrado. Por tanto, es necesario ofrecer diversidad de opciones educativas a los diferentes grupos vinculados con los servicios educativos.

El camino por recorrer para dar una visión “otra” a nuestro quehacer educativo es una tarea difícil pero no imposible. Existen nuevos espacios teóricos que nos invitan hacia diferentes direcciones que brindan la posibilidad del cambio o de la resignificación. Pensar la práctica pedagógica

es liberarnos de modelos totalizadores legitimantes que solo desdibujan *“los vínculos entre las prácticas educativas y el ejercicio de la relación de alteridad”* (Téllez, 1998: 126). Se amerita un acto consistente en el que el humanismo educativo se identifique con un sujeto histórico, un sujeto de derechos que vaya al encuentro del otro y de lo otro. A través del encuentro con el otro desde una relación de alteridad se privilegia la pluralidad cultural, la relación colectiva y sus saberes.

Ese reconocimiento del otro es el punto de partida de la **educación intercultural** pero fundamentada en una **pedagogía intercultural**. El entendimiento de aceptar al otro en su otredad también implica la asimilación de lo extraño. Se busca el reconocimiento de la diferencia al aceptar los sentimientos, concepciones y pensamientos que en el otro se percibe como extraño o desconocido. Desde este entramado, la práctica pedagógica intercultural demanda un aprendizaje que fortalezca las particularidades así como los rasgos culturales para enriquecer sus interacciones. Por tanto, la aceptación de las diferencias de otras culturas y de los sujetos que forman parte de ellas, conforman las bases para el desarrollo de la pedagogía que se propone, así como también, de la práctica pedagógica desarrollada. La interculturalidad privilegia el respeto, el intercambio y el encuentro cultural, reconociendo el derecho de participación que cada uno posee. Sin embargo, es propicio aclarar que cuando en la sociedad se producen referentes culturales legitimando algunos de ellos, es imposible que se generen las relaciones interculturales por ser indicativos de poder y hegemonía de un grupo respecto a otro (Samaniego, 2005).

La finalidad de la educación intercultural según Sarramona (en Sagastizabal, 2004:30) es *“una educación respetuosa con la diversidad cultural que incluya la posibilidad de cultivar plenamente la cultura propia*

como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo". Esta diversidad es lo que permite la reflexión y la interacción con el otro a través de la participación de grupos diversos y el respeto por comprender grupos distintos. La valoración del intercambio intercultural en el proceso educativo en el cual se promueve el respeto, reconocimiento y aceptación por el otro, es lo que caracteriza la reflexión sobre las **relaciones intersubjetivas** en las prácticas pedagógicas interculturales que van en búsqueda de la matriz de relaciones de la escuela-docente-alumno-comunidad. Una práctica pedagógica intercultural no se produce en el vacío sino dentro de un entramado de relaciones.

¿Cómo se piensa la interculturalidad sin relaciones intersubjetivas? Es evidente que la interculturalidad aquí planteada acoge la condición humana en situación contextual en donde se manifiesta una práctica de convivencia constante. Cuando se configura la participación, relación e integración entre las diferentes culturas que coexisten en el ámbito educativo se considera la intersubjetividad como esa alianza de convivencia en la cual se imbrican el reconocimiento de las diferencias. Son relaciones culturales o diversidades culturales subjetivas que reconfiguran toda una tradición cultural hegemónica y homogénea. Es por ello, que hablar de participación única, cultura dominante e individualismo coarta todo sentido intercultural.

Es necesario entrecruzar cada una de las culturas inherentes en este espacio. Hasta ahora la subjetividad ha sido parte del acontecimiento educativo expresada en opciones distintas. Si algo ha caracterizado la filosofía occidental dominante, es la falta de interrelación, inclusión de ese mosaico de culturas en el cual predomine el diálogo y procesos de apertura a los saberes que se transmiten en los espacios escolares. En este planteamiento debe señalarse que desde la fundamentación teórica-

epistemológica intercultural subyace la aceptación de las diferencias para descubrir al otro a partir de su entorno social y llegar al camino de la comprensión y cooperación. Pensar la interculturalidad es hacer frente a un mundo real, *un intermundo*; un lugar del múltiples contextualidades o situaciones que es parte de ese ser humano sociocultural, y cuyos espacios se integran por medio de las interacciones o relaciones y participación activa.

Este es un ser humano de relaciones, de interacción dialéctica entre el sí mismo y el otro. En ese sentido, se promueven las bases pedagógicas para una **práctica pedagógica intercultural** en un escenario de relaciones, interacciones, reflexión, creación, participación y motivación a un aprendizaje contextual y relevante, en donde el alumno cuestione las preconcepciones que ha adquirido en su vida previa, y por qué no, en la misma escuela. Lo que el alumno aprende queda ligado al contexto del aula. Una práctica pedagógica intercultural concibe una correspondencia relacional y no fracturada. Como señala Klesing-Rempel (1999:233) *“en cada individuo existe una relación única de alteridad e identidad que se constituye en el punto de partida específico de la formación intercultural”*. Es decir, los procesos de formación intercultural son procesos asumidos como autoeducación visualizándose desde el otro. Por lo tanto, ser partícipe de toda una extensión histórica del pensamiento moderno para nutrirse de una educación desde lo intercultural, estimula el interés de la búsqueda de conocimiento y nuevas formas de entendimiento.

Es, entonces, en ese camino de búsqueda y trascendencia de los modelos educativos definidos hasta ahora, los cuales no reconocen la diversidad humana, que surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo el docente atiende la diversidad de necesidades educativas de los alumnos? ¿Cómo el docente a través de la construcción de saberes y prácticas en la

escuela da respuestas a la diversidad? ¿De qué manera el docente incorpora la interculturalidad como elemento estratégico para estimular el aprendizaje? ¿Cómo se construye la cultura de la escuela en virtud de su función social y del significado que adquiere como institución dentro de la comunidad social? Es el momento de configurar claves interculturales, y apropiarnos de ese proceso que se atiende como dinámico y complejo.

Apropiarse de la interculturalidad como forma emergente representa un reto, sobre todo cuando se propone promover la participación de grupos culturales tomando en cuenta sus experiencias, vivencias y sus propias reflexiones. Estos grupos culturales están conformados por los actores sociales y educativos que aportan experiencia y saber. Asimismo, pueden construir argumentos que nutran un intercambio reflexivo de forma colectiva, en los cuales afloran la historia subjetiva de los sujetos siempre articulados por un bien común. Es por ello, que no se puede olvidar que la interculturalidad es un hecho social que se produce de acuerdo con los contextos (Zemelman y Quintar, 2007), e igualmente posee una dimensión pedagógica y como tal constituye esa puerta que se abre apuntando a un mundo pedagógico diferente, inclusivo y diverso culturalmente.

Por lo tanto, el propósito de este estudio es repensar el acto pedagógico y la práctica pedagógica actual como categorías que pudieran ser reubicadas con un nuevo sentido y abrirse paso a una visión futura, fomentando ideas creativas para lograr la interrelación de los actores involucrados en el contexto educativo. Para Zemelman y Quintar (2007:23) *“El quehacer intercultural es la búsqueda de relación con otros, desde la identidad propia, para transformar el contexto de acuerdo con las necesidades de cada uno. La interculturalidad es, así, una posición política que implica el diálogo y la negociación con diferentes culturas”*. Por lo tanto,

en búsqueda del sustento teórico de la investigación y de acuerdo con las interrogantes planteadas, se proponen los siguientes objetivos de investigación, los cuales explorarán diferentes senderos, pero imbricados como aristas propositivas a una educación otra.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General:

Reflexionar sobre los fundamentos epistemológicos de una Educación intercultural para la transformación de la práctica pedagógica.

Objetivos Específicos:

1. Interpretar el eje epistemológico educación-práctica pedagógica-interculturalidad.
2. Teorizar desde una fundamentación epistemológica intercultural la concepción de una educación otra.
3. Generar fundamentos onto-epistemológicos para la construcción de una práctica pedagógica intercultural.

En la reflexión de respuestas a las interrogantes planteadas y su vinculación con los objetivos, es importante hacer algunas precisiones conceptuales para abordar este objeto de investigación. Es decir, cada una de las categorías o ideas fuerza implícitas en este estudio como: educación-cultura- práctica pedagógica- interculturalidad, serán explicitadas desde una fundamentación epistemológica tomando en cuenta el cruce o entretrejo de cada una de ellas. Relacionar estos elementos en un despliegue discursivo permitirá la conformación de lo que ha sido hasta ahora la práctica educativa y la enseñanza. Es preciso expresar y asumir toda una significación histórica que consecuentemente ha dejado huellas en el contexto educativo y la cual se concibe como compleja y cambiante. En síntesis, se estará interrogando el proceso educativo a partir de estas ideas fuerza de manera reflexiva y crítica.

Hermenéutica Crítica: Una Construcción Epistémica y Metodológica para la reflexión de una educación intercultural

Recorrer el camino de nuestra realidad escolar despierta la inquietud investigativa cuando se piensa el proceso educativo. Es el momento en el cual afloran reflexiones y muchas ideas fluyen ante las interacciones vividas en la cotidianidad escolar que permiten *mirarse*, y pensar en acceder en nuevos ideales educativos. Y, así como la reflexión me encamina al abordaje de la realidad, también me sitúa en las diferentes opciones metodológicas que representa la investigación. Es un desafío acercarse al mundo metodológico cuando de manera constante se debaten los supuestos básicos presentes en las diversas perspectivas teóricas que ilustran los enfoques de investigación.

De acuerdo con las exigencias que amerita esta búsqueda de conocimiento, es imperativo no conformarse con determinados constructos sino trascenderlos pero desde un acto de conciencia. Se trata de cuestionar esta educación tradicional fragmentada que no contribuye a la interacción de sus actores ni aprecia lo humano en su totalidad. Es por ello, que es necesario comprender que la educación no podría entenderse como espacio homogéneo o monocultural, sino que se reconozca al “otro” a través de una educación intercultural estimulando la tolerancia, el pluralismo y el diálogo. Ahora bien, ¿Cuál es el horizonte investigativo a seguir para encontrar respuestas a esta nueva propuesta de educación intercultural generando una reflexión abierta, sin anclajes apriorísticos y que permita una fundamentación epistemológica? Para Zemelman (1992):

El ejercicio metodológico consiste en distanciarse de la estructura teórica por medio de la apertura a la realidad, con base en pensarla mediante la inclusión de nuevos

**niveles que sirvan para problematizar el punto de partida.
La crítica cumple una función importante en la organización
de esta capacidad de apertura. (p.115)**

Apropiarse de esta realidad educativa y construir toda una interpretación de forma crítica conduce hacia un ejercicio metodológico cualitativo, el cual indica “*comprender el conocimiento como una producción y no como la aprehensión lineal de una realidad que se nos devela*” (González, 2007:4). Desde esta perspectiva el conocimiento se construye y se asume como una producción humana, e igualmente alude a la posibilidad de concebir el sujeto desde su contextualidad. Abordar la interculturalidad desde nuestras prácticas es pensar la realidad asignándole un significado complejo al espacio educativo, en el cual concurren diferentes culturas que interaccionan entre sí. Para ello, la investigación amerita de un proceso permanente de interpretaciones con implicación intelectual.

¿Cuál es el medio para interpretar toda esta realidad? “*La hermenéutica es esencialmente el medio para comprenderla, es la manera por la que podemos conocernos existencialmente como seres humanos*” (Sandín, 2003:58). Como enfoque metodológico, la hermenéutica se considera la vía expedita de interpretación y análisis en el abordaje de la presente investigación, ya que admite un carácter de rigurosidad en el proceso de comprensión y aplicación. Se trata de abrir paso a la dialogicidad de nuevas formas de entendimiento en una realidad que se nos presenta como diversa y compleja. A través de la crítica, la acción y la interpelación se construye el sendero para interpretar el contexto social. El desarrollo de la hermenéutica permite definir la importancia del proceso de interpretación del espacio educativo. ¿Cómo la hermenéutica en conjunción con el pensamiento dialéctico puede contribuir a la interpretación de ese eje epistemológico educación-cultura-práctica pedagógica e interculturalidad?

Cada una de estas categorías consideradas “macro-categorías” se integra dialéctica y dialógicamente de manera simultánea. Es decir, se imbrican unas a otras. Confrontar cada una de ellas permite apropiarse de una interpretación que remite a otro entrecruzamiento de categorías tales como: alteridad-otredad, diversidad y diálogo, las cuales constituyen la reflexión que lleva a establecer una propuesta intercultural.

Teorizar sobre las bases, significa interpretar el ámbito social-educativo y su relación con el conocimiento y la praxis educativa. Asimismo, la hermenéutica crítica permite el cuestionamiento permanente de este eje epistemológico con la realidad que se proyecta como un mundo guiado por modos de univocidad, poniendo en riesgo al proceso educativo, al constante dominio y reproducción. Por lo tanto, la construcción de las relaciones categoriales se genera a través de interpelaciones constantes que surgen de una reflexión histórica educativa concebida desde lo abstracto, pero con aproximaciones a situaciones que repiensen lo pedagógico hacia una visión “otra”; dando cabida a que los sujetos concretos y contextuales que forman parte de una realidad social educativa sean partícipes de una nueva visión de práctica pedagógica, en la cual reflexionen sus propias historias.

Según Kosík (en Miranda Camacho, 2006) la dialéctica, la cual forma parte de este arte de interpretación hermenéutica, concibe al sujeto como un ser que objetiva y se aprecia como un individuo que es histórico el cual se despliega en una actividad práctica con respecto a su naturaleza, y persigue la realización de sus fines e intereses como parte de un conjunto determinado de relaciones. Este sistema complejo dialógico representa un diálogo entre las categorías básicas como educación-cultura-práctica pedagógica e interculturalidad, las cuales se establecen en la investigación, relacionándose de manera constante. Por lo tanto, se persigue un

acercamiento a los fenómenos de la realidad social, de la situación contextual actual para llegar a la comprensión de todo un proceso educativo. Estas categorías actualmente se han mantenido de manera antagónica constituyendo ideas aisladas o un monologo cultural representado por la cultura dominante. Y, a pesar de que la educación, cultura, la práctica pedagógica y la interculturalidad comparten un espacio en común en el ámbito escolar, no se relacionan mutuamente.

Según esta propuesta metodológica la hermenéutica crítica contribuye para la comprensión e interpretación de la educación intercultural, tal como se concibe en esta investigación. Se hace necesario, entonces, el acercamiento a la reflexión epistémica sobre la realidad educativa para encontrar el sentido y el significado de cómo se construye una educación intercultural y una práctica pedagógica en un contexto socio-educativo. Se interpela toda una realidad que yace en medio de una sociedad multicultural y diversa, que se percibe en un espacio en donde coexisten diferentes culturas pero de manera aislada. Por lo tanto, la búsqueda dialógica de las categorías educación-cultura-práctica pedagógica e interculturalidad constituyen las ideas fuerza de la investigación, siendo éstas representadas a través del "círculo hermenéutico". Smith (en Sandín, 2003) señala que:

La interpretación del significado solo puede perseguirse con un constante movimiento hacia delante y hacia atrás entre la expresión particular y la red de significados en la que dicha expresión está inserta. Este proceso no tiene punto de comienzo y de final no arbitrario. Este proceso circular además nos lleva a un desafío importante para la hermenéutica, el grado en que la persona que realiza la interpretación es parte del círculo o contexto en el que ésta se realiza (p. 60).

El círculo hermenéutico abordado en la presente investigación interpretando las categorías: educación-cultura-práctica pedagógica e interculturalidad, conduce a la comprensión del contexto social educativo y la reconceptualización de las categorías implícitas estableciendo las relaciones posibles entre ellas. Es decir, la relación o interacción de todas esas “macro-categorías” conlleva a la intersubjetividad de los espacios escuela-alumno-docente-comunidad. Entendiéndose lo intersubjetivo como el proceso en el que se comparte el conocimiento con otros en el mundo de la vida. Asimismo, la cultura, la cual aflora como parte de esta relación, se piensa como una realidad de vida y activa, en la cual participa un sujeto creador de cultura que es inseparable de todo ese cúmulo de relaciones intersubjetivas que lo constituye.

Entre las categorías resaltantes que se explicitan a través del círculo hermenéutico se encuentra, primeramente, la **Educación**, la cual se critica con los aportes teóricos de *Martínez-Otero (2003)* y *Sarramona (1989)* como una “acción perfeccionista” y seguida de la idea de *Kant (en Ríos, 2000)* que asume lo educativo con el “progreso”, el cual tiene una intención racional, cuya vinculación se exhibe por *Terrén (1999)* cuando indica que la cultura moderna constituye una cultura pedagógica que privilegia el “conocimiento sistematizado” y supone un “conocimiento subjetivo”. *Terrén (1999)*, de igual forma, señala la educación como “el resultado hegemónico” de la acción de la racionalización. Es así como *Zuleta (2002)* hace una crítica de cómo el educando mantiene una “actitud pasiva”, ya que es el profesor quien hace, piensa y siente. De esta manera, *Freire (1988)* manifiesta que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha convertido en una “relación lineal” entre el formador y el objeto formado, en el cual solo se transfieren contenidos. *Weber (en Terrén, 1999)*, por su parte, indica que en el quehacer pedagógico del docente se crean estrategias que dan acceso a una “cultura preestablecida”,

y consecuentemente se origina la “especialización” y la disciplina como un “adiestramiento”. Por ello, *Touraine (1996)* afirma que el hombre era objeto de conocimiento al enfrentarse a un aprendizaje de pensamiento racional. Y, desde esta visión, se construye una “educación tradicional moderna”. Constituyéndose, evidentemente, el proceso educativo como “una situación gnoseológica”. Todo un andamiaje “legitimador de las subjetividades” que se desprende desde la Ilustración como la autora de tal cosmovisión indicado así por *Terrén (1999)*.

Sin embargo, así como “*la crítica cumple una función importante en la organización de esta capacidad de apertura*” (*Zemelman, 1992:115*), la cual contribuye a la construcción teórica de esta investigación, también se hace visible los aportes propositivos de algunos teóricos como: *Federico Mayor (en Morin, 2000)* que siente la educación como la “fuerza del futuro” que abre el camino a la recuperación de lo educativo como exégesis de vida social conformando interacciones humanas. Para ello, es necesario comprender la segunda categoría como lo es la **Cultura**, la cual ha sido interpretada desde diferentes concepciones de manera reflexiva para dar origen a una cultura transformadora en el escenario educativo. Es en ese sentido, que la cultura se ha revelado como costumbres y tradiciones ancestrales de una población específica representando una “identidad cultural” comprendida desde lo étnico o racial a partir de una visión antropológica explicitado por *Tylor (en Kottak, 2003)*. De igual forma, *Kaluf (2005)* la define como “manifestaciones artísticas” cercando la cultura a simples expresiones particulares de una época o grupo. Pero *Ramírez (1999)* la exalta al expresar que “todo es cultura” desde la productividad de la actividad humana a partir de la interrelación de diferentes elementos como sus expresiones, experiencias y manifestaciones que instituyen los aspectos culturales de los diferentes grupos en la esfera social.

Por tanto, la cultura que se asume en esta interpretación hermenéutica es desde una posición “dialéctica” porque se conjuga a partir de la “dominación y poder”, y “la transformación y liberación”. La visión crítica que genera esta dualidad representa la brecha para el cambio cultural desde una noción “dialéctica transformadora” como indica *Giroux (2004)*. A partir de esta dialéctica cultural *Bourdieu y Passeron (en Giroux, 2004)* indican que existe una “violencia simbólica” impuesta en el mundo social, asumiendo la cultura como el hilo conductor entre los intereses de una clase dominante en particular y la vida cotidiana. Es por ello, que *Bourdieu (en Giroux, 2004)* en su representación de “*habitus*” indica una serie de disposiciones intersubjetivas reflejando cierta gramática discursiva, gustos y conocimientos a favor de un grupo social dominante. Por su parte, *Giroux (2004)* y *McLaren (1984)* contribuyen a la reflexión crítica desde la constitución del “dominio y poder” que se ejerce en la escuela a través de “inscripciones ideológicas”. Este significado ideológico es lo que conlleva pensar las escuelas como una “cultura institucional” que se visualizan como “cajas negras”. Es por ello, que *Rubiano (2009)* comenta un cuento popular que refleja la forma de reproducción que se vive en la escuela permaneciendo estática en el tiempo. La reproducción y el control racional en la escuela y en la sociedad son tan visibles que *Adorno y Horkheimer (en Giroux, 2004)*, a manera metafórica, ven la cultura como una “industria”.

Pero existe la posibilidad de rescatar el legado de la cultura construyendo lo que para *Klesing-Rempel (1999)* es el “sujeto creador de cultura”, ya que a partir de él se piensa la educación desde la interculturalidad. De esta manera, el apoyo de *Sarramona (1989)* y *Sagastizabal (2004)*, a esa nueva visión de la educación, conduce a pensar en una educación “respetuosa con la diversidad”, de “integración pluralista”; es decir, se habla de una tercera categoría que corresponde a la “**Educación**”

Intercultural". Para *Klesing_Rempel (1999)*, por ejemplo, la educación intercultural se establece como formas de "convivencias de estructuras cambiantes". En ese sentido, se piensa en la **Interculturalidad** como la cuarta categoría o clave, que configura una propuesta alternativa para esa visión futura de la educación. Es así como *Viaña (2009)*, *Fornet-Betancourt (2006)* y *Walsh (2005)* abren los espacios de reconocimiento y reflexión para pensar en esa vía de acceso dejando a un lado esa interculturalidad que reduce y se mantiene de manera lineal como consecuencia de la dominación cultural. *Fornet-Betancourt (2006)* tomando en cuenta las transformaciones aborda la "contextualidad, diversidad y el diálogo" como procesos de apertura. *Walsh (2005)* en su propuesta de educación intercultural la visualiza como un "proceso social-político" que incluye conflictos internos, en los cuales confluyen desequilibrios sociales y culturales. Por supuesto, los aportes críticos de *Samaniego (2005)*, *Giroux (2004)*, *Brunner (1998)* y *Guendel (2009)* evidencian el efecto de la modernidad en la cultura de dominación y poder, dispersos en diferentes espacios, específicamente en lo educativo. Sus fundamentos teóricos han permitido promover la **Educación Intercultural** como un acto pedagógico reflexivo y humano.

Evidentemente, al vislumbrar nuevos horizontes desde la educación intercultural se convoca a la reflexión del acto pedagógico. Es decir, **una Pedagogía Intercultural** que se construye en la convivencia o relaciones, para aprender a "vivir, pensar, hablar y enseñar de otro modo" como indica *Larrosa (2000)*, Esa es la disposición para la relación pedagógica humana en la cual se estimula el diálogo entre culturas. Ello implica una interpretación en medio de relaciones intersubjetivas. Por lo tanto, las **Prácticas pedagógicas** para *Méndez (1999)* no podrían promoverse como "prácticas estandarizadas". Por el contrario, *Freire (1997)* sugiere la "presencia del sujeto" o "sujeto participante" para que el proceso de enseñanza y

aprendizaje sea de manera recursiva. Por ello, se exalta la frase de *Rimbaud* (en *Wulf, 1999*) “yo es otro” en función de la relación con el otro que se explicita por *Gadamer (1996)* con “la tablilla de los recuerdos” como la idea que ejemplifica esa relación. Una reflexión que lleva a la integración de los sujetos humanos a partir de su complemento. Este complemento con el otro a través de su hospitalidad y aceptación origina la alteridad. Por lo tanto, surgen las siguientes categorías de esta investigación: **Alteridad-Otredad, Diversidad y Diálogo** como dimensiones que nacen de toda una relación-dialógica categorial. Por supuesto, evidenciándose de manera crítica y propositiva los teóricos como *Skliar (2002)*, *Levinas (1993)*, *Mèlich (2009)*, *Kaluf (2005)*, *Téllez (1995)*, *Wulf (1999)*, *Freire (2005)*, *Zemelman (2011)* y *Fornet-Betancourt (2006)*. Cada uno con aportes claves en la dimensión pedagógica intercultural para lograr una visión distinta y caminar por los senderos de un proceso educativo heterogéneo.

Es apropiado esclarecer que los autores que se asumen en esta investigación hacen posible pensar la educación desde otra mirada, pero siempre acompañada, toda esta criticidad, de la hermenéutica. Esta interpretación de significados como lo señala Smith (en Sandín, 2003:60) significa jugar recursivamente este proceso circular de las categorías educación-cultura-práctica pedagógica e interculturalidad. Otro criterio que sustenta la construcción hermenéutica, es que el conocimiento se concibe como un acto de comprensión, es decir, de interpretación de la realidad; en donde la ciencia que impregna el proceso educativo, en este caso se repiensa, y se concibe como una forma de transformación y emancipación del ser humano (Padrón, 2001). La superación de una acción educativa homogénea y de la práctica pedagógica que se requiere, significa romper con los conocimientos que se imponen de una generación a otra, repensando las acciones, el aprendizaje, los sujetos involucrados, interpretando la realidad

(el contexto social) y las instituciones educativas. En este sentido, el debate de esta investigación constituye un intento de mejorar la práctica pedagógica actual. Hoy en día en Venezuela las tendencias educativas institucionales (gubernamentales) proponen un nuevo diseño curricular de educación bolivariana; y no solo desde ese ámbito, sino que nuestra sociedad clama por un cambio en el entorno educativo.

Actualmente, el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano contempla la educación intercultural como una forma de atender *“la educación integral de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, desde los contextos de coexistencia de diversidad cultural... su finalidad es el fortalecimiento de un ser social integral, que mantenga su identidad étnica y cultural...la transmisión de costumbres y tradiciones ancestrales...”* (2007:30-31). Pero ¿de qué educación intercultural y diversidad cultural se habla? Es evidente que se promueve una interculturalidad que no da cabida a la verdadera diversidad cultural cuando se deja de lado la diversidad de opciones educativas de los diferentes grupos culturales vinculados al espacio escolar. Estas culturas no solo representan grupos étnicos, sino otras culturas de índole internacional o foráneas presentes en ese entorno educativo. La interculturalidad, propuesta en esta investigación, es aquella que vive las diferencias identitaria en medio de la relación con los otros. No es solo el reconocimiento de la diversidad cultural sino también aceptar que existen desigualdades o diferencias étnicas y de otras culturas que podrían nutrir esa diversidad.

Por lo tanto, de acuerdo con el proceso de investigación, y a partir de esta reflexión hermenéutica crítica, se abre el camino que interconecta la reflexión, interpretación y la sensibilidad a toda una realidad educativa. Poner en marcha la hermenéutica crítica implica adentrarse en la transformación o

visión otra de la educación para fortalecer las relaciones intersubjetivas en las prácticas pedagógicas interculturales. Al interpretar toda una cosmovisión moderna que afecta el ámbito educativo a través de una realidad socio-educativa, pero reflexionada, explicitada y comprendida desde la hermenéutica crítica en la cual se crean vínculos interculturales para la transformación educativa. Es decir, una educación intercultural reflexiva, recíproca e integradora para la convivencia de las diversas culturas en donde se articulen la pluralidad y diversidad.

Desde luego, la hermenéutica crítica, asumida en esta investigación, conlleva al cuestionamiento de la práctica pedagógica actual como un quehacer pedagógico riguroso y poco flexible, reflejando la acción del docente que sigue siendo repetitiva, rutinaria, y por tanto, promueve un aprendizaje memorístico y muy mecanizado. De esta manera, se pretende construir una práctica educativa intercultural desde el humanismo educativo, el cual represente un espacio de derecho a la interacción, participación y debate. Asimismo, como forma propositiva, identificar un sujeto histórico, de convivencia, de derechos que vaya al encuentro del otro y de lo otro y que se contribuya a la apertura de la realidad en una forma relacional.

Exegesis Sinóptica de la Investigación.

Seguidamente se presenta una sinopsis de capítulos que guían diferentes senderos para la construcción de un andamiaje teórico-propositivo de la investigación. En esta exégesis sinóptica se expresa una relación hermenéutica que sustenta a manera integrada un cúmulo categorial, aportando una reflexión crítica al presente estudio. Es una contribución relevante por cuanto se entrecruzan categorías implicadas unas a otras, y son abordadas y relacionadas legitimando la práctica pedagógica

intercultural. Por lo tanto, en medio de la interpelación de este objeto de investigación las categorías como educación-cultura-práctica pedagógica-interculturalidad son tratadas de manera sintetizadas en cada uno de estos apartados.

CAPÍTULO I: OBJETO DE ESTUDIO, SU TEORÍA Y SU MÉTODO: UN RECORRIDO POR EL DEBATE PEDAGÓGICO DE LA COSMOVISIÓN MODERNA.

En este recorrido por el debate pedagógico moderno se visualiza la realidad social actual en la cual se despliega la educación. De esta manera, se manifiesta todo un proceso discursivo encerrado en una concepción tradicional que relegan los procesos culturales, convirtiéndose la **educación**, en un ente de función conservadora. Este escenario moderno configura un análisis de contextos y circunstancias vividas, en las cuales afloran ideologías y concepciones que forman parte de ese pasaje histórico particular. Definitivamente, el proceso educativo cumple un rol decisivo en la ciudadanía constituyendo una escolarización que se posesiona de una cultura dominante y homogeneizante para promover su reproducción.

CAPÍTULO II: UNA REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA SOBRE EDUCACIÓN-CULTURA-PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INTERCULTURALIDAD.

Cada una de las categorías implícitas en este capítulo: educación-cultura-práctica pedagógica-interculturalidad, se explicitan desde una fundamentación epistemológica tomando en cuenta el cruce o entretrejido de cada una de ellas. La relación de estos elementos en un despliegue discursivo permite la conformación de lo que ha sido hasta ahora la práctica

educativa y la enseñanza. En síntesis, se interroga el proceso educativo a partir de estas ideas fuerza de manera reflexiva y crítica.

CAPÍTULO III: UNA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN OTRA DESDE LO INTERCULTURAL.

Es evidente que en la medida que se sumerge en la realidad educativa se percibe un ambiente turbulento de conflictos, poder, cosificación del sujeto, razón instrumental y una serie de hechos que se vinculan con un proceso educativo histórico que subyuga a los espacios sociales y educativos. Es así como se proyecta una educación participe del enlace o entretreído cultural estimulando el diálogo y atendiendo consideraciones implícitas en una educación inmersa en el ámbito intercultural, y que se presenta como un nuevo escenario educativo. De esa manera florece la educación intercultural como proceso de convivencia en medio del compartir lo propio con lo ajeno, con el otro, percibiendo un fin común de participación cultural. Una práctica pedagógica intercultural no se produce en el vacío sino dentro de un entramado de relaciones.

Es necesario entrecruzar cada una de las culturas inherentes en el espacio. Hasta ahora la subjetividad ha sido parte del acontecimiento educativo expresada en opciones distintas. Se perciben saberes que se transmiten en los espacios escolares desfasados de las situaciones contextuales presentes en los actores escolares. Por ello surge la educación intercultural, no como un sueño o ideal platónico sino como una forma de hacer justicia ante un hecho educativo de dominación cultural y social.

CAPÍTULO IV: FUNDAMENTOS ONTO-EPISTEMOLÓGICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL.

En este capítulo, se presenta una propuesta, en la cual se construyen fundamentos teóricos onto-epistemológicos en función de una filosofía intercultural que se encamina hacia el repensar pedagógico para promover prácticas pedagógicas interculturales en un escenario de reflexión, creación y motivación en medio de relaciones intersubjetivas concebidas desde un encuentro dialógico, en donde el alumno cuestione y participe asumiendo su propio proceso de manifestación histórica. Una práctica pedagógica intercultural concibe una correspondencia relacional y no fracturada al compartir saberes y significados. Como señala Klesing-Rempel (1999) “en cada individuo existe una relación única de alteridad e identidad que se constituye en el punto de partida específico de la formación intercultural”. Es decir, los procesos basados en fundamentos interculturales abordados de manera propositiva, son procesos de autoeducación visualizándose desde el otro. Se trata de trascender una cultura abstracta hacia una cultura transformadora-concreta para liberarse de la perfección lógica.

Así se descubre un horizonte de pensamiento diverso y plural que parte de la autocrítica y reflexión dando cabida a saberes contextuales. Es por ello, que se pretende crear un vínculo intercultural para relacionar al sujeto con los otros. Al insertar al otro se construye y se produce conocimiento; es decir se problematiza el conocimiento cuando deviene de las contextualidades situacionales. Asimismo, en esta propuesta pedagógica intercultural se exalta la participación, el reconocimiento, respeto y la aceptación, pero siempre tomando en cuenta al otro en su otredad.

La mirada profunda de estos apartados se percibe a continuación, a través de una interpretación en donde se manifiesta la crítica y las proposiciones de varios teóricos, y muy especialmente mi esperanza, hacia una resignificación educativa.

CAPÍTULO II

UNA REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA SOBRE EDUCACIÓN- CULTURA- PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INTERCULTURALIDAD

*"La templanza y el trabajo
constituyen las dos verdaderas
medicinas del hombre: el trabajo
aguza el apetito y la templanza
impide abusar de él."*

JEAN JACQUES ROUSSEAU

El abordaje epistemológico de las categorías que aquí se explicitan como educación, cultura, práctica pedagógica e interculturalidad, se muestra a través de sus relaciones indicando un acercamiento conceptual entre ellas. Se trata de fundar ciertas bases problematizándolas en medio de un entretrejido categorial. Relacionar estos ejes fundamentales en un despliegue discursivo permitirá la conformación de lo que ha sido hasta ahora la práctica educativa y la enseñanza. Se estará interrogando toda una realidad compleja y el proceso educativo a partir de estas ideas fuerza de manera reflexiva y crítica. Es una aproximación que versa sobre un discurso moderno y su particularidad como proyecto civilizatorio. Aun en la actualidad este proyecto aparece como un fantasma que refleja el engaño, desengaño, la mentira, desgaño, la palabrería falseante y el descompromiso (Fornet-Betancourt, 2006). Para Fornet-Betancourt se condensa la sabiduría que se ama a sí misma y acrecienta en la búsqueda de la verdad, creando una situación mediático-ideológica ocultando todo un despliegue de pobreza, exclusión, hegemonía y opresión. Pero la verdad y la esperanza irrumpen para hacerse presentes y crear nuevos retos y miradas al mundo, y a la educación.

Crítica a la Visión Moderna de Educación

Inicialmente, se pretende comprender en el escenario de esta investigación qué se entiende por educación. Es necesario esclarecer esta idea que hasta ahora apunta al perfeccionamiento del ser humano, de manera personal e individual. Según Martínez-Otero (2003:22), educación es *“una acción externa orientada al perfeccionamiento del educando”*. Asimismo, Sarramona (1989) indica las ideas principales que hablan de educación, estableciendo los siguientes aspectos: a) Un proceso esencialmente dinámico entre dos personas; b) Que proporciona las metas y ayudas para alcanzar las metas del hombre, partiendo de la aceptación consciente del sujeto; c) Que pretende el perfeccionamiento del individuo como persona; d) Que busca la inserción activa y consciente del individuo en el medio social; e) Que significa un proceso permanente e inacabado a lo largo de toda la vida humana; f) Que el estado resultante, aunque no definitivo, supone una situación duradera y distinta del estado original del hombre.

Por lo tanto, la educación se piensa desde el perfeccionamiento, como un medio para alcanzar el fin del hombre, que expresa organización, acción humana, intencionalidad, un proceso de individualización y de socialización. El hombre es ese ser que puede ser educado, y desde su nacimiento se inicia bajo un proceso de formación que concurre en un ambiente familiar disciplinar y de instrucción. Siendo esta, la primera gestación como hombre educado. Un sujeto que es sometido a las leyes de la humanidad y evoluciona sintiendo coacción de los ideales de la razón moderna. Es así como Kant (en Ríos, 2000:95) en su concepto de educación señala que

“únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser”. Asimismo, afirma que:

Toda educación es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas. La naturaleza no le ha dado para ello ningún instinto,... por lo que el arte de la educación es, de un lado, un asunto de intención racional y de voluntad, y del otro, un ideal por alcanzar, pues, la educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, provista de los acontecimientos de las anteriores, puede realizar constantemente una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino. (p. 96)

Desde la visión que Kant plantea, la educación se corresponde al progreso educativo en el género humano, en el cual está presente la intención racional, e igualmente tiene un carácter de optimización personal. El desarrollo del hombre confluye en medio de la socialización. A través de la educación éste mejora constantemente para lograr el paso hacia la perfección, es a partir de la educación que alcanza desenvolverse como un ser ciudadano. Sin embargo, aún cuando Kant establece un principio del arte de la educación y va mucho más allá de esta concepción, proyectando un futuro mejor de la especie humana conforme a la idea de humanidad y su destino como avance en la educación, se sigue imponiendo la perfección de la humanidad. Detrás de la educación existía un sentido camuflajeado de la perfectibilidad de la naturaleza humana.

Es así de manera individual, perfeccionista y personalizada como se ha concebido la educación y la forma como se ha radicalizado la modernidad

en el hecho educativo. Su ideología central se manifiesta en el haber identificado el cambio económico y social con el éxito de la razón. Esta episteme moderna se refiere a un tipo de experiencia en el que se fundamentan ciertos estilos de vida y de organización social basados, también, en esas ideas. Asimismo, expresa la cotidianidad en la cual esas representaciones van legitimándose. Quiere decir, que lo que exalta lo propio de la experiencia moderna es pensar que las instituciones que fluyen como parte de nuestra vida social son esencialmente racionales. Se piensa que la estructuración y el funcionamiento de estas instituciones están bajo el control de lo racional que sistematiza la verdad, participando como una especie de fe en la razón.

De las diferentes instituciones que existen en esta sociedad moderna y en las cuales confluye el sentimiento moderno, siempre se encuentra la educación. Siendo ésta la institución más representativa de este hecho. Una de las creencias de la modernidad estriba en profesar que las instituciones son, en cuanto a su estructura y funcionamiento, básicamente racionales. El ámbito institucional se percibe sensible ante este hecho de administración racional. Siendo esta la manera por la cual la cultura moderna se constituyera en una cultura pedagógica. La lógica de la relación pedagógica articulaba una idea de realización práctica y de disciplina como forma trascendente de producción. Por ello, Terrén (1999) indica lo siguiente:

De ahí que la educación, tal como ha sido pensada y diseñada desde la Ilustración, pueda considerarse como paradigma del proceso de racionalización de la modernidad, como ámbito institucional privilegiado en el que se exhibe la peculiar armonización moderna de esa dialéctica de fe y razón... (p. 6)

Visto así, la modernidad como forma de ver, saber, poder, y de organizar el mundo se configura y representa a través de sus arquetipos. Denominándose así, *“a una imagen legitimante, una configuración ideológico-cultural cuyo entramado simbólico hace significativas y, por tanto, legítimas situaciones, trayectorias o principios que sin él serían inaceptables o contradictorias”* (Terrén, 1999:8). Esta representación de principios es lo que permite comprender la identidad personal, profesional y la práctica de las experiencias de vida de quienes forman parte de una constelación cultural. A través de estos arquetipos modernos que se constituyen como ideas fuerza se identifica la educación.

Es importante señalar a uno de los representantes prominentes de la pedagogía moderna, Juan Amós Comenio, quien fue uno de los pensadores que dio inicio a la modernidad en la educación. Comenio concibe la educación como una representación, como un discurso, en la cual se refiere a la realidad como un objeto. Esta representación educativa es de sabios, de conocedores, de personas ilustradas, ya que configura un orden, una racionalidad y una lógica que solo los sabios poseían. En cuanto a lo racional, Comenio (Didáctica Magna, Cap IV p.6) indica lo siguiente: *“Ser criatura racional es ser observador, denominador y clasificador de todas las cosas; esto es, conocer y poder nombrar y entender cuanto encierra el mundo entero”*. A través de esa racionalidad se expresaba y comprendía el conocimiento de todas las cosas, ya que allí se constituía toda la excelencia del hombre.

La educación para ese entonces era una experiencia de vida, una vivencia particular muy ligada a las personas, a la existencia y sus costumbres individuales. Los intelectuales o personas educadas lo eran

porque ellas mismas buscaban sus propios medios y se preocupaban por tener educación, siendo su experiencia personal el vínculo o acceso a esos medios educativos. Comenio estableció que las personas debían ser educadas en sitios particulares a comunes enseñanzas, los cuales él denominó Escuelas, Estudios Literarios, Auditorios, Colegios, Gimnasios, Academias, etc.; y educadas por personas especiales o formadores que se llamaron Preceptores, Maestros y Profesores. Asimismo, se utilizaban medios específicos y particulares para la enseñanza, los cuales se denominaron Métodos. Todos estos elementos, establecidos en esa pedagogía moderna, que fueron organizados, ordenados y puestos en funcionamiento están presentes en nuestra educación. La educación y las instituciones educativas son producto de esa invención moderna.

Por otra parte, la Ilustración como una fase de desarrollo de la modernidad contribuyó a que ésta heredara la dirección de lo social y de la labor que la educación debía desempeñar, conocida como la noción platónica del “ethos de las leyes” que se representaba como nivelador de las diferencias y la creencia de que la legislación racional podía cultivar la virtud. También hereda la imagen metafísica de una naturaleza humana enmarcada en la perfectibilidad que le permite embarcarse en un proceso unidireccional de progreso. Sin embargo, una de sus herencias más significativas está asociada a la labor esclarecedora del conocimiento legítimo y al sentido elitista implícito en aquellos que debían contribuir al desarrollo del conocimiento. Es decir, la cultura pedagógica ilustrada instituyó una educación científicamente normalizada, en la cual la instrumentalización de la verdad y la virtud eran acogidas por la aurora racional de un proyecto de emancipación. Una emancipación basada en la idea de que el hombre y la sociedad, que representaban la naturaleza, reproducían toda una realidad de leyes accesibles al conocimiento de una élite del saber.

La élite cultural ilustrada que se consolida como parte del proyecto de la modernidad, permite la institucionalización de la racionalidad instrumental basadas en las creencias y estrategias propias del cognitivismo moderno. La cosmovisión moderna se apoya en ese potencial cognitivo procediendo a través de la praxis a la configuración de la racionalidad. Este proyecto moderno pasa a convertirse en una forma de conocimiento el cual transmite un tipo de saber, un saber homogéneo e institucionalizado racionalmente. De esta manera, se entiende que el conocimiento que se fundamenta en formas y métodos legítimos fue atribuido a la élite ilustrada. El cognitivismo moderno, como lo define Horton y Oakeshott (en Terrén, 1999):

...es una forma de saber que privilegia el conocimiento que puede ser sistematizado teóricamente y cuya generalización supone una devaluación de otras formas de conocimiento subjetivo o tácito, eclipsadas ante el predominio de las formas técnicas de saber que pueden administrarse según reglas, principios y directivas sistematizables. (p.26)

Estas ideas permiten entender cómo las formas de disciplina se imponen en nuestro sistema educativo y por ende en las prácticas pedagógicas. La visión instrumental del saber, la cual representa su taxonomización, es lo que favorece a una acumulación de una cultura especializada permitiendo la organización racional de la vida cotidiana del individuo. Cuando se combina la teoría y la práctica propia del pensamiento ilustrado, se establecen las condiciones de aplicabilidad del conocimiento. Es así, como se hace gala de una lógica que institucionaliza el poder formativo en el ámbito político y económico, y el cual progresivamente se extiende al plano educativo. Esta idea de lógica y razón planificada figuró como un dispositivo clave para la configuración moderna. La modernidad se encuentra articulada a la racionalización de la sociedad, en sus diversos niveles,

político, económico y cultural. Expresando una forma de organización social en tanto “cultura”, es, un sistema simbólico específico.

El programa cultural de la Ilustración representa la culminación de la modernidad política en la medida que la legitimación mantuvo la disposición básica del pensamiento político y se conforma la sensibilidad política de una época civilizacional. Este progreso político fue el camino que condujo a una serie de estrategias de forma organizativas que tuvieron como objetivo la racionalización de las prácticas sociales y la neutralización de formas de vida alternativas. Dentro de esta racionalización de las prácticas sociales se encuentra la enseñanza. Esta forma de progreso, proporciona una compilación de nuevas imágenes utópicas al discurso ilustrado, a través de un cambio social dirigido por una élite cultural, en la cual se legitima una red de tecnologías disciplinarias. Por lo tanto, el progreso y la disciplina vertebran el proyecto de la modernidad.

La ilustración, entonces, vista como un movimiento que produjo cambios en la modernidad, permitió la exaltación de la educación como la empresa educativa en la construcción de lo racional, denominada así por Godoy (en Terrén, 1999), un intelectual y ministro ilustrado. Para Godoy (en Terrén, 1999), la educación era el medio que permitía una estrecha asociación entre la regeneración económica y la renovación cultural. Esta forma de renovación es lo que permite la introducción del método pedagógico de Pestalozzi en España; es decir de un nuevo modelo pedagógico. Y, es así como en el transcurrir de esos años aparecieron más escritos sobre educación y enseñanza. Concibiéndose así, el siglo XVIII como “*el siglo educador*”.

Es en ese sentido, la educación racional se convierte no solo en un modelo de crecimiento que formaba parte de la virtud individual, sino que se convirtió en modelo de gobernabilidad nacional, en la cual los súbditos quedaban sometidos a la dominación ejercida por la enseñanza, una enseñanza básicamente racional. Esa forma como se insertó el racionalismo permitió un poder exclusivo en manos de los llamados expertos técnicos, consolidado por una elite intelectual que ejercía cierto dominio a través del conocimiento teñido por la racionalidad. En ese sentido, es preciso continuar interpelando la educación acotando lo siguiente. ¿De qué manera la difusión de la educación a través de la enseñanza dio origen a la autopercepción de intelectuales como administradores del saber legítimo y depositarios de una misión cultural de renovación que garantizara la felicidad social?

Los intelectuales disponían de medios de poder que dispusieron para el ejercicio de su función directiva y en la cual promovían la desigualdad que ellos se otorgaban a sí mismos. Es decir, representaban la élite cultural ejerciendo el control de una esfera cultural. Por lo tanto, conciben la cultura pedagógica de la modernidad enalteciendo la hegemonía de clase. Este efecto de la autoasignación del liderazgo de la élite a través de la configuración de sus recursos filosóficos y simbólicos dio las pautas de legitimidad a su proyecto. Es a partir de este hecho, que surge un programa educativo conformado por esta élite ilustrada como resultado político de un proceso de transformación cultural, sin embargo representaba una transformación al servicio de la dominación. Y consecuentemente, son los ilustrados intelectuales quienes tienen la responsabilidad y disponibilidad de administrar y planificar el desarrollo racional de la humanidad.

Sin embargo, la misión cultural de este proyecto ilustrado exigía algunas operaciones epistemológicas que de alguna manera transformaban los valores y las representaciones que ya se habían establecido como

legítimas. Es entonces, a partir de la crítica epistemológica de este programa, que se considera la primera teoría política de la educación del mundo contemporáneo (Terrén, 1999). Es decir, se permite el acceso al esfuerzo del ignorante como al control de la élite de intelectuales que tiene en su poder la enseñanza. Lo cierto de este caso, es que la mayoría de los proyectos educativos ilustrados que se habían establecido no lograron difundirse a todo el pueblo. En ese sentido Terrén (1999:58) confirma que: *“La diversidad de posturas a este respecto pone de manifiesto hasta qué punto la teoría social implícita en el discurso pedagógico ilustrado encontró difícil zafarse del legado político de la razón de estado personificada en las monarquías barrocas “.*

Desde este punto de vista, la modernidad trajo consigo procesos sociales que tradicionalmente rompieron con la unificación establecida entre educación, producción y familia que progresivamente se separaron y se institucionalizaron como esferas específicas de acción, orientados a la selección de los medios más eficientes para la obtención de un fin. Es decir, la perspectiva de formarse como herrero, campesino o comerciante en el seno de la propia familia o alguna otra, se produjo por una configuración de un aprendizaje más lógico y sistemático, suministrando una nueva legalidad interna en cada uno de esos espacios de vida a través del llamado cognitivismo; el cual ocasionó cambios en la forma de aprender las actividades propias de cada una de ellas, dejando a un lado la manera tradicional de entenderlas. Estas prácticas y saberes propios del cognitivismo tuvieron un impacto al ser consideradas anacrónicas e incongruentes, producto de esa cultura pedagógica moderna.

Así, se exigía una enseñanza más metódica, más eficaz, en la cual básicamente se demandaban saberes pedagógicos que cada vez eran

parcelados y reorganizados. Era una enseñanza sometida a un proceso de racionalización organizativa y disciplinar. Por lo tanto, toda esta discursividad histórica moderna ilustra la manera como se van ideando las tradiciones que constituyen en nuestros días el proceso educativo y las prácticas pedagógicas. Una educación que se ha encargado de ejercer una acción práctica a través de métodos y conceptos operativos en donde no tiene incursión la reflexión ni la participación. Las consecuencias de esa relación de la modernidad y la educación son evidentes.

...el tiempo de la modernidad y el tiempo de la escolarización suelen ser, como hojas calcadas, temporalidades que sólo desean el orden, que se obsesionan por clasificar, por producir mismidades homogéneas, íntegras, sin fisuras, a salvo de toda contaminación del otro; la espacialidades que sólo buscan reducir al otro... (Skliar, 2002:145)

De alguna manera es imprescindible superar esa hospitalidad hostil del otro y ese carácter disciplinar para dar cabida a otras reflexiones teóricas y filosóficas que permitan reconstruir la realidad educativa. Para ello Freire(2004:8) expresa lo siguiente: *“...quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción”*. Para que la educación o el proceso de aprendizaje, sea en sí mismo posible, es necesario la presencia de un educador reflexivo y crítico para difundir las posibilidades de conducción y dirección del proceso enseñanza y aprendizaje. Todo docente de vocación y conciencia no concibe su formación como una simple profesión sino como un acto de imaginación, creatividad y de interacción democrática.

En el proceso de enseñanza quien construye el saber es el docente. Es quien inicia, controla, dirige y concluye ese proceso, mientras que el educando mantiene una actitud pasiva. El educando, actualmente, no se concibe como un eje generador de actividades de aprendizaje. Para Zuleta (2002:53), *“El educando no tiene la oportunidad de desarrollar las capacidades de aprender a ser, aprender a hacer, aprender a pensar y aprender a aprender... pues el profesor hace, piensa y siente lo que los alumnos debieran hacer, pensar y sentir”*. Es éste quien tiene en sus manos la actividad central de promover las informaciones que se pueden generar en el proceso de enseñanza. Prácticamente, es él quien más aprende a través de la selección de contenidos que serán direccionados para un aprendizaje determinado; asimismo, se encarga de seleccionar lo que para él es el método más adecuado que aplicará en su quehacer pedagógico.

Como puede observarse en la actualidad, este es un proceso educativo que continuamente se ha convertido en una tradición. Esos criterios tradicionales en la práctica pedagógica se han establecidos de manera institucional, y así mismo, se ha burocratizado la función del docente y del educando asumiendo su condición de falso sujeto y sujeto pasivo e individual. En ese sentido, el proceso de enseñanza y aprendizaje se ha convertido en una relación lineal entre el docente (formador) y alumno (objeto). De esta manera, Freire (2004) manifiesta lo siguiente:

Si en la experiencia de mi formación, que debe ser permanente, comienzo por aceptar que el *formador* es el sujeto en relación con el cual me considero *objeto*, que él es el sujeto que *me forma* y yo el *objeto formado por él*, me considero como un paciente que recibe los conocimientos-contenidos-acumulados por el sujeto que sabe y que me son transferidos. En esta forma de comprender y de vivir el proceso formador, yo, ahora objeto, tendré la posibilidad,

mañana, de tornarme el falso sujeto de la "formación" del futuro objeto de mi acto formador. (p. 8)

Quiere decir, que el proceso de enseñanza no debería ser visto como transferencia de conocimientos o contenidos, en donde se opaca a sus actores, sino como un proceso recursivo, en el cual *“quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado”* (Freire, 2004:8). Asimismo, el proceso educativo no puede ser entendido como una acción que crea un sujeto dándole forma, sentido y estilo a un cuerpo que desde sus primeras etapas posee un alma blanca, indecisa e inacabada. La reciprocidad en el acto de enseñanza se anula cuando se construye una pared entre sus actores, estableciendo roles intelectuales y de participación, pero ¿será posible que en un momento cualquiera del proceso, el maestro se considere el alumno y éste se proyecte como maestro? ¿Se podrá generar alguna relación entre sus actores? Esta una realidad educativa en donde se separan y oponen todos los actores partícipes del proceso escolar, coexistiendo pero como agentes contrarios.

Por lo tanto, la modernidad se mantiene en el umbral del triunfo cuando visualizamos al docente en su acto pedagógico. Un docente que tiene un rol mediador, ya que involucra valores pero valores universales, dejando a un lado la intervención en la vida privada de los niños por considerarse sólo alumnos. Desde este punto de vista la palabra *“alumno”* refleja una concepción moderna. Dejando claro que el niño es quien recibe información sin tener participación alguna en su proceso de aprendizaje. Y, reflejándose así la relación formador-objeto.

El educando se reduce al cumplimiento de unas funciones sociales que constantemente debe asumir; solo se subordina a una actividad

productiva a través de métodos y técnicas rigurosas que lo preparan para una vida activa en el mercado de trabajo. El docente, por otra parte, al aceptar su función de dador o gestor de un currículo que incluyen políticas educativas ya establecidas, de las cuales no es partícipe, termina por continuar con la burocratización de la educación y de su rol como docente. De igual forma, el educando sigue con su condición de sujeto pasivo. Existe un divorcio extremo entre lo que el educando o estudiante necesita aprender y lo que se enseña en la escuela. El estudiante solo aprende lo que necesita para ser exitoso en el aula de clases y no se encamina a establecer vínculos dialécticos de lo aprendido de forma científica y rigurosa con su realidad externa, la cual se concibe como cambiante, compleja y no fragmentada.

Es entonces, desde esta noción dualista docente-alumno que se ha desplegado el quehacer pedagógico del docente. Como se ha dejado ver anteriormente, la práctica pedagógica se ha convertido en una actividad que se ha desarrollado bajo la racionalidad técnica e instrumental que caracteriza la cosmovisión moderna. Además, el proceso de racionalización que coadyuva a la reproducción hegemónica, también se apropia del conocimiento especializado como una forma de continuidad de las estructuras de poder. Y, dicha reproducción, se fomenta por el docente. Sin embargo, hay que reconocer el papel que juega el docente en la sociedad, ya que en su rol político cumple una función social y cultural ocupando un lugar reconocido en la sociedad.

El docente en su quehacer pedagógico cumple con la misión de crear las estrategias necesarias que contribuyan al acceso de los saberes permitiendo la entrada a un mundo cultural preestablecido. Un mundo atado al progreso y a la especialización creando una brecha que impide el diálogo o comunicación y la interrelación. La especialización para Weber (en Terrén;

1999: 98) no es más que *“la americanización del intelecto”*, la cual se comprende como la conjugación de la humanidad profesional y especializada; y a su vez señala que *“nuestras instituciones educativas occidentales y continentales [...]se encuentran bajo la influencia predominante de la necesidad de atender a aquella “formación cultural” que cultiva las enseñanzas cada día más indispensables para el burocratismo moderno: la enseñanza de las especialidades”*. Es decir, la selección de docentes especialistas es lo que explica la certificación del saber homogéneo.

De alguna manera, esta forma lineal entre el educador y alumno se identificó desde los inicios de la cosmovisión moderna, ya que ésta se definió por su eficacia en la racionalidad instrumental, y por la dominación del mundo en la cual la ciencia y la técnica hacían posible toda esa constitución. Tomando en cuenta toda esta lógica racional impuesta la educación ha seguido el mismo itinerario de la modernidad. Esto conlleva al docente a prepararse y terminar siendo un dador de hechos y acontecimientos formales, mientras que los estudiantes solo llegan a ser simples aprendices. Desde este ámbito el hombre era el objeto de conocimiento objetivo regido por leyes racionales. Touraine (1996:206) señala que *“la formación del hombre como sujeto se identificó, según puede verse en los programas de educación, con el aprendizaje del pensamiento racional y con la capacidad de resistir a las presiones de la costumbre y del deseo para someterse únicamente al gobierno de la razón”*.

Desde esta perspectiva tradicional moderna, no cabe duda que en medio de su configuración ideológica se administraba un hecho racional que permitía la proliferación y continuidad de una constelación cultural; la cual se constituía como única y universal. Y evidentemente, esa idea dominante

desplaza y aliena ese pensamiento o conciencia cultural de la ciudadanía. Sin embargo, a pesar de ello, existe la posibilidad de constituir una nueva cultura que se confluya en medio de la experiencia, como proceso y como totalidad para crear el acceso a la transformación continua entrelazando realidades culturales diversas. Por consiguiente, es así como en ese discurrir surge el siguiente cuestionamiento ¿Cómo se ha concebido la cultura?

De una Cultura Impositiva a una Cultura Transformadora en el Escenario Escolar

Actualmente, las manifestaciones culturales fluyen en medio de costumbres, tradiciones, valores y expresiones artísticas que representan la vida particular de una población o pueblo en específico. O en su defecto, se pretende recuperar en la sociedad un legado cultural indígena oponiéndose a la homogeneidad de un modelo social que conlleva a la pérdida de su identidad. Una identidad cultural que se va afianzando y preservando en la conciencia de sus tradiciones de manera histórica. Asimismo, la concepción cultural también se visualiza como un espacio diverso en donde convergen realidades e identidades distintas. Es un hecho importante en relación con esta diversidad de realidades, ya que nos conduce a ese aparato clásico de socialización como lo es la escuela, la cual es portadora de cultura o sitios culturales.

Ahora bien, la cultura no debería ser cuestionada desde conceptos descriptivos que representan alguna visión en particular bajo una definición unívoca y simple. Como por ejemplo, abordarla no implica solo comprenderla desde lo étnico/racial o a partir de una visión antropológica como *“...ese todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el*

derecho, la costumbre y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad” (Tylor, citado en Kottak, 2003:21). Esta es una definición que se centra en las creencias y el comportamiento que adquiere el ser humano para desarrollarse en una sociedad concreta, expuesta a una tradición específica. Para los antropólogos, la cultura incluye mucho más que un refinamiento, gusto, sofisticación, educación y apreciación de las bellas artes; para ellos todas las personas poseen cultura.

O por otra parte, entender la cultura desde una concepción estética, la cual se define como *“el conjunto de expresiones artísticas e intelectuales de los ámbitos llamados académicos o “cultos”. Cultura en este caso se aplicaría a un conjunto de saberes y expresiones delimitadas por ciertas características comunes y restringidas a algunos sectores de la sociedad capaces de producirlos (artes plásticas, filosofía, literatura, cine, etc.)” (Kaluf, 2005:15).* Tomando en cuenta esta visión se limita la cultura a simples expresiones particulares de una época o grupo. Es por ello, que se considera que la persona con cultura o en su defecto la persona culta, es aquella que es capaz de producir bienes culturales, y la cual posee conocimiento en algún área humanística o artística.

Cada una de estas concepciones tiene su propia visión que llevan a caminos distintos y que de alguna manera reduce la cultura a formas conceptuales muy generales. No obstante, para Ramírez (1999:24) *“la cultura es lo que está en todas partes, o, más exactamente, aquello a través de lo cual las partes se interrelacionan y totalizan”.* Cuando se piensa en esta como totalidad no es circunscribirla como formas individuales de dominación, sino que de manera general *“todo es cultura”.* cuando forma parte de la productividad que se alcanza desde la actividad humana. Es reflexionar la

totalidad de la práctica humana a partir de la interrelación de sus diferentes elementos, sus dimensiones, expresiones y manifestaciones para instituir aspectos culturales.

Por otra parte, la cultura se distingue por sus tradiciones complejas, por las instituciones y el proceso de formación que se sitúa en la esfera social, y, estas relaciones, concebidas como relaciones complejas de poder, moldean e influyen las experiencias que viven los diferentes grupos y clases por esas fuerzas estructurales. En ese sentido, la cultura puede ser explicitada desde una perspectiva dialéctica, tomando en cuenta la dominación y poder, y la transformación y liberación. Desde este punto de vista, primeramente se hará un acercamiento a la cultura a partir de su instancia dialéctica de poder y conflicto que se fundamenta sobre la base de lucha de los recursos materiales y contenidos de la actividad práctica social y educativa. Indicándose que la cultura dominante de la sociedad occidental moderna impulsaba la exclusión en el ámbito social y cultural, y de la misma manera la cultura se reducía a un medio, instrumento u objeto, el cual representaba la condición abstracta y negativa de la cultura. Esta es una posición que resguarda el universalismo homogeneizante de la modernidad. Es decir, se comparan las culturas como un ideal abstracto, considerando las normas y contenidos que conducen a la superioridad de la cultura moderna con implicación en sus instituciones así como en sus concepciones.

A partir de esta realidad, continúo interpelando los alcances de la cultura y me pregunto ¿De qué manera pudiera tener participación activa el ser humano en realidades culturales diversas? Es importante destacar que ésta no anula la participación humana en un escenario de oportunidades y en medio de un conjunto heterogéneo de prácticas, creencias y recursos que pueden ser vistos como luchas, resistencias o indiferencias ante su influencia

de manera dominante. Es por ello, que la cultura no puede reducirse a la simple disposición que representa las categorías de poder y clase dominante, ya que en el ámbito social como escolar, éstas subyacen y podrían reflexionarse desde la “dialéctica transformadora de la cultura”. Esta noción de dialéctica transformadora representa la brecha para el cambio.

Cuando se construye la cultura desde una cualidad dialéctica se asume a partir de sus rasgos represivos y/o como forma de liberación o transformación. Y así, visualizar cómo el poder, la dominación y el control, benefician a la sociedad dominante, o como a través de la transformación y liberación se proyecta un espacio socio-cultural y educativo otro. Como caso particular, se ejemplifica la escuela. En las escuelas se producen subjetividades originadas por las representaciones de poder y control, las cuales reproducen la lógica de la desigualdad y dominación; es decir, las escuelas funcionan a favor de una sociedad dominante. Los recursos materiales e ideológicos que se imparten y utilizan en las escuelas, responden a las relaciones sociales que conllevan a divisiones sociales debido a la reproducción. Consecuentemente, las manifestaciones de contradicciones y tensiones vividas en el salón de clases corresponden a esa reproducción de la dominación con repercusión en la clase social, raza y género.

Bourdieu y Passeron (en Giroux, 2004) indican que las escuelas son vistas como instituciones simbólicas que sutilmente reproducen las relaciones de poder por medio de una cultura dominante que se va forjando a través del ser educado. Toda esta representación está mediada por la “*violencia simbólica*” que lleva a cabo la clase gobernante que se impone en un mundo social. Desde esta perspectiva, la cultura es el hilo conductor entre los intereses de esa clase y la vida cotidiana. Mientras que la educación,

como fuerza social, se encarga de transmitir los beneficios de una cultura que se constituye como valiosa. Por lo tanto, por medio del sistema educativo se configuran demandas externas que solo benefician a los mecanismos de la reproducción cultural dominante. Es evidente que estos mecanismos funcionan concretamente dentro del espacio escolar, los cuales se relacionan con el capital cultural. Éste se refiere a las competencias lingüísticas y culturales que heredan los individuos a través de las clases sociales y sus relaciones familiares. Específicamente están implícitos los significados, modos de pensamiento, y esas disposiciones que se les asignan cierto valor y estatus social dado por ese capital cultural.

De igual manera, se ejerce un poder en los discursos que llevan tácitamente un significado, y esta es la gramática discursiva que subsume al estudiante a un modo de producción y a un ambiente tildado como homogéneo. La relación entre clase y poder están siempre presente en la producción cultural dominante y en la conformación de un currículo escolar, al igual que en las disposiciones de aquellos que tienen un rol pasivo y participan activamente en su propio sometimiento a favor de una clase social o cultura. Estas disposiciones intersubjetivas se internalizan reflejándose en la ya mencionada gramática discursiva, gustos, conocimientos y en la misma conducta representando el vínculo mediador entre las estructuras institucionales, prácticas sociales y reproducción. Y es lo que Bordieu (en Giroux, 2004) denomina *habitus*.

Para Giroux (2004), por otra parte, las ideologías dominantes se transmiten a través de las escuelas, y son los estudiantes quienes las asimilan y las ajustan como forma de conveniencia o por la presión que ejercen las autoridades escolares. En muchos de los casos son los mismos estudiantes, docentes y representantes quienes las perciben como contrarias

a sus intereses y crean una resistencia abierta ante este hecho. En el espacio escolar se desarrollan relaciones complejas, ya que las escuelas no son instituciones estáticas sino agentes activos en la construcción de ideologías. Y en ese sentido, el estudiante una vez que asimila ese cúmulo de ideas puede ir en contra de las culturas, tanto familiares como educativas, estableciendo algún modo progresista a esa dominación o por el contrario, seguir subsumiéndose en ellas. Es por ello, que Giroux (2004:128) en palabras de Foucault indica: *“El poder trabaja en el cuerpo, la familia, en la sexualidad y en el conocimiento, porque sirve para recordarnos que las relaciones de poder quizás pesan más que la mente”*.

Ahora bien, sí la escuela es portadora de cultura o sitios culturales y allí predomina la cultura dominante ¿Cómo el proceso de reproducción afecta el espacio escolar y sus actores? ¿Cómo se generan las relaciones intersubjetivas entre las culturas que subyacen en ella? En el espacio escolar coexisten diferentes culturas tales como la escuela-docente-estudiante-comunidad, pero la escuela como institución escolar representa una cultura más, pero estas culturas se han mantenido al margen e incompatibles en la construcción del conocimiento. De acuerdo con cada una de estas culturas se generan conocimientos pero se separan, sobre todo en disciplinas, sin un tejido común en entre ellos. Así, como en la escuela se conjugan conocimientos fragmentados aplicados a través de usos técnicos, el cual no alimenta la reforma del pensamiento sino que preserva el control humano; también se percibe la incompatibilidad de las culturas.

Para Giroux (2004), la cultura enraizada en la sociedad occidental ha sufrido transformación pero siempre seguida de las fórmulas represivas de la racionalidad positivista. Esta forma de expansión ha sido un estilo de dominio que ha ejercido ese conocimiento racional, el cual se extendió del dominio de

la naturaleza al de los seres humanos; incluso, a instituciones culturales como la escuela. Por consiguiente, el ámbito cultural representa el lugar que privilegia la producción y la transformación histórica. Ese dominio ha sido tan recurrente en el tiempo que se percibe en la escuela. ¿Se han logrado cambios relevantes en la cultura escolar? Creo, que la respuesta se visualiza de manera clara en el siguiente cuento popular que Rubiano (2006) comenta:

Hubo una vez un hombre que, tras vivir durante casi cien años en estado de hibernación, un día volvió en sí y quedó sobrecogido por el asombro de tanta cosas insólitas que veía y no podía comprender: los carros, los aviones, los rascacielos, el teléfono, la televisión, los supermercados, las computadoras... Caminaba aturdido y asustado por las calles, sin encontrar referencia alguna con su vida, sintiéndose como una rama desgajada del tronco de la vida, cuando vio un cartel que decía: ESCUELA. Entró y allí por fin, pudo reencontrarse con su tiempo. Prácticamente todo seguía igual: los mismos contenidos, la misma pedagogía, la misma organización del salón con la tarima y el escritorio del profesor, el pizarrón, y los pupitres en fila para impedir la comunicación entre los alumnos y fomentar el aprendizaje memorístico e individual.(p.34)

La escuela es totalmente reproductora, es como una industria que genera un modo de pensar más empresarial y una fuerza de trabajo más sumisa, devota y eficiente (Giroux en McLaren, 1984). Es por ello, que teóricos educativos críticos como Giroux, McLaren, comparten la idea de que los maestros y estudiantes están sujetos a inscripciones ideológicas y a discursos organizados del deseo por una política de significación. Son sujetos que se han formado y forman bajo un discurso heredado que ejerce control en su pensamiento y conducta a través del tiempo. Es un control, que definitivamente, se ha ejercido desde las escuelas, como cultura institucional. Estas son vistas como “*cajas negras*” porque ignoran toda forma de experiencias concretas generadas por los alumnos y de los mismos

docentes, por supuesto con un fin, el logro de un conocimiento controlado y el logro escolar. Del mismo modo, se constituyen como instituciones políticas siempre sujetas al control promovido por la sociedad dominante. Sin embargo, constantemente se interpela la escuela por su forma mediática de legitimar la reproducción social y cultural a favor de la hegemonía imperante.

En este sentido, es importante resaltar que bajo ese ideal heredado del hombre moderno, los individuos son medios e instrumentos de su propia utilidad. *“El corazón (del hombre moderno) no hace mas que intentar poner a los demás debajo de nosotros”* (Pérez Estévez, 2004: 32). Las escuelas no solo generan el conocimiento, sino que moldea a los seres humanos de acuerdo con su condición y contribuyen a la formación de su personalidad. Y a pesar de esa concepción moderna, la educación aun hoy día se considera el sendero de preparación para la vida de forma activa que se maneja bajo los conceptos de demandas y las capacidades del mercado de trabajo. Es decir, se forman sujetos bajo modelos preconcebidos y útiles para la sociedad de una cultura hegemónica.

En medio de este análisis teórico sobre las escuelas se distingue la diferencia entre las ideologías acerca de estas instituciones e ideologías que se generan en ellas. Giroux (2004:71) señala que las opiniones sobre las escuelas particularmente se refieren al *“para qué, cómo trabajan y qué se logra”*, mientras lo que se genera en ellas indica *“las disposiciones, estructura, modos de conocimiento, relaciones pedagógicas y la cultura formal”*. Por supuesto, todo ello se integra para conformar la cotidianidad de la escuela. Estas ideologías son partícipes del modo discursivo y de las prácticas pedagógicas originadas en ellas. La cultura institucional ha sido el espacio para la construcción y control de todo su discurso, así como de su significado, y de las subjetividades que allí se propician. Por lo tanto, estos

significados se perciben en las prácticas pedagógicas. Estas son construcciones basadas en principios normativos definidos por las creencias y valores instituidos a través de la cultura académica, en la cual subyace una serie de reglas que son transmitidas a los alumnos contribuyendo a su formación y a las relaciones sociales propias del aula de clase.

La cultura, desde los diferentes ámbitos en los cuales se ha radicalizado, se ha utilizado como un medio de control racional promoviendo un progreso técnico y crecimiento económico, enfatizando así Adorno y Horkheimer (en Giroux, 2004:45) a manera metafórica, que *“la cultura había llegado a ser otra industria, una que no solo producía bienes sino que también legitimaba la lógica del capital y sus instituciones”*. Además de estos mecanismos de poder político y económico que legitiman los sistemas de creencias y valores en la esfera cultural, también se van fraguando y filtrando mecanismos de racionalización como parte de la vida cotidiana de la ciudadanía. Es por ello, que se habla de una sociedad deshumanizada porque sus actores a través de su vida cotidiana se involucran de forma voluntaria en la reproducción y su propia explotación sin posibilidad de reflexión, participación e interacción. Es por ello, que Viaña (2009) indica lo siguiente:

El proyecto actual podría ser definido también como un proyecto de tolerancia unitarista, ya que el único camino que nos plantea claramente el proyecto cultural del neoliberalismo es amoldarse y conformarse con la destrucción de las conquistas sociales, con la destrucción del ser humano y la naturaleza. (p.12)

Bajo la concepción de subordinación y reproducción se conciben, entonces, las diferentes culturas que subyacen en la escuela. Son como entidades aisladas en donde no convergen las interacciones. Estas culturas

han permanecido disgregadas y su necesidad de diálogo se ha mantenido en un nivel individual y en el cual cada una posee su propia verdad de modo absoluto. Esta reflexión cultural es lo que permite indagar ese mundo de la escuela monocultural, el cual se ha mantenido al servicio de los intereses de la cultura hegemónica alimentando la división del saber y creando fronteras entre las disciplinas y sus actores. La escuela es un mundo objetivo y distanciado en donde los sujetos gestores del proceso de formación mantienen prácticas cuyas relaciones no se tejen en dicho espacio. Solo está el compromiso de buscar lógicas que permitan la reproducción y sistemas de representación. Es por ello, que el estudiante en su proceso de desarrollo en la escuela percibe e internaliza todo esos mensajes culturales promovidos a través de un conocimiento simbólico y de prácticas vividas en el aula de clases.

Definitivamente, la escuela como cultura institucional, no ha creado el puente entre las culturas inherentes a ella. La cultura académica tradicional, la cultura de los alumnos y la cultura que se ha estado creando en la comunidad social son representaciones externas a la escuela. Hasta ahora la subjetividad ha predominado y ha creado fuertes anclajes que han sido parte del acontecimiento educativo, y se ha expresado en opciones distintas. Para Merleau-Ponty (en Pardo, 1996: 137) la subjetividad es vista como *“una infección o una epidemia”*. Ha sido como una enfermedad que se ha desplegado en el ámbito educativo, así como en lo social, y ha impregnado a las culturas que allí subyacen. Pardo (1996:137) reflexiona ante esta condición subjetiva e indica *“...cuando intento “ver” el mundo y entrar en contacto con el ser, encuentro que inevitablemente lo que veo no es el mundo sino una visión del mundo, la mía; es decir, encuentro que esa imagen del mundo ya no puede ser una experiencia pura e inocente de lo que hay, que está contaminada y oscurecida...”*

Es así como en medio de la subjetividad cada uno de los actores que forman parte de la institución escolar, proyectan su propia representación. Se conforman imágenes y rasgos distintivos que se concretan en la escuela, y, en lo que esperamos de la educación. La escuela más que conformarse como un espacio entramado de culturas se configura como un espacio desgajado que mantiene una función exclusiva y particular, propia de los influjos de la cultura social dominante. En ese sentido, la cultura dominante abstracta presente en el ámbito escolar se refleja en la distancia que ejerce toda una enseñanza metódica, la normatividad, la rigurosidad, la reproducción y el conocimiento parcelado, en un ambiente escolar que debería estar sumergido en la reflexión, innovación, creatividad, participación y diálogo.

Es por ello, que la enseñanza que se promueve actualmente es muy particular al tratar un conocimiento que se materializa en una normativa de una tradición. Esa forma lógica y metódica aplicada en el proceso educativo se considera como una realidad estática e inmutable en el espacio escolar. Realmente la integración de sus actores se disuelve en el vacío percibiéndose como un todo, pero en partes separadas. Sin embargo, existe una necesidad de cambiar o viabilizar todo ese condicionamiento que históricamente ha funcionado solo para los intereses de la hegemonía cultural. Queda claro que en la escuela convergen una serie de culturas inherentes a ella, pero cada una asume una posición autónoma. No reflejan el sentido de intercambios para construir significados compartidos entre las diferentes culturas. Para tal fin se pretende el reconocimiento de la interacción entre los diferentes actores partícipes en todo un proceso educativo desde la escuela para no concebirlas como *agencias de socialización* (Giroux, 2004:70).

Entonces, a pesar del fuerte dominio que se percibe en la escuela, y fuera de ella, a través de la cultura hegemónica ¿Existe alguna alternativa de cambio en la concepción de la cultura? ¿Cómo reinterpretar la cultura? En respuesta a estas interrogantes se considera la cultura desde la *dialéctica transformadora* (Giroux, 2004), una alternativa más para abordar la cultura, en conjunción con su *concepción concreta*. Para Martínez (1999) es una concepción que considera la cultura como una realidad viviente, vital, práctica y activa. Desde este ámbito existe la posibilidad de relación entre las significaciones culturales por ser una concepción dinámica, polisémica y subjetiva. Lo subjetivo desde esta perspectiva, aunque parezca contradictorio, mira al sujeto como creador de cultura, como participante y no un sujeto que “*se adapta sin reservas a la alineación entre sujeto y objeto, al proceso social de cosificación por miedo de caer, en su contrario, en la irresponsabilidad, la arbitrariedad, y de convertirse en mero juego mental*” (Horkheimer en Viaña, 2009: 101). Por ende, como sujeto creador, quiere decir que es inseparable de las relaciones intersubjetivas, las cuales constituyen al sujeto en su realidad de manera activa, dándole valor y sentido. La trascendencia que representa la concepción concreta subyace en la vivencia humana desde lo individual y como colectivo.

Cuando se trata de recuperar el legado de cultura desde su reinterpretación se pretende paralizar la expansión homogeneizante de ese modelo de sociedad occidental moderna y de consumo. ¿En qué consiste la reinterpretación de la cultura? Consiste en repensar la cultura como una “cultura transformadora-concreta”, tomando la dialéctica transformadora y la concepción de cultura concreta. Es crear conciencia de todas esas apropiaciones etnocéntricas que han originado históricamente tradiciones o costumbres culturales y valoración de pertenencia cultural a los individuos o

grupos. Lo que se quiere no es negar toda una cosmovisión de la modernidad, lo que para Terrén(1999) se entiende como:

...el proceso de institucionalización de ciertos modos de vida, conocimiento y organización social configurados en la Europa de finales del XVII y el XVIII...es una conceptualización histórica, esto es siguiendo las palabras de Weber, como un complejo de interrelaciones de la realidad histórica que nosotros agrupamos conceptualmente en un todo desde el punto de vista de su significado cultural. (p.24)

A través de la cultura transformadora-concreta el hombre puede representar sus manifestaciones humanas por cuanto “aprende su propia lectura de sí mismo y del mundo”. Un conocimiento propio que permite leerse y entender el mundo dando un sentido a la sociedad. Una sociedad en la cual emergen realidades culturales en su diversidad y diferencias. Klesing-Rempel (1999:27) indica que *“el sujeto creador de cultura es inseparable del cúmulo de relaciones intersubjetivas que lo constituyen, y que dan valor, sentido y realidad a su acción”*. Las relaciones intersubjetivas de ese sujeto creador de cultura es una vía para repensar la educación desde la interculturalidad y reflexionar acerca del ámbito escolar y su ambiente cultural como una dialógica cultural. ¿De qué manera se relaciona la cultura y la escuela? Como indica Pérez Gómez (1992:48), *“la cultura se construye, transmite y transforma el hilo de los acontecimientos y flujos que caracterizan la vida de la comunidad a lo largo de los tiempos. Los individuos y los grupos que constituyen las nuevas generaciones aprehenden la cultura, la reproducen tanto como la transforman”*.

La transformación es parte de la dialéctica cultural por el cual la cultura se regenera y trasciende los límites de la burocracia y hegemonía escolar, ya

que a pesar de que cada individuo posee y produce cultura, ésta también puede ser objeto de construcción y reproducción. Por ello, la escuela juega un papel importantísimo, en cuanto a la formación de identidad e inculcación de la cultura, ya que es una instancia que incide en la vida del individuo y a partir de ese espacio se puede llegar a la transformación. A pesar de que tanto la institución escolar como el sistema de enseñanza que se desarrolla, cumplen una función de reproducción cultural, y ésta legitima ciertas condiciones ideológicas y culturales que contribuyen a mantener ciertas estructuras existentes entre los grupos; de igual forma, supone una dialógica cultural constituida por intercambios de información, ideas, opiniones y debates con otras culturas inmersas en el ambiente escolar.

A lo largo de toda esta reflexión epistemológica de la modernidad, se constata la existencia de múltiples conflictos en donde la normatividad, el estilo monológico y las formas de racionalidad están presentes. Por lo tanto, todas esas posiciones eurocéntricas que se han volcado de manera dominante permiten la búsqueda de un mundo alternativo, en el cual se construya una concepción de cultura que libere e integre a los sujetos partícipes de grupos culturales, asumiendo el derecho de diferencia cultural para desintegrar esa cultura dominante anuladora. En ese sentido, la dialogicidad que pudiera representar la transformación y la concepción concreta de la cultura desde la liberación, totalidad, pluralidad, su carácter creador y social, su dinamismo creativo, como diálogo, proceso activo y crítico, evitaría las posiciones simplistas que se han desarrollado acerca de ella, y generaría la vía alternativa para constituir una nueva visión de cultura que conduzca a las relaciones interculturales. Una interculturalidad que no se genera en medio de la legitimación de una cultura, justificando su dominación y negación de la participación de otras culturas, e imponiendo su propia concepción hacia las demás. Son irrealizables las interacciones

interculturales bajo el ideario dominante y abstracto de la cultura que prescribe códigos o estructuras separadas, estáticas y objetivas, representando el individualismo y consecuentemente un sujeto solitario y abstracto. Es imprescindible recordar que la interculturalidad se genera en medio de un entramado de relaciones culturales. Es por ello, que *“La interculturalidad solo será posible a escala societal y de una forma emancipativa si continua este proceso de transformación no solo de la noción de interculturalidad sino también la noción y uso dominante de cultura”* (Viaña, 2009:33).

Ahora bien, ¿De qué manera se asumiría los cambios culturales que ocurren desde lo local y global? La reflexión yace en que los cambios culturales se generan por factores internos y externos, y que el cambio forma parte de ese modo de ser de la cultura (Vieyra, 1999). Cuando los individuos se circunscriben en medio de una cultura impuesta, es difícil comprender cómo ocurren los acontecimientos globales, cómo la hegemonía mediática redistribuye el poder cultural. Por supuesto, *“esta modernidad no sólo se configura por la inercia y renovación de tradiciones aisladas, sino por su interrelación con nuevos procesos de industrialización de la cultura, interacción masificada con otras sociedades y reformulación de las identidades “propias” en medio de la globalización”* (García Canclini, 1997).

La globalización se piensa de diferentes maneras generando ciertas disconformidades en su definición. García Canclini (1998: 9) comenta que una forma de designarla, por ejemplo, es que *“uniforma a todo mundo”*. Pero discrepa ante esta designación, ya que no existe una definición que *“significa globalizarse”*. Asimismo, existen divergencias en su fecha de iniciación, que para algunos autores (Chesnaux y Wallerstein en Canclini, 1998) la remontan desde la expansión capitalista o la modernidad occidental. El mundo

capitalista surge precisamente de ese proyecto cultural de la modernidad que se cumple en toda forma hegemónica (Terrén, 1999). Recordando así, que uno de los elementos claves para la legitimación hegemónica es la producción, característica fundamental del capitalismo; además de la eficiencia, valores y la socialización que forman parte de la episteme moderna. Y por otra parte, el origen de la globalización también se atribuye a las innovaciones tecnológicas y/o comunicacionales o a ese *“giro tecnocrático experimentado por la cultura política de la modernidad”*. Este vuelco tecnológico surge como forma de resistencia a las producciones tradicionales de los intelectuales que habían sido legitimados. Es por ello, que las nuevas condiciones que se hacían imperantes para ese momento hegemónico, dejando de lado a toda una trayectoria de pensamiento social intelectual, dan cabida a *“un modelo funcional que garantizara la racionalidad de los dispositivos organizativos puestos en marcha a través de mecanismos avanzados de control”* (Terrén, 1999). De esta manera, se legitima la ciencia y se optimiza la técnica.

Ahora bien, cuando se considera la globalización en sus tiempos primigenios se exalta el *“aspecto económico e histórico”*, mientras que las posiciones más recientes son atribuidas a las *“dimensiones políticas, culturales y comunicacionales”* (García Canclini, 1998:9). Es evidente la serie de posiciones en torno a la globalización y que aún se piensa en función de un balance entre lo negativo o positivo de lo que significa globalizarse. Una serie de conflictos giran en torno a ella, cuando pretende la subordinación a los intereses privados de los grandes capitales generando violencia, desempleo, contaminación, y condición netamente técnica. Es por ello, que en medio de las discrepancias que se generan en medio del significado de la globalización, García Canclini continua su crítica diciendo:

...a) la globalización no es no es un paradigma científico, ni económico, ni cultural en el sentido de que no cuenta con un objeto de estudio claramente delimitado, ni ofrece un conjunto coherente y consistente de saberes, condensados intersubjetivamente y contrastables con referentes empíricos; b) tampoco puede considerarse la globalización un paradigma político ni cultural, en tanto no constituye el único modo posible de desarrollo. La globalización más que un orden social o un único proceso, es resultado de múltiples movimientos, en parte contradictorios, con resultados abiertos, que implican diversas conexiones “local-global y local-local. (pág. 9)

Los factores internos y externos, que implica ese vínculo entre lo local-global y local-local, que se producen e influyen en los cambios económicos, culturales, político y sociales, podrían ser interpretados a partir de los conflictos o debates que se promuevan en función de la globalización, por ser un proceso que reiteradamente representa la expansión del capitalismo, proliferación de la tecnología, regímenes de información, entre otras; es decir *“la globalización va más allá de lo geográfico, con este se desplaza toda una estructura organizativa de una concepción ideológica espacial... opera en los planos económico, sociológico y educativo”* (Pérez, 2004:14). Sin embargo, aunque parezca contradictorio, la globalización no puede quedar solo en un plano de orden social hegemónico o solo como proceso homogeneizante, sino que también implica conexiones. Y así lo concibe García Canclini (1997):

...la globalización es tanto un conjunto de procesos de homogeneización como de fraccionamiento articulado del mundo, que reordenan las diferencias y las desigualdades sin suprimirlas. O sea que estamos identificando una doble agenda de la globalización: por una parte, integra y comunica; por otra, segrega y dispersa. (p.14)

Es por ello, que no se debe disociar la globalización, reduciéndola solo a su afinidad con el neoliberalismo y pensamiento único, y las particularidades de los grupos que representan las culturas. Para valorar la reinterpretación de esta cultura transformadora-concreta, hay que comprender las brechas de integración y comunicación que nos brinda un proceso tan conflictivo como la globalización. No quiere decir que se apropiarán de sus desigualdades, su dinámica desmemorizante y unificadora (Fornet-Betancourt, 2006). Por el contrario, al mantenerse solo cuestionando y rechazando la globalización impuesta concebida también como unilateral e individualista, y la cual se reduce a expandir una forma subjetiva existencial y vacía (Vieyra, 1999) solo mantiene nuestra conciencia inmutable a la transformación. Al recuperar nuestra mente haciéndonos conscientes que la verdadera relación se produce en medio de las reflexiones considerando críticamente las realidades culturales complejas, sus vicisitudes o conflictos, y la realidad sociopolítica, abre las posibilidades a la verdadera interculturalidad. Una interculturalidad que va más allá de una valoración étnica, es un mestizaje de culturas pero no un mestizaje de cruces de razas, es un cruce de culturas en el ámbito social y escolar que interaccionan o se relacionan entre ellas y son capaces de dialogar, comunicarse y debatir lo que confluye en su realidad. Para debatir y pensar interculturalmente hay que:

...corregir esa cultura de las (supuestas) razones absolutas y las evidencias irrefutables, de los discursos apodícticos y las verdades últimas incommovibles. Pues entiendo que en un mundo de razones absolutas y de evidencias es imposible pensar y actuar interculturalmente. (Fornet-Betancourt, 2006:23)

Asimismo, pensar interculturalmente permite ver la otra cara que oculta la globalización que, en medio del auge de la economía de mercado,

el multipartidismo, la apertura de las economías nacionales al exterior, la libre circulación de capitales, la protección de inversiones extranjeras y de la propiedad intelectual, el equilibrio fiscal y la libertad de prensa, está imbuida en el olvido. Esta cara oculta y olvidada es que se vive en *“un mundo tan interconectado”* que es difícil que se renuncie *“a plantear los problemas de universalidad del conocimiento, o sea buscar una racionalidad interculturalmente compartida que organice con coherencia los enunciados básicos...”*. Es por ello, que hay que trascender lo que se hace y dice de la globalización como paradigma único e irreversible partiendo del *“supuesto de que la globalización es tanto un conjunto de procesos de homogeneización como de fraccionamiento del mundo, que ordenan las diferencias y las desigualdades sin suprimirlas”* (García Canclini, 1998: 10). Es una vía para evitar ese procedimiento de manera selectiva y excluyente cuando se globaliza esos aspectos de la realidad que solo son de interés para aquellos que tienen el poder en sus manos. Si bien es cierto que hoy día no se ha generado esa capacidad de interrelación, pues este es el momento de promover las relaciones de igualdad, reciprocidad e interrelación o intercambio intercultural desde los intersticios de la globalización para impedir la segregación de la sociedad y el sistema educativo.

La Interculturalidad como Sendero Posible

Dilucidar todo un escenario cultural cuestionándolo y asociándolo con la configuración histórica de la modernidad que lleva consigo un pensamiento rígido entre la dominación, poder y la racionalidad imperante, constituye el principio que organiza la vida personal y colectiva del hombre. Tomando en cuenta toda esta idea como cultura dominante moderna, la cual rompe con los vínculos sociales, sentimientos, costumbres y creencias, abriendo paso al

conocimiento racional, organización de la razón y a una racionalidad instrumental; constituye esa inquietud que me sitúa a abrir espacios de reconocimiento, comunicación, equidad cultural y debates fundados en la reflexión. Esto significa pensar en la interculturalidad como vía de acceso a esa interpretación, y dejar a un lado esa interculturalidad que se establece como reducida y lineal producto de la dominación cultural, así como lo señala Viaña (2009):

Como la cultura dominante y hegemónica se resiste a ver el tema de la interculturalidad como un fenómeno que requiere refundar las democracias y reinventar los estados para pasar a procesos de igualación real de las culturas, la interculturalidad es reducida y diseccionada en dos aspectos fragmentarios que la unilateralizan y la esterilizan en su potencial liberador.(p.15)

En la actualidad, somos parte de interacciones sociales, o de interacciones interculturales impuestas, quizás por el mismo orden social que se vive en medio de cambios, transformaciones, integraciones de países, la globalización neoliberal, el reconocimiento de los derechos humanos, entre otros. Sin embargo, esta interculturalidad presente se transmite como un fenómeno individual y personal entre culturas, es un fenómeno más que no favorece la crítica entre los grupos. Ahora bien, como producto de toda esta complejidad que propician los cambios o transformaciones actuales y en devenir, se debe tener presente que la *“interculturalidad supone diversidad y diferencia, diálogo y contraste, que suponen a su vez procesos de apertura, de indefinición e inclusión de contradicción”* (Fornet-Betancourt, 2006:23). En ese sentido, ¿Cómo se establecen las relaciones interculturales en estos escenarios socioculturales y políticos? ¿Cómo se generan esos procesos asimétricos? Definitivamente, la interculturalidad no puede situarse en un escenario utópico donde solo se convoque a las relaciones desde un ámbito

de incompatibilidad o incomunicación, separación o segregación entre estos espacios que confluyen en la realidad sociocultural y política, y en la cual cada uno de ellos lleva implícito su propia realidad. ¿Existe el ejercicio de la dialogía en este escenario? Creo que no se han propiciado esas condiciones al diálogo, en donde ese ejercicio cultural evite una interculturalidad mal interpretada; es decir, como proceso único o incierto. Este horizonte de apertura al diálogo se ha mantenido oculto, evidenciándose en ésta un hermetismo hacia la comunicación, la cual se asegura como absoluta y cerrada.

En las sociedades actuales existen realidades asimétricas en las que fluyen relaciones interculturales pero de manera unidireccional, porque predomina un poder que no se distribuye equitativamente, en los distintos grupos que allí coexisten. Toda esta situación, por supuesto, es producto de ese dominio o relación dominador-dominado (Samaniego, 2005) que favorece precisamente a la cultura dominante. Para Weber (en Terrén, 1999:90) *“la dominación es una específica relación de poder en la que el dominador se cree legitimado para ejercer el poder y el dominado considera el obedecer como un deber”*. Los grupos dominados están obligados a crear sus propios modos o estrategias que les permitan transitar por esos caminos distintos presentes en las realidades socioculturales de la sociedad. La interculturalidad que se vive está al margen de las representaciones y los diferentes mundos o espacios culturales que la imbrican. Lamentablemente, es una forma impuesta, forzada y sujeta a los grandes sectores sociales de dominación.

En este sentido, se puede percibir una cultura constituida por diferentes grupos o clases enlazados forzosamente por ciertas condiciones de poder ejercida por la sociedad dominante. Para Giroux (2004:207) existen

dos condiciones por las cuales se solapa la cultura. Primero, “*se centra alrededor de las condiciones asimétricas de poder y los principios que emergen de diferentes clases y grupos*”. Y segundo “*a las relaciones entre el capital y las clases dominantes, por un lado, y a las experiencias y a la cultura de las clases subordinadas por el otro*”. Ahora bien, por medio del capital se reproduce toda una constelación ideológica y cultural que se hacen necesarias para sí mismo, en sentido de producción. Queda claro que la interculturalidad no genera interacciones o relaciones por medio de la reciprocidad cultural existente cuando sus relaciones, estructuras y prácticas “*son forjadas, reproducidas y contestadas bajo condiciones de poder y dependencia que principalmente sirven a la cultura o culturas dominantes*” (Giroux, 2004).

Siendo así, ¿Qué tipo de relaciones humanas se generan en la interculturalidad actual? ¿Qué sujetos forman parte de esta interculturalidad? Esta realidad solo convoca a relaciones de imposición y dominio que se plasma en el desarrollo de las relaciones y de los individuos. Es una individualidad compactada en una identidad que no existe. Se encuentran sujetos individuales, solitarios con diferencias que los hacen distante en su realidad y otros “*sujetos artificialmente solidarios con relación a un orden común*” (Samaniego, 2005:12). Estos son sujetos impulsados por una cultura tecnocientífica caracterizada por una racionalidad instrumental que incide en todos los ámbitos de vida de los sujetos, llamados ciudadanos, pero ciudadanos sin derechos. Por supuesto, esta es una racionalidad asumida por todas las instituciones, incluso la educativa, como forma *sine qua non*.

En este paisaje que se describe, se visualizan las diferencias y las particularidades que fluyen en un mar de imposiciones normativas e ideológicas. La escuela es el lugar de legitimación para sí misma cuando

cumple con las funciones sociales que se les ha impuesto. La dominación gobierna a los seres humanos identificando y legitimando su sentido y actuación. Es por ello que Samaniego (2005:12) dice: *“La invención moderna de los estados nacionales implicó que éstos se arrogaran el ejercicio monopólico del poder en el interior de los límites de un territorio...este modelo sólo puede mantenerse acosta de relaciones de imposición y dominio...”*. De este modo, se encausa el ejercicio de control y violencia normalizadora.

Esta es una forma alarmante de fragmentar los espacios societales a través de la guía impuesta por la razón práctica y el poder. En toda esta fragmentación se constituyen referentes culturales antagónicos que luego representan modos ideológicos que compiten entre sí por medio de sus verdades absolutas dejando a un lado las interacciones. Desde esta perspectiva, las culturas no tienen realidades vivenciales complejas, sino que se reduce a una linealidad. Cada sujeto vive su propia historicidad intercultural impuesta, bajo la reducción de su realidad compleja, haciendo fuertes anclajes con sus diferencias que se distinguen y que a la vez se opacan. Ciertamente, ese imaginario de la sociedad occidental moderna se impone sobre otros ideales a través de mecanismos sociales de dominación institucionalizados en diferentes espacios, incluso, en la educación. Evidencia esta que refuerza Brunner (1998) indicando que:

La modernidad, en efecto, tenía basamentos sólidos; una geometría racional. Tenía un proyecto, el de las Luces y la emancipación. Tenía dirección y seguridad en sí misma. Se sabía desde el comienzo que estaba llamada a expandirse e imponerse a todos las naciones, en virtud de su intrínseca razón. (p.17)

Por lo tanto, es una reflexión sobre esta cultura de dominación y poder, inmersa en diferentes espacios, que subsume todo reconocimiento de reciprocidad intersubjetiva, así como la interculturalidad forzada y unidireccional o lineal que actualmente se practica ¿Se genera allí algún intercambio entre culturas? A pesar de que la interculturalidad se concibe como “entre culturas” no podría reconocerse solo como contacto entre ellas, porque va más allá de esa condición; entre culturas significa intercambio en términos equitativos y de igualdad. Asimismo según Walsh (2005):

...la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales.(p.4)

Ambiguamente esta interculturalidad fraguada, en lugar de romper con la historicidad hegemónica y la subordinación, refuerza la cultura dominante, su tradición, legitimación, marginalidad y la exclusión construyendo la división entre los grupos o culturas de la sociedad. Pareciera que ésta se percibe como una simple descripción dada en la sociedad. Inclusive, es vista como una condición “natural”, como algo propio de las sociedades y culturas (Guerrero en Walsh, 2005). La interculturalidad no debe ser pensada como un rol de condición pasiva, sino como un proceso activo y continuo. Por otra parte, desde sus inicios está ligada de manera estrecha a propuestas políticas en defensa de los movimientos indígenas. Fernández (2008) señala que:

Ciertamente, la interculturalidad es un fenómeno que tiene correlato con la modernidad. Su repercusión se ha acentuado en los últimos tiempos como una reivindicación

y derecho político de los pueblos. Empero, no solamente implica el reconocimiento de la existencia del otro, sino también propiciar que ese otro participe en términos de igualdad colectivamente. De ser así, supone que las prácticas interculturales tienen una historia profunda que implícita y explícitamente estuvo ligada al término indígena; por un lado, contextualiza una visión logocéntrica y de otra explicita el derecho a su propia existencia. (p.25)

Es por ello, que la interculturalidad hoy pensada solo desde lo étnico coarta su verdadera filosofía, aun cuando en sus inicios haya tenido ese propósito. Es como llevar la interculturalidad a extremos en defensa de la etnicidad, y el racismo territorializando los procesos sociales y educativos que solo atiende lo bilingüe como un imperativo étnico. Por su puesto, excluyendo la interacción, participación y constituyéndose espacios para la dominación por parte de algunas culturas de origen étnico. Esta interculturalidad forzada hace un llamado a las relaciones entre culturas fundadas en el racismo, género o edad, entre otras. Y está claro, que se siguen insertando particularidades que privilegian *“la construcción instrumental de lo social”* (Guendel, 2009:11). Esta forma de dominio y poder social está nutrida de concepciones ideológicas racistas que se han transformado como fuerzas de control.

Todas estas condiciones están fundadas con el propósito de seguir insistiendo en paradigmas universalistas homogéneos que crean un modo único de pensamiento a través de una particularidad que emerge y se instala en la historia. El ser humano por naturaleza es histórico, pero una historicidad lineal que los conduce a reducir su identidad a una época en la cual viven y desarrollan. Esto, indudablemente, sigue siendo un proyecto que se desprende de la modernidad. Y por lo tanto, se opone con ese espacio social y cultural que puede ser procurado por reconocimiento y relaciones

interculturales. A través de la interculturalidad que se propone en la presente investigación desde una visión flexible, dialógica e integradora, se requiere primero, crear “conciencia personal” de las relaciones de poder que aun fundamentan las relaciones culturales existentes, son relaciones que detienen y dogmatizan el flujo de la vida y su realidad compleja. Al crear esa conciencia fluirá la “autocrítica”, condición esta que permitirá pensarnos y hacernos interculturalmente. Es por ello, que Walsh (2005) insiste en que:

...la interculturalidad tiene el rol crítico, central y prospectivo - no sólo en la educación, sino en todas las instituciones de la sociedad de reconstruir, paso a paso, sociedades, sistemas y procesos educativos, sociales, políticos y jurídicos; y de accionar entre relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto e igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática (p.4)

Las consideraciones hechas hasta el momento de cómo la ideología de un modelo civilizatorio dominante ha creado un fuerte apego a las tradiciones de una “*cultura de consumo*”, denominada así por Fornet-Betancourt (2006: 97), se reflejan en los saberes descontextualizados que destruyen toda una realidad vivida o sentida de aquellos que son partícipes de su propio desequilibrio cognitivo, afectivo y contextual, desprendiéndose de la pluralidad de saberes que podrían ser transmitidos en el espacio educativo. Toda esta representación irrumpe de manera atropellada “*la experiencia histórica por la que tomamos conciencia de lo que somos, de cómo hemos llegado a ser lo que somos y de bajo qué condiciones vivimos eso que somos*” (Fornet-Betancourt, 2006: 124). Por ello, esa experiencia crítica o autocrítica es indispensable para captar y expresar las realidades de un paraje temporal y espacial socio-histórico-cultural que puede ser enunciado cuando se es consciente de los hábitos vividos que centralizan y

jerarquizan las participaciones e interacciones, que por supuesto, son necesarias para la convivencia.

En las instituciones educativas, por ejemplo, puede observarse cómo se han implantados y/o han quedado inmersos en modelos de obediencia, bajo las premisas de ejercicio de disciplina, de orientación vocacional y racionalidad instrumental. Es allí donde se cultivan ciertos contenidos que se administran pedagógicamente como resultado de un discurso hegemónico de racionalización. De este modo, el proceso de enseñanza y aprendizaje se convierte en una rutina de transmisión de un tipo de pensamiento o discursividad. Este discurso pedagógico que se ha hecho costumbre y tradición se define en palabras de Weber (en Terrén, 1999: 102) cuando explica la *“rutinización como un proceso en el que los iluminados seguidores del mensaje inicial terminan convirtiéndose en funcionarios de la idea”*. Es decir, son ideas que se transfieren como mensajes retóricos que vienen dados por la legitimidad discursiva.

Hoy día el docente es susceptible a la transferencia de contenidos esperando solo generar cambios de respuestas de lo que se enseña, obviando una relación intersubjetiva en su intercambio. El acto pedagógico solo envuelve una transmisión de información, la cual involucra una reproducción de mecanismos de poder. Esta es una forma de imponer conductas y una visión intelectual en la transmisión de conocimiento, así como también, en las actividades planificadas en el acto educativo que se orientan hacia opciones ideológicas a seguir. Siendo así, es evidente que no se despierte en los actores educativos ese rol crítico y prospectivo para accionar uno de los fundamentos básicos de la interculturalidad como propiciar las relaciones culturales.

Generar ese rol crítico o la reflexibilidad considera *“el autoexamen que comporta eventualmente la autocrítica, para pensar el propio pensamiento, lo cual también implica pensarse uno mismo en las condiciones históricas, culturales y sociales de la propia existencia”* (Morin, 2011:152). Por lo tanto, a través de la reflexión se abre, como indica Fornet-Betancourt (2006:25), *“a otras posibilidades de ser, tanto dentro como fuera de nuestro ámbito, al descentrar la conciencia de la propia identidad”*. Al reflexionar y descentrar la conciencia compartiremos la gama de relaciones sociales que se generan en el reconocimiento cultural. Éstas se entenderán interculturalmente cuando se comprenda que las relaciones sociales son también culturales y forman parte de la vida social.

Por otra parte, dentro de la perspectiva intercultural de la presente investigación, se requiere, también, de la reconstrucción de los procesos educativos propiciando las “acciones de interacción y/o relación entre las diferentes culturas” que subyacen en el ámbito escolar valorando el conocimiento, los saberes que se generen por medio del diálogo, y poder contar con prácticas pedagógicas interculturales. ¿Por qué reconstruir y pensar la interculturalidad desde lo educativo? Sencillamente queda claro, que hoy día se registran cambios que afectan el modo de percibir y vivir la realidad. Una realidad en la que proliferan diferentes concepciones e identidades de manera individual y colectiva, que requieren nuevas formas de entendimiento o nuevas formas de hacer una diferencia en un mundo de diferencias. Es un repensar para ir en búsqueda de un entramado de relaciones. Es plantearse una ruptura de los procesos de constitución racional, que se han radicado en los espacios sociales, y en especial, en la institución escolar. Este ámbito escolar está impregnado, e igualmente, confluyen contenidos de racionalidad instrumental que establecen modelos

educativos selectivos, en los cuales no se reconocen la diversidad humana sino el progreso educativo.

En ese sentido, surge el siguiente cuestionamiento ¿Cómo el proceso de reproducción afecta el espacio escolar y sus actores? ¿Cuál es la posibilidad de viabilizar la vivencia de la intersubjetividad? Las reflexiones sobre las relaciones intersubjetivas en las prácticas pedagógicas interculturales que se pretenden desde esta propuesta, van en búsqueda de la matriz de relaciones de la *escuela-docente-alumno-comunidad*, ya que una práctica pedagógica intercultural no se produce en el vacío sino dentro de un entramado de relaciones; y específicamente, éstas que convergen en el espacio escolar. La escuela, particularmente, es un ámbito en donde confluyen diferentes culturas aun cuando éstas no se integren unas a otras. Sin embargo, al respecto Bowers y Flinders (citados en Pérez Gómez, 1992:49) consideran a la *“escuela como un espacio ecológico de significados, de patrones culturales comunicados a través del pensamiento y de la conducta”*. Claro, esta es una conducta que es moldeada a través de la formación de cada sujeto, ya que la escuela impone normas, pensamiento, cultura y sus propias relaciones, pero *“la cultura es un proceso que tanto se estructura como se transforma”*. (Giroux, 2004:123)

En la escuela subyacen culturas que coexisten en ese espacio pero no generan cruces entre ellas, ya que predomina el modo de dominación. Entre estas culturas se encuentran la académica, la pública (comunidad), la experiencial y la social. La primera, se entiende *“como la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela: el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar”* (Pérez Gómez, 2004:253). Esta cultura corresponde al currículo encargado

de transmitir los contenidos disciplinares que se seleccionan desde fuera de la escuela, pertenecientes a disciplinas científicas y culturales que se organizan didácticamente, y los cuales se explicitan en los libros de textos al currículo, como “construcción *ad hoc*” para luego ser compartidos por todo un trabajo escolar guiado por docentes y estudiantes.

La cultura pública se conforma por los individuos o grupos sociales presentes en la comunidad. Tal espacio comunitario entremezcla sensibilidades y comportamientos que interactúan con otras realidades. Esta cultura genera contenidos que se organizan en disciplinas y ámbitos del saber, siendo estos contenidos una consecuencia de la reflexión y experimentación histórica de la humanidad. Sin embargo, no existe vínculo entre el aprendizaje formal de los estudiantes y la cultura producida por la comunidad de adultos o cultura pública. Por otra parte, la cultura experiencial la define Pérez Gómez (2004:199) como *“la peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios “espontáneos” con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia”*. Este intercambio es producto de la cultura social de la comunidad de los alumnos sujeta a un contexto, a una cultura local. Para Bernstein (citado en Pérez Gómez, 2004:199) La cultura experiencial es *“una cultura poderosa para el individuo porque ha sido generada a lo largo de su experiencia, constituye la base cognitiva de sus interpretaciones sobre los fenómenos naturales y sociales, y la arquitectura lógica de sus decisiones y actuaciones”*.

La cultura social se concibe como *“el conjunto de significados y comportamientos hegemónicos en el contexto social, que es hoy indudablemente un contexto internacional de intercambios e*

interdependencias” (Pérez Gómez, 2004:79). Entre los componentes de la cultura social se encuentran los valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos que ejercen dominio en los intercambios humanos en sociedades democráticas, que se rigen por leyes de libre mercado y que a su vez son controlados por los medios de comunicación de masas. Dentro de esta cultura está implícita una ideología correspondiente a condiciones económicas, políticas y sociales pertenecientes a una condición postmoderna. La red de significados que compone esta cultura social tiene implicaciones educativas que se manifiestan de manera negativa al relegar la participación del espacio escolar. Son situaciones mercantilistas que divide los sectores sociales en lo temporal y espacial reservando sus actividades para una sociedad de consumo. La escuela se constituye como un ambiente cerrado que ofrece las condiciones para un proceso de enseñanza y aprendizaje que solo se desarrolla en salón de clases en medio de normatividad y valores que pudiera representar el dominio de una cultura.

La escuela siempre ha funcionado llevando consigo las exigencias y demandas sociales, respondiendo a modelos, valores y propuestas de toda una cultura moderna. Ahora bien, pensar esta realidad dada para ir en búsqueda de las relaciones conlleva a la exploración de “vacíos”, que como indica Larrosa (2000:29), *“el vacío es también el nombre de la posibilidad”*. Es abrirse camino a la posibilidad de re-interpretación de las instituciones educativas como un “entramado de relaciones”. En la que ésta es partícipe de la integración de las diferentes culturas presentes en ese espacio. Giroux (citado en Escofet, Heras, Navarro y Rodríguez, 1998:37) entiende la escuela como *“un espacio abierto al diálogo y a la reflexión crítica donde la persona puede expresar su voz y profundizar colectivamente en los valores democráticos y en los procesos de igualdad”*.

En este sentido, es necesario abordar las “contextualidades situacionales”. Las diferentes culturas que coexisten fuera y dentro del espacio escolar son trastocadas por lo reductible, fragmentación y compartimentación del conocimiento, por saberes homogeneizantes, descontextualizados y especulativos, y la insensibilidad social del sujeto, quien a su vez ha sido manipulado por la cultura filosófica dominante para relacionar el conocimiento. Es fundamental hacer frente a esa huella teñida por lo abstracto que reducen las realidades complejas de un mundo real. Siendo esta una realidad impregnada de múltiples contextualidades.

Las contextualidades son indicativas de situaciones. Y de ahí precisamente viene su riqueza para el diálogo intercultural porque, en tanto que situaciones, las contextualidades no nos hablan únicamente del lugar o sitio donde se encuentra la gente, sino también de la experiencia que hace -tanto en sentido activo de lo que “pone en obra” como en el pasivo de lo que le “sucede”- en sus respectivos contextos; o sea que nos informan también sobre la disposición en que se está en un contexto, sobre el estado en que se está en él y, consecuentemente, sobre la valoración del mismo (Fornet-Betancourt, 2006:26).

Las “contextualidades situacionales” particularmente las defino como ese cúmulo de experiencias del sujeto que son propias de contextos o situaciones determinadas en donde figuran tradiciones de pensamiento e interpretaciones. A través de la interculturalidad se trata de rescatar esas *“tradiciones de pensamiento que han sido sepultadas o marginadas por la dinámica de expansión imperial de un logos monocultural...”* (Fornet-Betancourt, 1994: 30). Por supuesto, en conjunción con la “conciencia personal” o autocrítica pueden concurrir prácticas con aportes peculiares, y acercarse a una nueva humanidad que contribuya a la trans-formación educativa. Es una forma de clausurar o sepultar todo ese logos monocultural,

a través de la crítica y el reconocimiento para fomentar el intercambio de manera solidaria entre las diferentes culturas y sus tradiciones de pensamiento. Siendo ésta una característica de la cual adolece el espacio escolar.

Es por ello, que las experiencias del sujeto partícipe de grupos culturales son esenciales para la comunicación que pudieran generarse a través del diálogo con los *otros*, no como ideas al vacío o abstractas sino como concretas. Los fenómenos culturales no son entidades aisladas o representaciones idealistas, allí se desarrollan situaciones humanas que se sitúan en medio de relaciones sociales, construyendo significados e igualmente constituyendo una unión indisoluble en la vida cotidiana. Para Morin (2011) la sociedad actual se ha convertido en la vía para separar los conocimientos, impidiendo sus relaciones de los problemas fundamentales de nuestra vida y del colectivo. Y como él indica *“la ceguera consecuencia de conocimientos parcelados y dispersos, ceguera propia de una visión unidimensional de todas las cosas, se hermana con los espejismos de la sociedad del conocimiento y del pleno empleo de la racionalidad”* (p. 142).

Descentrar, entonces, la conciencia personal encamina a desarraigar los conocimientos parcelados y compartimentados que dominan produciendo conocimientos abstractos, y por ende conducen al sujeto a esa ceguera para captar las realidades en su complejidad y contextualidades distintas, así como a las diferentes situaciones presentes en la vida del ser humano. Pero ¿De qué manera se visualiza ese sujeto humano: abstracto o concreto? A raíz del racionalismo moderno se creó la deshumanización por un yo en sí mismo; es decir, un ser formado bajo una serie de significaciones, estructuras univocas y con un conocimiento lógico-racional que lo convertía en un sujeto solitario, individualista y abstracto. Y es esto lo que lo lleva a

sumergirse en ese principio subordinador y aniquilador de las diferencias (Fornet-Betancourt, 2006). Dejando a ese sujeto concreto, viviente, creador y social en una posición alienada. Y por supuesto, la interculturalidad no confluye en condiciones de alienación y subordinación porque la mutila y condena a su desvanecimiento. Es en ese sentido, no se debe impulsar como indica Viaña (2009):

... el potenciamiento de los mecanismos de mercado y el impulso de un modelo neoliberal, en este escenario, la interculturalidad, tanto en su implementación en el proceso educativo como en el de su incorporación en términos formales en las constituciones y sin ningún efecto de transformación profunda, la noción de interculturalidad es un elemento de legitimación del proceso neoliberal y constituye una mecanismo más sutil de seguir con el proyecto de erosión y destrucción de las formas civilizatorias que no están estandarizadas y funcionalizadas a las relaciones del capital y las formas coloniales conexas en la periferia del capitalismo. (p.23)

La interculturalidad, por lo tanto, es distinta en la medida que se promuevan relaciones complejas, negociaciones, intercambios culturales, desarrollo de interacciones entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; en las cuales se impulsen las críticas para hacer de la interculturalidad un proceso abierto. De la misma manera, es significativo articular una interacción que reconozca y que parta de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, y sobre todo crear situaciones de diálogo. Asimismo, se planean retos interculturales al propiciar el diálogo entre las diferentes racionalidades, formas epistémicas o reflexivas de pensar. Para Habermas (en Guendel, 2009:18) *“el reconocimiento recíproco debe expresarse en esfuerzos tendientes a abrir espacios de comunicación y de acuerdos sociales fundados en una actitud reflexiva”*.

Cómo reducir la interculturalidad a un simple mestizaje, tradiciones culturales, y prácticas culturalmente distintas; cuando la interculturalidad constituye procesos dinámicos, en los cuales confluye la creación y está en constante construcción. Incluso, pueden asumirse algunos procesos enraizados en acontecimientos culturales reales y actuales, en donde estén presentes hechos de poder, desigualdades sociales, aspectos de índole político y económico. Es un desafío asumir desde la interculturalidad las desigualdades, contradicciones y los conflictos de la sociedad o los saberes y conocimientos que emergen de sus debates.

Sin embargo, los retos o desafíos y encuentros es lo que hará diferente esta interculturalidad que se propone, con una visión abierta y reflexiva, en la cual confluyan debates en un escenario de diálogo, igualdad, equidad, reciprocidad, y respeto. La clave de la interculturalidad es la integración, es decir establecer relaciones auténticas y creativas para buscar un enriquecimiento entre todos los grupos culturales. *“Esta relación positiva implica un elemento personal y otro social que se complementan y se exigen mutuamente” (Walsh, 2005:10)*. Mientras la interculturalidad se nutra de las relaciones entre iguales sin el privilegio de grupos culturales, e igualmente vaya de la mano con la transformación de las estructuras de la sociedad y la institución educativa, se puede lograr una interculturalidad que su foco problemático no resida solo en la etnicidad, lo nativo o indígena. Es hacerse sensible a esa diversidad de prácticas y diferencias culturales.

Esta interculturalidad es multidimensional y no unidimensional o lineal como lo que se establece actualmente. Se trata de promover por medio del diálogo discusiones profundas y de amplia dimensión en la cual se incluya las diferentes realidades de nuestra cotidianidad que forman parte de la sociedad. Es por ello, que la interculturalidad debe ser un proceso dinámico y

permanente para que se genere toda esta relación y comunicación entre culturas para generar procesos de aprendizajes en condiciones de respeto e igualdad. Todo el intercambio de aprendizajes puede producir saberes, conocimientos en las diferentes prácticas culturales en un ámbito de convivencia entre grupos culturalmente diferentes.

Sin embargo, tanto los saberes como el conocimiento han sido fragmentados u homogeneizados por esa cultura hegemónica que ha hecho de ellos un pensamiento único e individual. Ahora bien, en cuanto al conocimiento Morin (1992) explica lo siguiente. Ésta es propia de la sociedad humana y está organizada por el medio cognitivo denominado lenguaje. Los conocimientos que se adquieren, los saberes, las experiencias vividas, y creencias que se desarrollan a través de ese capital cognitivo, designado por Morin, son parte de la cultura. De esta manera, se manifiestan las representaciones, la conciencia y el imaginario colectivo. A partir de este capital cognitivo, la cultura instaure las reglas o normas que permiten organizar la sociedad y el comportamiento individualmente. Y, estas formas sistematizadas de establecer las reglas es lo que fecunda los procesos sociales que habitualmente regeneran globalmente la complejidad típica de la sociedad adquirida por esta misma. Es por ello, que lo cultural se caracteriza por su organización recursiva al ser la productora y generadora de lo que se produce o genera en el ámbito social. En este sentido, se fundamenta esa relación creadora que mantiene la cultura y la sociedad. Es una relación que está inmersa en las interacciones entre los sujetos, quienes son los portadores o transmisores de ésta, la cual expresa un saber colectivo acumulado como memoria social porque:

Una cultura abre y cierra las posibilidades bioantropológicas de conocimiento. La abre y actualiza al proporcionar a los individuos su saber acumulado, su

lenguaje, sus paradigmas, su lógica, sus esquemas, sus métodos de aprendizaje, de investigación, de verificación, etc., pero al mismo tiempo las cierra y las inhibe con sus normas, reglas, prohibiciones, tabús, su etnocentrismo, su autosacralización, la ignorancia de su ignorancia. También aquí, lo que abre el conocimiento es lo que cierra el conocimiento. (Morin, 1992:20)

Entre el conocimiento y la cultura existe una reciprocidad, ya que están interrelacionadas. El conocimiento está inmerso en la cultura y viceversa. De esta manera, la sociedad a través de la cultura se introduce en el conocimiento de los individuos. Por lo tanto, estos no desarrollan ese saber si no se integran como parte de esa cultura. Cada ser humano de grupos culturales distintos, produce cultura desde su modo de conocimiento, el cual depende de sus condiciones socioculturales. Ahora bien, si el conocimiento lo produce la cultura y depende de ella, no se puede ignorar que al adquirir una información, descubrir un saber, crear y reflejar una idea también puede ser un principio para modificar o transformar lo cultural y consecuentemente la sociedad, y darle un nuevo rumbo a la historia y sobre todo al espacio escolar. Por tanto, ese conocimiento que es parte de la cultura y el cual está integrado en ella, debe producirse en medio de relaciones e interacciones recíprocas que solo es posible a través de la interculturalidad.

Esos saberes y conocimientos podrían llevarse a espacios de negociación en las cuales confluyan las desigualdades sociales, económicas, políticas, los conflictos de poder que afectan a la sociedad e igualmente se reflejan en el ámbito escolar. Esto es un desafío propiciar esta negociación, pero son aspectos que no pueden ocultarse sino confrontarse en medio de la participación, solidaridad y respeto. Siempre existen brechas o intersticios que nos conllevan a la transformación de los espacios sociales y

educativos. Por qué alejarnos de esos caminos que abren la oportunidad de nuevos conocimientos, de compartir espacios y no relacionarse con los mismos para continuar con una sociedad autocentrada, egocéntrica y *“una sociedad fragmentada socialmente y, por ende, culturalmente”* (Guendel, 2009:24).

A través de la interculturalidad se persigue un cambio social y educativo que despliegue el tránsito de todos aquellos que convergen en una misma autopista como señala Guendel, pero, por supuesto, creando acceso para todos por medio de la incorporación de todos. Desde esta perspectiva, se crean accesos para la democracia. Sin embargo, a esa democracia que hoy se percibe se le ha expropiado sus derechos en función del poder de la figura de una cultura dominante abstracta y la cual cancela toda interculturalidad posible. Fernández (2008) a manera de ejemplo de ese dominio o subyugación que se vive coartando todo un derecho democrático señala lo siguiente:

Un ejemplo histórico de esta subyugación, que aún afecta doblemente a las mujeres indígenas –uno por ser mujer y otro por ser indígena–, ha sido la institucionalización de la desigualdad de los derechos de propiedad y herencia, impuesta por los colonizadores, y que consolidaron los liberales republicanos a través de la legislación. (p.7)

Para Fernández (2008) esos ideales como *“libertad, igualdad y fraternidad”* que provenían de la Revolución Francesa, tomaron un curso distinto, ya que fueron llevados como forma de control y desconocimiento de lo que en verdad significa ser indio. Por supuesto, esto daba cabida a que los pueblos indígenas desaparecieran producto de los influjos de la civilización y la modernización. Ahora bien, mi cuestionamiento viene dado a esos derechos humanos o participación democrática que solo se percibe desde

esa condición étnica o racial ¿Cómo se aprecia la participación democrática en el ámbito escolar para generar relaciones intersubjetivas? ¿Existe participación democrática entre las distintas culturas que allí confluyen?

Para los actores que hacen vida en el ámbito escolar, su participación siempre ha estado oculta por el dominio que ejerce la cultura hegemónica en el sistema educativo. La educación además de promulgar todo un proceso de escolarización, también hace posible la existencia de la sociedad al abordar y conservar reglas culturales, las funciones dentro de la sociedad y sus valores a partir de enfoques tradicionales transmitidos en las escuelas. En ellas se aprenden las normas sociales y habilidades que no pueden ser aprendidos dentro del núcleo familiar. Por lo tanto, la escuela o cultura institucional se manifiesta como funcionalista e instruccional al ser partícipe de la transmisión de esos valores y/o normas que confieren a un tipo de sociedad. Pareciera que las escuelas han sido diseñadas solo para proporcionar un conocimiento que es predefinido, y desarrollar habilidades en los estudiantes para subsistir de manera exitosa en la sociedad. ¿Qué implica actualmente la concepción de derechos de participación en la vida ciudadana? Para Fernández (2008):

...desde la óptica tradicional-occidental implica ajustes estructurales con base en el conjunto de estos sentimientos de la moral jurídica, que no es sino la mejor muestra del fenómeno de globalización de lo individual, circunscrito en el contexto social en el que se desenvuelve, apuntando al establecimiento de gobiernos comunales o de pueblos indígenas para la administración territorial y su desarrollo dentro de los límites de la normativa internacional. (p.8)

A pesar de que esa normativa internacional apunta hacia gobiernos comunales o indígenas, también se extiende la normatividad hacia el espacio

escolar cuando se reprime la participación de sus actores en el acto educativo debido a la hegemonía de una cultura. Todas las instituciones sociales reproducen una cultura en particular, y como parte de ellas se encuentra la escuela, la cual desarrolla una serie de significados y comportamientos como una forma de condicionamiento del tipo de vida que en ella se fomenta. Particularmente, se refuerzan los valores y las creencias de los grupos que hacen vida dentro de la sociedad y partícipes de la cultura institucional. Las instituciones escolares mantienen estrecha relación con las políticas educativas que se imponen a través de las instancias administrativas quienes determinan todo un proceso de prácticas escolares, tomando en cuenta el escenario político y económico del tiempo (época) y espacio (lugar) del momento. Ese vínculo tan estrecho de la educación con una fuerza política y social en beneficio de una cultura, promueve la desigualdad, la no participación, y disgregación dentro del espacio escolar.

Sin embargo, Jackson (en Giroux, 2004:75) afirma que *“las escuelas pueden ser llamadas una preparación para la vida (...) su existencia es un hecho de vida al cual nos debemos adaptar”*. Es necesario indicar que dentro de la escuela también se confluyen interacciones entre las estructuras organizativas de la institución y los intereses, comportamientos y actitudes de los grupos que hacen vida dentro de ella. Es imprescindible decir que el desarrollo de la institución escolar también depende de ese personal humano, de la cultura experiencial del alumno, la cultura pública o comunitaria y de la cultura profesional de los docentes que interactúan en ese espacio en su día a día; e igualmente su desarrollo involucra ese crecimiento personal y profesional de sus actores. Sin embargo, las interacciones o los derechos democráticos de participación entre los actores se encuentran condicionadas por particularidades organizativas de la cultura institucional y la función social que depende del contexto cultural.

De alguna manera, lo que se observa en la práctica en cuanto a los derechos de participación de los ciudadanos en la sociedad o en el ámbito escolar, es que toda esta coerción de los derechos humanos va engranada con la modernidad y con todo un desarrollo del capitalismo causando desigualdades y contribuyendo al poder. Según Rivera (en Fernández, 2008:10) las formas de dominación o poder *“forman parte de las paradojas de la modernidad que deviene del anclaje renacentista e ilustrado a través del cual renace el ser humano como Sujeto Universal (y masculino) de la noción misma del derecho”*. Hablar de los derechos humanos es visualizar un paradigma que se percibe como universal de una sociedad civilizada y moderna.

En la sociedad como en el espacio escolar se ha negado el derecho a la democracia cuando se le impide a los sujetos ciudadanos de leer su palabra y de leer su mundo, como indica Freire (1997). El derecho en lo educativo debe conducir al respeto de la diferencia pero a través de una tolerancia participativa. Es abrir mi espacio, el cual es un espacio de todos, a la otra persona. Pero por ejemplo, si como docente puedo ser respetuosa con el derecho que tiene cada estudiante de ser incluido en su proceso de enseñanza, y lo incluyo dentro de una metodología impuesta como docente, que corresponde a una regla más dentro de mi quehacer pedagógico; no necesariamente quiere decir, que lo incorpore o permita su participación dentro de un proceso reflexivo de prácticas innovadoras y creativas, para construir su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que Dussel (1999) comenta:

Además, debe tenerse conciencia que es necesario reconocer a cada “participante” como un sujeto ético distinto (no sólo igual), como Otro que el sistema autorreferente; Otro que todo el resto, principio siempre

posible de “disenso” (u origen de nuevo discurso). Esta posibilidad de disenso del Otro es un permitirle “participar” en la comunidad con el derecho a la “irrupción” fáctica de este Otro como un nuevo Otro. (p.128)

En este sentido, en todo ámbito institucional, inclusive el educativo, se deben abrir debates en condiciones de equidad. Es una forma de incorporar o insertar a otro como un actor más. En donde se reconozca su pensamiento, su acción y participación dentro del contexto institucional, pero es importante que exista la actitud de incorporación del otro. De esta manera, Guendel (2009:25) acuerda lo siguiente. *“Esto representa un cambio sustancial, pues implica acabar con los saberes como dogmas y abrirlos a todos y a todas, desde una perspectiva de equidad cultural, para que se acceda a ellos ampliamente, sin reservas ni restricciones”.*

Cuando se plantea la interculturalidad a favor de la integración de diferentes racionalidades o como esa brecha que construye el encuentro de culturas y a su vez incorporar esa reflexividad de pensamiento, se quiere alcanzar una interculturalidad con reconocimiento participativo abriendo la posibilidad a una nueva sociedad o un nuevo mundo escolar. Es la forma de acabar con ese monólogo cultural dominante para recuperar espacios que se han mantenido en silencio. Hay que luchar por mejorar las condiciones para construir una sociedad más humana e intercultural, una humanidad conviviente (Fornet-Betancourt, 2006).

Ahora bien, ¿Cómo incorporar la interculturalidad que aquí se propone en la educación? ¿Por qué desde la educación? Sencillamente partir de ella es compartir la formación humana. La educación puede ser considerada como ese espacio que se vuelve indispensable en la vida del ser humano en cuanto al desarrollo de sus ideales, crecimiento personal, transformación,

liberación y de todo un potencial humano de ese ser considerado como sujeto creador de relaciones intersubjetivas. Las grandes transformaciones se generan del ámbito educativo por tener un rol social, a pesar de los ejercicios de poder que allí se imponen.

Desde la educación se abre una vía para desarraigar *“la razón instrumental y a todo este mecanismo de cosificación que subsume todo y determina el rango de importancia de las cosas en función de su adecuación a la razón formalizada y a la valorización del valor que es para lo que se produce cualquier cosa”*(Viaña, 2009:105). A través de la educación se puede hacer frente a toda esa visión cosificante del sujeto y crear puentes que nos unan para ver ese otro, respetar, incorporar y dialogar con el otro no como un imposible sino como un hecho activo. Establecer los vínculos es aflorar la reflexión que a través de la cosmovisión moderna se mantuvo imposibilitada y subordinada a formas de dominación.

Pensar la interculturalidad en términos de inclusión en el sistema educativo implica asumir cierta responsabilidad de diversidad cultural que propicie el diálogo; es decir, un diálogo entre culturas, un diálogo de saberes, y que exista la convivencia armónica entre las diferentes culturas que coexisten en el espacio escolar y su comunidad. Todo esto en función de un ejercicio de respeto, equidad social y educativa hacia los otros. Para ello, Walsh (2005:11) señala que *“todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias...”*. Por supuesto, las escuelas representan un espacio de retos, ya que constituyen el lugar de encuentro de múltiples culturas en los cuales están implícitos sus actores con conocimientos y experiencias particulares. Este reto desde la educación representa, como ya se ha señalado anteriormente, ir más allá de diferencias culturales étnicas que se dan alrededor de la escuela.

Aun cuando exista una realidad que nos sumerge ante un ambiente turbulento de poder y configure a los educadores como servidores de esa realidad real, también existe un camino que vislumbra un nuevo horizonte y convoca al docente a un nuevo modo de concebir el acto pedagógico. Sobre todo en una realidad donde coexisten diferentes culturas, y en el caso de la educación, pues, es un ambiente en el cual no se construyen relaciones que conduzcan a nuevos conocimientos o interpretaciones, y se mantiene sin alterar la perspectiva hacia el otro, es decir, distante. Es necesario buscar un entretrejo o enlace de culturas y acabar con la división que provocan desigualdades y falta de convivencia. Es por ello, que es imprescindible cambiar nuestra mirada y conciencia partiendo de la idea de Larrosa (2000) que dice:

...a lo mejor tenemos que aprender a vivir de otro modo, a pensar de otro modo, a hablar de otro modo, a enseñar de otro modo. Quizás tenemos que aprender a presentarnos en el aula con una cara humana, es decir palpitante y expresiva, que no se acartone en la autoridad. Quizás tenemos que aprender a pronunciar en el aula una palabra humana, es decir insegura y balbuceante, que no se solidifique en la verdad. Quizás tenemos que redescubrir el secreto de una relación pedagógica humana, es decir, frágil y atenta, que no pase por la propiedad. (p.30)

La relación pedagógica humana cuando estimula el diálogo entre culturas, atiende a una de las consideraciones importantes aplicadas a una educación inmersa en lo intercultural y vista como un nuevo escenario educativo. Es por ello, que al proponer la incorporación de la interculturalidad en la educación se piensa en resignificar la educación, su acto pedagógico y sus prácticas educativas en la confluencia de intercambio, interacciones y encuentros. ¿Desde dónde pensar esa incorporación? Pues, a través de la

educación intercultural, siendo un espacio que se promueve como un “*saber que sabe aprender de nuevo*” (Fornet-Betancourt en Vásquez, 2009:108). Es aprender que desde allí no solo se logra expandir lo propio, sino la dialogía que se funda con otras culturas y sus particularidades, tradiciones y experiencias. Los actores que son partícipes del ámbito educativo figuran mundos distintos con un cúmulo de experiencias vividas, que pueden ser compartidas e incorporadas como parte del proceso de aprendizaje, como un aprendizaje de todos en una convivencia solidaria, la cual permita una disposición social equitativa en el ambiente escolar para promover una educación intercultural.

CAPÍTULO III

UNA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN OTRA DESDE LO INTERCULTURAL

“El diálogo intercultural representa hoy una opción por la esperanza, que se propone como alternativa para articular las esperanzas concretas de todos los que hoy se atreven a imaginar y a ensayar aun otros mundos posibles”.

RAÚL FORNET-BETANCOURT

La Educación Intercultural: Un Acto Pedagógico Reflexivo y Humano

La educación intercultural según Sagastizabal (2004:25) *“es la teoría actual superadora de las modalidades anteriores que responden a la idea de una sociedad multicultural con “integración pluralista”.* La educación intercultural es un proceso de aprendizaje de la convivencia entre personas pertenecientes a grupos culturales diferentes pero que exige un diálogo y compartir lo propio con lo ajeno, con el otro, hacia un fin común. *“Que no se jerarquicen determinados tipos de conocimientos sobre otros saber formal/saber tradicional- y que no sean solamente los actores débiles de la sociedad quienes estén en la obligación de conocer la cultura de los actores dominantes...”* (Walsh, 2005:12). Para ello, se necesita que todas las culturas implícitas en el espacio educativo sean reconocidas, aceptadas, reincorporadas y difundidas de manera equitativa para que realmente la educación se proyecte como intercultural. Según García y Sáez (1998:122) es importante aclarar dos suposiciones acerca de la educación intercultural y dejar claro su importancia:

1. Es preciso desechar la idea de que es un mecanismo educativo ocasional y discontinuo, destinado a aportar un plus de racionalidad a las relaciones interculturales, y de que su puesta en práctica pueda quedar a la libre interpretación de educadores bienintencionados y voluntariosos.
2. Por el contrario, la importancia de sus referentes y de la implicaciones sociales que comportan tiende a situar a esta modalidad educativa como un componente de primera magnitud, entre los mecanismos posibles, a la hora de entender y de dar nuevas oportunidades al tipo de relaciones que los nuevos contextos pluriculturales incorporan a la totalidad de la vida en nuestra sociedad.

La educación intercultural no es un sueño inventado para hacer de forma permanente la justicia y dejar a un lado la dominación social y cultural. La educación intercultural que se asume en esta investigación va más allá, y requiere de una revisión de la concepción que se ha manejado por mucho tiempo y que continúa en vigencia en cuanto a la enseñanza indígena. Es trascender la idea general que se ha basado en el rescate de la enseñanza del idioma indígena con relación a la enseñanza del español como lengua nacional. Más allá de ese rescate étnico, la educación intercultural aquí planteada apunta hacia un proceso de aprendizaje entre iguales, en la cual fluya una educación solidaria y emancipadora acompañada de estrategias que contribuyan a las relaciones interpersonales entre los participantes, una relación de sujeto a sujeto. Se trata de entrar en un proceso de aprendizaje mutuo como parte del interés de conocer al otro, de construir nuevas relaciones, de tener una nueva perspectiva hacia el otro valorando sus diferencias, y sobre todo generando el diálogo intercultural entre culturas.

Klesing-Rempel (1999:14) expone que *“la educación intercultural es la convivencia bajo la perspectiva de estructuras cambiables, y exige la participación de todos, en los campos de actuación en la sociedad nacional y universal, como iguales”*. Para ello, es necesaria la formación de una ciudadanía intercultural activa que reconozca la diversidad cultural y capaz de asumir posiciones críticas. Un ciudadano intercultural implica asumir ciertas responsabilidades, disposiciones y virtudes cívicas, así como habilidades sociales y personales. Se trata de superar ese pensamiento rígido para construir una educación intercultural de manera mancomunada en función de aspectos comunes. Es romper un poco con la noción intercultural que solo va en defensa e interpretación de la identidad étnica tradicional.

Lo que se pretende a través de la educación intercultural es que las instituciones educativas, más que portadoras o transmisoras de un currículo oficialmente establecido, sean un espacio abierto a las discusiones de ideas y valores. Es importante acotar, que tanto la organización institucional como la curricular de las instituciones educativas deben tener en cuenta la importancia y la influencia del impacto cultural en la cognición del proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como también en lo afectivo y moral, incluyendo, a los diferentes grupos culturales que cognitivamente, afectivamente, intelectualmente y moralmente son de igual manera diferentes. Para Morin (1992) a pesar de que el entorno de la naturaleza sociocultural del conocimiento sea distinta a las condiciones biocerebrales, existe un nudo gordiano que los mantiene unidos. Y específicamente es porque ni las sociedades ni las culturas se forman, desarrollan o transmiten sin que existan las manifestaciones de interacción cerebral entre los individuos que conforman las sociedades. Así yace la necesidad de las relaciones entre grupos. Es importante indicar, que el escenario intercultural no se produce en un espacio vacío sino en un entramado de relaciones.

No obstante, no se podría orientar la interculturalidad sólo desde el aspecto afectivo o actitudinal para hacer de ella un proceso menos conflictivo a la hora de ser abordada; es decir, en cuanto al desarrollo de sus recursos y hasta la misma preparación o formación del docente. Sin embargo, Walsh (2005:12) indica que *“este trato limita la interculturalidad a la relación individual y personal, pasando por alto la necesidad de entenderla y trabajarla como proceso social y político, y como proceso cognitivo...”*. El verdadero impacto de la educación intercultural es partir de las experiencias de sus actores educativos y de sus realidades socioculturales. Por supuesto, incluyendo sus *“conflictos internos, inter e intragrupal, los desequilibrios sociales y culturales que ellos confrontan”* (p.12)

Por lo tanto la educación intercultural es una forma de ofertar alternativas a los problemas planteados por la complejidad cultural. Asimismo, se plantean estrategias educativas abiertas a los aportes o sugerencias que provengan de la comunidad con un sentido de reciprocidad cultural (García y Sáez, 1998). La educación intercultural debe fomentar un espacio potencial común, una mayor sensibilidad hacia las diferencias existentes entre los alumnos, emancipación cultural y social, flexibilidad, inclusividad, y prácticas participativas. Es necesario entrecruzar cada una de las culturas inherentes en estos espacios buscando una correspondencia relacional y no fracturada.

¿Cuál ha sido la relación de las culturas inherentes en el espacio escolar? ¿Cómo se genera la exégesis relacional de las culturas en la escuela? Definitivamente, en el ámbito escolar se debe reivindicar la intervención humana a partir de la lucha por el cambio y reconociendo la existencia de un espacio cultural de relaciones. Las culturas son dinámicas y cambiantes, no son estáticas al igual que las sociedades; por el contrario, se

relacionan entre sí. El hecho cambiante de la cultura es lo que conduce a cuestionarla y repensarla para enriquecerla hacia una dimensión cultural sensible, flexible y creativa a partir de las diferentes culturas que subyacen en el espacio escolar.

Para entender que en la escuela existe un tejido o encrucijada de culturas, es pertinente captar los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y particularidades de las nuevas generaciones que hacen vida escolar. Es necesario entrecruzar cada una de las culturas inherentes en este espacio, incluso siendo la ésta partícipe de una cultura más. En la escuela, como intermundo, es necesario vincular sus actores educativos como el docente (visto desde su cultura como docente), el estudiante que expresa su cultura experiencial, y la comunidad representada como la cultura pública o comunitaria. Todas estas culturas deben interpretarse a partir de un contexto de integración y configuración, de un tejido cultural para la construcción de una práctica pedagógica intercultural, y de una sociedad más democrática e igualitaria para ser partícipes de la educación intercultural. Una educación que se interpreta en medio de relaciones intersubjetivas. Sin embargo, en la educación tradicional actual aun se observa la dominación u opresión:

...cuando las prácticas educativas se basan en el control de las personas; cuando se promueven prácticas de estandarización curricular y metodológicas irrespetuosas de las peculiaridades locales; cuando existe una obsesión por la jerarquía, el orden, la vigilancia; cuando se crea dependencia con respecto a la autoridad de los expertos; cuando la evaluación se convierte en una herramienta para medir si la persona estudiante sabe lo que el docente y el sistema educativo creen que debe saber; cuando se educa para ser obedientes y sumisos, políticamente dóciles y económicamente productivos; cuando las políticas, los

proyectos y los programas educativos se definen sin tomar en cuenta el contexto de los seres humanos concretos e históricos que participan en el proceso; cuando se impone una única forma de acceso al saber; cuando desde la educación absolutizamos una cultura... (Méndez, 2009:109)

El espacio escolar ha tenido una forma de reproducción al sostener programas educativos diseñados para perpetrar los intereses de la institución gubernamental y formar sujetos pasivos y reproductores de ideologías. A pesar de las propuestas de reformas educativas que se han hecho a la luz de los avances en las diferentes épocas y con los cambios filosóficos, reflexiones pedagógicas, así como cambios en programas e innovaciones continuas, e incluso invitando a una educación para todos, aún se percibe un desfase entre el discurso que se propone y la práctica. Es por ello, que en los saberes que se transmiten en los espacios escolares, persiste una distancia que se refleja en las prácticas pedagógicas. Las tareas de aprendizaje no están contextualizadas dentro de la cultura de la comunidad sino que se promueve su desarrollo en el marco de la individualidad. En los planteamientos que se han desarrollado se ejecutan metodologías planificadas por una cultura académica dominante que reducen a sus actores.

Todas las propuestas esperanzadoras, primordialmente para los docentes, quienes tienen en sus manos el proceso de formación, han sido como una ilusión que se frustra ante la falta de concreción del proceso educativo esperado. Y, como indica McLaren (1984:15) *“El problema ha sido que cuando aparecen tales propuestas, en ellas a menudo se ve la enseñanza casi como sinónimo de metodologías de “ejecución” premodeladas y como reparto de currículos preempacados”*. Son propuestas generadas en el espacio escolar vinculadas a un proceso de reproducción y

transmisión de conocimiento. Es notorio que la educación promulga la reducción de sus actores a las funciones que debe asumir en la sociedad, es decir, se subyuga solo a sus funciones sociales dejando a un lado toda aquella realidad que lo rodea y concentrándose solo a su individualidad; una individualidad que es una característica propia de la modernidad. Ese individualismo, es lo que ha hecho que el docente muchas veces sea visto como opresor de los estudiantes cuando mantiene prácticas tradicionales y conservadoras, pero en otras ocasiones, puede tomar posición como oprimido cuando solo implementa los lineamientos que se le impone como especialista, y a su vez, cuando se les excluye de las discusiones, decisiones y construcciones políticas educativas (Freire, 1997).

El sistema educativo considerado como único, subsume toda posibilidad de interacciones, y experiencias educativas que podrían ser gestadas desde las diferentes culturas del ámbito escolar y sus comunidades. Es por ello, que a partir de una nueva visión de la educación intercultural se podría construir una verdadera sociedad pluricultural, que siembre la igualdad y la justicia social. Por lo tanto, es necesario reconocer las características propias de las poblaciones, con el fin de diseñar propuestas educativas acordes con los intereses particulares de las comunidades, para que se origine la reciprocidad cultural. Y, así evitar la desigualdad entre ellas. Para que se entrecrucen las diferentes culturas en medio de sus relaciones, y se promueva un aprendizaje intercultural, es necesario fortalecer y aceptar las particularidades de cada cultura para no subsumirlas en lo general o universal. Promover el desarrollo de las culturas implica la aceptación de las diferencias de las otras culturas. De acuerdo con los presupuestos de una formación intercultural, la reciprocidad permite la aceptación de las diferencias. Sólo el conocimiento y la aceptación recíproca,

conjugan el camino hacia la comprensión, así como la cooperación y empatía.

Para reconocer y tolerar al otro como extraño se necesita de la disposición de conocerlo a sí mismo, porque las personas en su individualidad se componen de muchas partes contradictorias y fragmentadas con sus propios deseos de actuar. Entonces, la inclusión es un requisito para admitir al otro. Hay una frase de Rimbaud (citado en Wulf: 1999:231) que dice “Yo es otro”, la cual explica esa inclusión del yo con respecto al otro, y la dependencia en virtud de la constitución del yo a través del otro. Es decir, el yo y el otro se enfrentan como dos entidades autocontenidas y aisladas entre sí, siendo así una manera de arraigarse en él. El yo no debe figurarse como un núcleo cerrado, ya que en su constitución está presente su conformación en fragmentos bajo la influencia de las diversas formas y figuras del otro. Y, el otro no está solamente fuera, sino también dentro del individuo. Estas premisas conciernen a una forma de entender la integración invariable que tiene un individuo acerca del otro, en su correspondencia de aceptación. Como indica Gadamer (1996:84) una vez más “...cada hombre es un fragmento de algo...que en el encuentro se cumple la esperanza de que haya algo que sea el fragmento complementario que nos reintegre”.

Al mismo tiempo, hay que entender que la configuración del sujeto resultante en conformidad al proyecto intercultural, es diferente a las realizaciones y enfoques predominantes en la realidad escolar que acontece hoy día. Es importante aclarar que la idea de sujeto que se ha venido trabajando en la trayectoria discursiva de esta investigación, tiene una connotación distinta al ya conocido “sujeto de la modernidad”. Este ha sido un sujeto que se ha reducido a esa búsqueda constante del pensamiento

racional o sentir el apego a una enseñanza científica. Indudablemente, es un sujeto dividido, por una parte, a una sociedad que lo define profesionalmente y por otra, a una cultura que lo limita en su conciencia, emociones, juicios y en sus acciones organizativas. Para Lanz (1996):

La Modernidad es precisamente esa gramática civilizacional a partir de la cual son pensados los problemas teóricos de este tiempo. Es allí, en el corazón del episteme Moderno, donde se instaura una específica lógica del individuo, una singular razón subjetiva, una particular sustancia de la persona que resume en la otrora potente macrocategoría de sujeto. (p.57)

Estas formas que reducen al sujeto, lo conduce a responder a representaciones de consumo generadas por una serie estímulos y prohibiciones que son inculcadas por la sociedad o el entorno escolar. Por tanto, la institución escolar o el contexto familiar son como herencias culturales que los individualizan subyugándolo a una trayectoria epocal, cultural e institucional. Ese sujeto presente en nuestro contexto escolar es aquel que responde a la reiterada transmisión de conocimiento, convirtiéndose en actores frágiles ante una realidad de complejidades distintas. Esta visión de la educación y de la escuela aumenta cada día más las desigualdades sociales, en lugar de crear sujetos de respeto, reflexivos, críticos e independientes.

Por consiguiente, la configuración de un “sujeto intercultural” trasciende la idea de ese sujeto que viene a merced de la modernidad. El sujeto intercultural es:

1. Un sujeto considerado ciudadano de una nación y miembro de grupos culturales diversos. Por lo tanto, la educación ni la escuela pueden desintegrarse en un sentido unitario, sino en una educación y escuela

para todos. Contribuir a la unión de las diferentes clases sociales y grupos culturales y crear la comunicación intercultural.

2. Un ciudadano libre y dotado de derechos, sin ningún tipo de exclusiones. Es un derecho de participación entre iguales. Es un ciudadano u otro que se percibe por la comprensión de lo que dice, debate, siente y piensa. Las relaciones interculturales se garantizan en un proceso democrático.
3. Un sujeto que posee ciertas disposiciones y virtudes cívicas, habilidades sociales y personales. La meta esperanzadora no es un sujeto abstracto que se somete al individualismo, es un sujeto con disposición de confrontar conflictos, debates públicos y que tome la iniciativa sobre esos problemas que se enfrentan en la sociedad y sus decisiones vayan en función de una mejor organización del espacio escolar.
4. El representante de una ciudadanía en “proceso dinámico histórico de transformación social, a través del cual ha sido fomentada y reconocida la demanda de una mayor justicia social y de un orden social más equitativo” (Carr en García y Sáez, 1998). La realidad es compleja y cambiante y por ello se debe estar en constante reflexión acerca de ese mundo en que se vive. Es crear el puente o vínculos en las diferentes realidades que confluyen en el día a día.
5. El promotor de logros educacionales de manera grupal e individual para que se reconozca y fomente el respeto y la tolerancia mutua. No es solo incorporar lo propio y lo otro sino crear el hilo conductor de la interacción de sus discursos dialógicos.
6. El sujeto que establece relaciones interculturales de convivencia pacífica, de solución negociada de los conflictos, de respeto y superación de las diferencias existentes entre los grupos humanos. Los espacios de convivencia buscan la armonía a través de la

interacción como forma de explicitar sus controversias y conflictos rescatando la solidaridad.

7. El sujeto que defiende los principios de equidad y de justicia social para todos. A través de estos principios no se puede *des-oír* la palabra del otro. Es reconocer que el otro también tiene la misma libertad y derecho.
8. Un ciudadano activo y crítico que reconoce la diversidad cultural. En definitiva, un sujeto “no sujetado” a la opresión o dominación. Es un sujeto intercultural que tiene el sentido de identidad, el beneficio de ciertos derechos, el cumplimiento de algunas obligaciones, el interés e implicación en asuntos públicos de su realidad cambiante, y la aceptación de valores sociales básicos.

Estos aspectos merecen especial atención para re-significar el sujeto moderno e ir en búsqueda de la formación de ese sujeto intercultural que requiere nuestra sociedad, y nuestro sistema educativo. Son postulados que deben ser sostenibles en el tiempo, como herramientas para la convivencia en una sociedad multicultural y diversa. Y, no sólo eso, sino que también permite el convivir de ciudadanos en una sociedad atada a los estallidos de la globalización producida por las últimas tecnologías y cambios en la producción y vinculación simbólica. Siendo un hecho que se ha arraigado y producido por los medios de comunicación de masas. En fin, es una propuesta de sujeto que implica un camino arduo por recorrer, pero no imposible de formar.

A pesar de que en diversos países, inclusive América Latina como señala Guendel (2009), se hayan propuesto reformas educativas que incluyen políticas interculturales no se ha establecido el entendimiento o interacción pedagógica para construir la comunicación dialógica reflexiva

necesaria entre los actores culturales. Toda la sistematización del monopolio hegemónico ha contribuido a la ceguera de otras interpretaciones haciéndose eco de su propia visión y en efecto, *“los desequilibrios de poder desfiguran el diálogo intercultural”* (Guendel, 2009:19). Sin embargo, la verdadera interculturalidad es aquella que propicia un entendimiento compartido, la cual se conjuga con el respeto intelectual de los sujetos cuando se miran desde sus propios contextos y culturas; y aquella que según Fornet-Betancourt (2006):

...pone en crisis a la filosofía en su configuración dominante, que sigue siendo todavía eurocéntrica; una crisis que refleja, en su primer momento, el desafío de tomar conciencia de la contextualidad de su racionalidad, de los límites de sus conceptos y de la regionalidad de sus métodos. (p. 57)

La educación intercultural es esa educación alternativa que crea las condiciones para un mundo posible a partir del intercambio, del contraste y la interacción. Viabilizar la educación a través de la interculturalidad genera el paso a la auto-crítica, inter-comunicación, el derecho a la incorporación participativa. Es un derecho al acuerdo, a la resistencia, a responder responsablemente ante distintos escenarios. Para Méndez (2009:111) es *“... una forma de responder ante los desafíos de quienes intentan normalizar la exclusión y la muerte”*. Ahora bien, ¿De qué manera se presentan esos desafíos en el espacio escolar? ¿Cómo involucrar o incluir la escuela y sus actores como parte de la educación intercultural? ¿Cuál es la inquietud o incertidumbre que fluye en medio del contexto escolar?

Actualmente aflora una necesidad, es una necesidad de romper con el estereotipo del profesor o de la cultura profesional del docente con actitud conservadora para asumir lo que McLaren (1984) sugiere en su comentario

cuando señala que *“Los maestros necesitamos admitir que vivimos en una era de verdades en competencia, contradictorias y manifiestamente diversas”*. Esa acción conservadora del docente, hoy por hoy, ha hecho que las prácticas pedagógicas se rijan por la aplicación de metodologías simplistas. Lamentablemente, el docente se ha mantenido dentro de una cúpula en donde su actitud conservadora y pasiva ha quedado atrapada en medio de la rigurosidad, el tecnicismo, las normas, en la transmisión de conocimientos y la adquisición de disciplinas. Sin embargo, hace falta la reacción sincera de parte del docente para reflexionar sobre su existencia, experiencia pasada y presente, y prepararse para las decisiones venideras asumiendo las realidades que emergen con matices diversos.

Los educadores al estar consciente y ser más críticos de ese sistema de reproducción social y cultural constituido a partir de sus prácticas educativas, serán capaces de crear nuevas formas de entendimiento en beneficio de su quehacer educativo y el cual se conjugue con las disposiciones de la educación intercultural. Por otra parte, pese al proceso de socialización que se asume en las instituciones escolares existe cierta importancia en *“sus prácticas y supuestos escolares que ésta implica, y a la inversa, lo que esos supuestos y prácticas revelan acerca de la sociedad en la cual las escuelas están inmersas”* (Anyon en Giroux, 2004:220). Esta brecha que se visualiza a través de las prácticas escolares conduce a la reflexión. Por tanto, Portelli (en McLaren, 1984:21) invita a los maestros a conocer o estar conscientes y discutir las instancias ideológicas que refleja la ideología dominante en el campo de la educación y que ha sido una perspectiva predominantemente conservadora asumiendo lo siguiente:

- Que la escuela formal es la mejor manera de alcanzar los propósitos educativos;
- Que si introducimos nuevos programas y aseguramos menos cosas aquí y allá, las escuelas serán capaces de alcanzar sus propósitos educativos una en democracia;
- Que si los estudiantes no tienen éxito, es normalmente su culpa – están o no están capacitados para ello o son flojos;
- Que la escuela ofrece iguales oportunidades a todos;
- Que los maestros deben presentarse a sí mismos como omniscientes, y no lo hacen, no deberían dar clases;
- Que los maestros no deben introducir cuestiones controversiales como las que tratan las relaciones de poder, y en cambio deben tomar una posición natural si tales cuestiones surgen; y finalmente,
- Que hay y debe haber una correspondencia real entre el currículum formalmente prescrito y el currículum en práctica.

El interés es alentar a esa cultura profesional del docente a la reflexión y reexaminación de su práctica en el salón de clase y a su vez del contexto escolar. Recapacitar acerca de la escuela como sitios complejos que se involucran en la reproducción social y cultural, puede igualmente conducir a los docentes a repensarla como espacios de lucha que coadyuvan a la comprensión de sus mecanismos o funcionamiento de poder para llegar a la transformación. Es un llamado a examinar esos supuestos que subyacen en su propia práctica pedagógica. Desde esa visión reflexiva que descentraliza la conciencia del docente, entonces, la educación desde lo intercultural debería ser vista como una ventana al mundo que trasciende nuestras esperanzas e ilusiones para optimizar la condición humana. Una condición

humana que se entienda desde la relación activa entre el individuo, los grupos y su cultura.

Por otra parte, desde esa configuración de condición humana de la educación ¿Qué anuncia la escuela? ¿Cuál es su historia? ¿Cuál ha sido su participación en el reconocimiento de la interculturalidad? La escuela es vista, desde su ideal formativo, como un lugar cerrado en donde sus ventanas no permiten la mirada al mundo, se configura un ambiente controlado y un camino de desigualdades. Es un espacio separado que cumple sus funciones educativas alejadas de situaciones cotidianas y de los diferentes grupos sociales. Para Gimeno (2001:12) *“allí donde se escolariza a todos subsisten las desigualdades, a las que se ha sumado ahora la provocada por el tipo de educación que se recibe”*.

Es por ello, que la escuela ha concebido una educación intercultural depredadora cuando establece una diversidad que se confunde con desigualdad, asumiendo la heterogeneidad de una cultura, y negándose a la posibilidad de interacción entre sus grupos de actores educativos. De esta manera, se exagera aún más las diferencias. Por tanto, para innovar o crear una nueva pedagogía es necesario preocuparse y entender lo que sucede en las escuelas, su cotidianidad. A lo largo del tiempo se han hecho innumerables investigaciones y críticas acerca de la desigualdad social y las relaciones de poder de unas culturas sobre otras, que tristemente, se reproducen a través del estado y el sistema educativo. Así, la escuela es el espacio societal que más se acerca a las culturas de poder. Tanto es el acercamiento, que los desarrollos y las adquisiciones que allí se incitan tienen una profunda correspondencia y reciprocidad con los factores socioculturales. De tal forma que el desarrollo cognitivo y académico de los

alumnos confirman esta desigualdades entre el espacio escolar y sus contextos familiares.

La noción de aprendizaje que internaliza el estudiante desde sus primeras etapas se constituye en transmisión de mensajes culturales provocado por ese conocimiento oficial y simbólico que van adquiriendo, y de las prácticas que acontecen en el aula de clases. Es decir, ese conocimiento solo se reduce en términos conductuales. Se reflejan ciertas disposiciones subjetivas basadas en el respeto a las normas, al conocimiento y conducta moldeada por esquemas de pensamiento. Es así como se construye un saber obsoleto, un saber que no es relevante en medio de las diferentes contextualidades y de las experiencias intelectuales que representan los diferentes grupos culturales. Ese mundo pedagógico programado se reduce a un escenario unidimensional dominante.

Bourdieu (en Giroux, 2004:122) explica a través de su teoría educativa y de un análisis crítico político de la cultura, cómo la cultura dominante se produce en las escuelas desarrollando una noción psicológica profunda enraizada en la personalidad del individuo sin la esperanzadora idea de su transformación. En ese sentido, la cultura experiencial del alumno históricamente ha carecido de participación en las escuelas, y aún actualmente, sus voces no son escuchadas. Solo adquieren habilidades y conocimientos que desempeñan en la sociedad, la cual contribuye en su mismo proceso de formación. Las escuelas asumen dentro y fuera de ellas una posición estática que subsumen al alumno a términos conductuales reduccionistas y su aprendizaje se convierte en un proceso de transmisión y adquisición de conocimientos prefijados. Las escuelas al ser consideradas estáticas no percibe la construcción de un mundo o realidades distintas por medio de las relaciones con los demás.

La noción de interculturalidad en la educación no converge en esa enseñanza formal que mantiene una posición importante y privilegiada para el logro y apropiación de las normas sociales por parte de los estudiantes. Lo que constituye un conocimiento compartimentado. Según Pérez Gómez (2004:136) *“el conocimiento se legitima como instrumento de justificación de un discurso de poder”*. El conocimiento se justifica por toda una difusión económica, social y política que se propaga a los escenarios de las instituciones escolares. Esto es una forma de domesticar todo un proceso educativo agudizando un ideario moderno y desbastando los nexos de las culturas inherentes en el espacio escolar y comunitario. Y, esta idea domesticada contribuye a la pérdida de la diversidad. Dejando a un lado esa diversidad de enriquecimiento mutuo para convertirse en una diversidad normativa.

Esta manera de percibir la escuela como una entidad artificial limitada a la producción de estudiantes dóciles, es lo que permite que en éstas se alejen de las relaciones que pudieran producirse en ella y que solo provoque aprendizajes abstractos y obsoletos. Este tipo de aprendizaje se produce por la selección de contenidos que establece la cultura académica. Los contenidos pueden definirse como un despliegue de significados y comportamientos que promueven cierto tipo de aprendizaje en las nuevas generaciones de la institución escolar (Pérez Gómez, 2004). El reflejo de la cultura académica se percibe en la concreción del currículum.

El currículum se ha convertido en el medio para transmitir una serie de contenidos caracterizados por ser disciplinares y seleccionados como paquetes didácticos compartidos en el trabajo académico que realizan los docentes en el aula de clases. Tanto el sistema educativo como la cultura académica son instancias mediadoras entre los significados, valores,

sentimientos y conductas de la cultura experiencial del alumno. Pero esta cultura experiencial ha permanecido oculta en un sistema que fragmenta a los seres humanos resquebrajándose en una subjetividad absoluta privando la relación, y olvidando que se necesita de la contextualidad y convivencia para no quedar suspendido en el aire como fantasma (Fornet-Beatncourt, 2006)

Dentro del espacio escolar el estudiante tiene poca posibilidad de estar en contacto con las disciplinas de forma crítica, reflexiva y participativa a través del diálogo con referencia a su contexto, comunidad, y de su cultura. El aprendizaje académico que se reproduce está distanciado de su propia contextualidad. La cultura del docente no busca la significación práctica para un aprendizaje relevante. De la misma forma, las disciplinas se muestran como unas herramientas más, que desvirtúan el análisis y las intervenciones de los alumnos. Por tanto, la cultura académica a través de la inclusión de actividades, conceptos y contenidos le proporciona un sentido particular a la participación del estudiante, es una participación subordinada. Se trata de incluirlo en la cultura de la escuela y el aula de clases para adquirir conceptos propicios para su desenvolvimiento en esa comunidad escolar y cultural de manera satisfactoria. Esos contenidos de la cultura académica adquieren un significado compartido y negociado al aplicarse en la vida diaria.

Ahora bien, este tipo de aprendizaje académico, que solo se basa en contenidos indiferentes, sin sentido de reflexión, y que son aprendidos para aprobar exámenes y con el paso del tiempo se olvidan, reafirma una vez más que la escuela es una institución socializadora o instructiva. Si el cumulo de conocimiento cultural presente en las diferentes culturas inherentes a la escuela no son compartidos, difícilmente se puede promover una

reconstrucción del conocimiento o una relación intersubjetiva en sus actores.
En definitiva:

Si la escuela se convierte en una simple academia de cuatro a cinco horas diarias, dedicada a garantizar el aprendizaje de los productos del conocimiento ajeno, empaquetado en unidades didácticas en el menor tiempo posible, no es probable que provoque la enriquecedora aventura de las vivencias intelectuales. (Pérez Gómez, 2004:257)

Ese privilegio de la cultura dominante, así como sus conocimientos, y métodos, situados en la escuela ha contribuido, como se ha mencionado anteriormente, a situar al sujeto como objeto. Solo recibe preparación para subsistir a las exigencias del mundo del trabajo que pertenece a un proyecto histórico colectivo generando comunicación de las formas del conocimiento dominante; es decir, de poder y privilegio entre sus grupos. De esta manera, la relación educativa que se lleva a cabo en la escuela es un proceso que se construye con la negación del otro, se anula su participación. El mismo discurso pedagógico actual rescata la diversificación de los procesos formativos en función de la individualidad y no colectivamente.

En la escuela, según Torres (1998: 14) *“cada estudiante debe autorreconocerse como ignorante y, por tanto, a quien se le niega la capacidad o posibilidad de negociar democráticamente lo que se le ofrece etiquetado como de interés para cada persona a título individual y para toda la sociedad, según llega a decirse”*. Allí, se privilegia el autoritarismo del profesor, hay una relación de poder de parte de quien construye el conocimiento. De alguna manera, dentro de la escuela, específicamente en el aula, se establecen políticas que regulan la convivencia y las relaciones sociales, ya que se instituyen reglas y normas para su interacción. En ese

espacio escolar se constituye un discurso pedagógico que regula la relación con los otros y el conocimiento que se construye. Las dimensiones de la relación de diálogos, encuentro y afectividad se subsumen ante el reconocimiento de la autoridad.

Por otra parte, el conocimiento que ha existido en la escuela ha sido bien elaborado, científico y académico. Es visible que la socialización, como función escolar, y el conocimiento son intrínsecos a la escuela y a la formación que allí se imparte. Por ello, Ugas Fermín (2003:8) sostiene que *“en la selección de información se reproducen e intervienen mecanismos de poder que son de hecho una interpretación sesgada del acto pedagógico”*. De allí que el sujeto escolar queda atado a un camino de dependencia y sumisión que se genera bajo esa concepción de formación fragmentaria, deslocalizada, e individualizada. De esta manera, el sujeto se relaciona con un saber que se desvincula de su propia experiencia y de sí mismo, configurándose un saber propedéutico que conduce al expertismo pero no a la sabiduría. Es un saber que se convierte en un conocimiento parcelado, disciplinar, mecanicista y reduccionista. La comprensión y reflexión se circunscribe a una temporalidad diminuta que pierde un juicio o perspectiva a largo plazo; es decir el saber no se prolonga en el tiempo, solo se aprende y se olvida.

En ese sentido, la educación intercultural pretende romper ese lazo que conduce a significados descontextualizados para construir conocimientos compartidos entre las diferentes culturas que hacen vida en el contexto escolar. Es un trabajo, de igual forma, compartido entre docentes-alumnos y alumnos-alumnos. A pesar de que la escuela ha sido participe de las sucesivas reformas curriculares que han tenido lugar en nuestro sistema educativo; en ese espacio escolar se aumentan o disminuyen contenidos,

incorporan o suprimen disciplinas, especifican y corrigen listados de objetivos más o menos largos, pero hace falta *“interpretar lo que estamos siendo, haciendo y diciendo en la escuela y la enseñanza, en nombre de la educación”* (Ugas Fermín: 2003: 49).

Cada uno de los proyectos educativos que han sido abordados desde la escuela, se cimentan bajo premisas modernas que afloran los principios de un conocimiento científico fundado en lo dicotómico, y, bajo esta estructura fragmentaria se organizan las disciplinas académicas y los currícula escolares. ¿A qué se enfrenta hoy día la escuela? Actualmente la escuela enfrenta nuevos retos y desafíos de una sociedad que clama cambios y transformaciones producto de un panorama económico, político y de la aplicación de modelos educativos tradicionales. Es un proceso de transformación en la cual se pretende asegurar una enseñanza más universal, democrática y de calidad para todos. Y desde la educación intercultural se plantea esa posibilidad. *“La escuela se nos presenta como un espacio privilegiado desde donde construir futuro...”* (Broto, 2010:17) e igualmente podría decirse que *“...hay un modo de romper el círculo de la irracionalidad pública, la escuela es el sitio y los maestros sus ejecutores”* (Castellano, 2007: 16). Es claro, que al cuestionar la naturaleza misma de la escuela en cuanto a su función social, también entran en juego los docentes y sus prácticas pedagógicas, que en mucho de los casos, son criticados por su obsolescencia.

Por otra parte, la escuela ha formado parte de una cultura moderna que ha llevado en su espalda como un remolque, y la cual ha respondido a exigencias, demandas sociales, patrones y valores de esa cultura dominante. La escuela ha fosilizado una serie de manifestaciones modernas que han permitido su separación con una interpretación cultural relacionada a una

vida social de interacción humana. Y es precisamente las interacciones, la intensificación de los vínculos entre culturas lo que apertura la interculturalidad. Entonces, si de relación se trata ¿Qué sucede con la escuela y la comunidad? ¿Asume la cultura institucional la participación de la cultura pública o comunitaria (comunidad o ciudadanía) en sus proyectos educativos? ¿Cuándo la escuela y la comunidad aprenderán a caminar de la mano?

En nuestros días, a pesar de que en el quehacer educativo se promueve o estimula el ejercicio del derecho a la participación por parte de todos aquellos que de manera directa o indirectamente están relacionados con la práctica educativa, aún se percibe la imposición metodológica como normativa institucional. Sin embargo, la práctica educativa se considera una práctica social necesaria por su riqueza y complejidad, y por constituirse como un fenómeno exclusivamente humano. Como afirma Freire (1997:74) *“Me parece que el primer aspecto que hay que destacar es que la práctica educativa es una dimensión necesaria de la práctica social, igual que la práctica productiva, la cultural, la religiosa, etcétera”*. Es por ello, que dentro de esa valiosa significación de la práctica educativa cabe destacar que los docentes, como actores de esta práctica, son seres sociales e históricos que a pesar de ser hombres y mujeres condicionados a un sistema tradicionalista conservador, son capaces de reconocerse y superar su propio condicionamiento. Ahora bien, ¿Qué caracteriza la práctica pedagógica actual? ¿Cuáles son los componentes fundamentales que la componen?

Según Freire (1997:76-77) toda práctica educativa implica: a) Presencia de sujetos. La presencia del sujeto que enseñando aprende (educador) y el sujeto que aprendiendo enseña (educando). b) Objetos de conocimiento, que no son más que los contenidos, que han de ser

enseñados por el profesor y aprendidos por los alumnos. c) Objetos mediatos e inmediatos dirigidos hacia la orientación de la práctica educativa. Es decir, es el docente quien asume la posición de decidir la práctica educativa como sujeto participante. Y por otra parte, se encuentran d) Los métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos, que deben estar en correspondencia con los objetivos, opción política y con la visión de proyectos pedagógicos que se estén realizando para ese momento. Es importante recordar que: *“El curriculum se plasma dentro de un sistema escolar concreto, se dirige a unos determinados profesores y alumnos, se sirve de unos medios, cuaja, en definitiva, en un contexto que es el que acaba por darle el significado real.”* (Pérez Gómez, 2004:23). La cultura académica en uso de sus contenidos emprende una función a través de las prácticas pedagógicas.

De acuerdo con estos componentes que caracterizan el quehacer educativo, se asume el intento de imponer opciones sin respetar el derecho que tienen los educandos de optar a ser escuchados y ser partícipes de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. No se ha considerado ese conocimiento experiencial que el educando trae consigo a la escuela, ya que solo se valora el saber acumulado desarrollado dentro de la institución escolar. La práctica educativa refleja un acto mecánico en el cual se transfiere paquetes de conocimiento al educando, quien lo recibe de forma sumisa y se configura como un objeto de esa práctica. La escuela, entonces, se circunscribe como un espacio exclusivo solo para abordar las lecciones que se enseñan en donde se imposibilita la convivencia con los diferentes, es decir, con los otros. Pues, es aquí bajo la indiferencia de la convivencia que concurre la reflexión sobre la participación de las culturas y la participación de la cultura pública de la comunidad. En cuanto a esta participación Freire (1997) indica lo siguiente:

La primera observación que hay que hacer es que la participación, en cuanto ejercicio de la voz, de tener voz, en cuanto derecho de ciudadanía, se encuentra en relación directa, necesaria, con la práctica educativa progresista, si los educadores y las educadoras que la realizan son coherentes con su discurso. (p.83)

Para Freire (1997) los docentes pretenden desarrollar prácticas educativas progresistas bajo modelos rígidos y verticales que no permiten la crítica o sugerencia de los otros actores externos (padres, madres, personal de la escuela y comunidad local), que de alguna u otra forma trabajan y hacen vida en las escuelas. Es así como hasta ahora se ha inhibido la participación. ¿Cómo viabilizar la participación democrática en la escuela cuando solo prevalece el poder autoritario y jerarquizado? La educación intercultural es fundamental para construir la posibilidad de democracia. Al democratizar el poder de la escuela reconociendo la injerencia de los alumnos, padres, madres y de la propia comunidad local o cultura pública se podría lograr una mayor participación en la conducción de una política educacional para la escuela y crear en el aula de clases un contexto natural de vivencias e intercambios.

Sin embargo, esta participación que se circunscribe en la inclusión de estudiantes, padres, madres y comunidad local, en conjunto con los docentes, provoca inquietud y crítica dejando de lado la importancia que tiene el diálogo entre estos actores y los posibles saberes que podrían aportar para el desarrollo de un proceso democrático en la escuela. A este respecto quisiera acotar que para fluir la participación en la práctica educativa, la educación intercultural debe entenderse como una experiencia personal y cultural en la cual se desarrolla la personalidad adquiriendo autonomía, pensando y ejercitando la crítica a través del reconocimiento del otro y aceptación de su particularidad y diferencia. *“Una educación centrada*

en la cultura y los valores de la sociedad que educa es sucedida por otra que atribuye una importancia central a la diversidad (histórica y cultural) y el reconocimiento del Otro, comenzando por la comunicación entre varones y niñas o jóvenes de edades diferentes para extenderse a todas las formas de comunicación intercultural” (Touraine, 1997: 227).

Definitivamente, en la escuela concurren diversas formas de concebir y desarrollar la práctica educativa poniéndose de manifiesto la vinculación de las diferentes culturas que tienen lugar en este espacio. Ahora bien, ¿Cómo puede mediar cada una de las culturas que coexisten en la escuela desde una mirada intercultural? ¿Es posible constituir relaciones intersubjetivas en una práctica pedagógica intercultural basada en el reconocimiento o interacción con los otros? Proponer las relaciones intersubjetivas en las prácticas pedagógicas interculturales es preciso insertarse en el ámbito escolar desde la participación de la escuela como intermundo. Es un intermundo escolar en el cual participan las culturas inherentes a este espacio pero asumiendo la premisa de interacciones para enriquecerse a través del encuentro del otro. Connell *et all* (en Giroux, 2004:124) afirma que *“La escuela genera prácticas por las que la clase es renovada, integrada y reconstituida frente a cambios en su propia composición...”* Es ver la escuela como el espacio donde las prácticas pueden ser repensadas, renovadas, integradas y reconstituidas frente a ese oleaje de reformas y exigencias de cambio que se vive en este momento a través de un entendimiento e integración entre las diferentes culturas que conviven en la escuela como intermundo.

Es allí donde se encuentran diferentes grupos de individuos y aun cuando provengan de entornos sociales distintos, viven el día a día en interacción constante en donde se conjugan sentimientos, significados y

comportamientos de nuevas generaciones con el derecho de sentirse comprometidos con todo un proceso de enseñanza-aprendizaje con una visión distinta, una educación intercultural. En la sociedad actual siempre han existido las relaciones interculturales, pero fundadas en la racionalidad lógica, el particularismo, racismo y exclusión privilegiando la construcción instrumental en lo social y escolar. Es por ello, que no podemos ser partícipes de una interculturalidad reproductora, sino de una interculturalidad que propone un espacio social de reconocimiento de las relaciones sociales y educativas; y rompiendo con toda una idea de universalidad homogénea desprendida de la cosmovisión moderna. Esta interculturalidad limita sus espacios para relacionarse entre los mismos en una sociedad autocentrada.

Para la educación intercultural su fundamentación teórica subyace en las relaciones culturales, ya que se genera la capacidad de *reconocernos* y *reconocer* que los sujetos sociales comparten un mismo espacio, en el caso particular, el espacio escolar. Es importante expresar, que la interculturalidad no solo tiene un significado de integración social y cultural, sino también ha adquirido una significación política en medio de los contrastes y avatares de la sociedad actual. La capacidad de reconocimiento recíproco entre las culturas inherentes a la escuela, expresa la tendencia de abrir espacios de comunicación basados en una actitud reflexiva para abrir las puertas a la intersubjetividad en un espacio compartido. Lamentablemente, en la escuela han existido ciertos desequilibrios relacionales mediados por el “poder” que ha desfigurado el diálogo intercultural. Un poder fundado en intereses de dominación de una cultura hegemónica. Pero, desde la educación intercultural se pretende canalizar ese poder e indiferencia a través del reconocimiento de esta realidad, reconociendo el derecho a la diversidad, incorporación participativa del otro, y propiciando el diálogo intercultural. Por

ello, a continuación se explicitarán estos principios rectores de la educación intercultural: diversidad, alteridad y diálogo intercultural.

La Diversidad Cultural

La escuela como espacio de diferentes mundos culturales debe incentivar la creación de un ambiente de comprensión común, en donde se comparta la participación entre alumnos, profesores y comunidad a través de un proceso abierto de comunicación. Evidentemente, creando las condiciones de comunicación necesarias, en la cual se promueva el intercambio y producción de conocimiento. En la promoción de estos espacios compartidos se configura la cultura viva; es decir, la participación de los estudiantes, profesores y comunidad, como actores escolares, en un sistema de comunicación donde sean partícipes de los acontecimientos que vayan surgiendo en cada momento en particular. Por lo tanto, la participación activa de estos actores (estudiantes, profesores, comunidad) implica una reflexión de la realidad social y académica de su entorno, haciendo de la escuela un espacio abierto, comunitario, de convivencia pacífica, de respeto y de superación de diferencias.

En relación con la superación de diferencias ¿Cómo asume el sistema educativo la diversidad y la convivencia? ¿Existe la diversidad? ¿Qué valores educativos responden a la diversidad? El sistema educativo está inmerso en una sociedad que se conoce como pluralista, pero que sin embargo no se escapa de una ideología en particular, ni de un instrumento de poder como la política. En este caso, el pluralismo se entiende como un pluralismo de puntos de vistas o pluralismo de ideas. Aunque la sociedad se dé a conocer

como pluralista y así mismo la escuela forme parte de esta concepción, no quiere decir que las escuelas sean plurales y admitan la diversidad.

La escuela es un ente que reproduce valores, modelos o patrones y conocimiento, respondiendo a un perfil de clases dominantes o culturas dominantes. En la escuela no se admite la pluralidad pedagógica al clasificar a los alumnos tomando en cuenta el sexo, clase social u origen, entre otros. Asimismo, se observa la falta de pluralismo en las prácticas pedagógicas al ser aceptadas aquellas que siguen la corriente tradicional basada en la transmisión de conocimientos, abordando una metodología tan metódica como la de la exposición, aplicación y control. Sin embargo, cuando se promueven prácticas pedagógicas basadas en una nueva visión educativa, con más participación e interacción social, son marginadas y/o rechazadas. No obstante, la brecha hacia la transformación, aun cuando exista escepticismo en medio de ella, abre la entrada a la diversidad.

Sin embargo, la diversidad se aplica como parte de los discursos que se proyectan como liberales prevaleciendo en las sociedades consideradas como plurales y democráticas. Pero implícito a esta pluralidad y democracia se encuentra cierta normatividad, la cual se instituye y administra por una sociedad que hospeda en sus ideales la falsedad en el consenso y convivencia a través de esa estructura normativa que contiene y bloquea la diferencia cultural. La diversidad está centralizada solo en los otros sin tomar en cuenta la particularidad, no se incluye ese yo mismo (mismidad). Desde esta diversidad que se exterioriza, solo *“los otros son los diversos; ellos son los diversos, nosotros no somos diversos”* (Skliar, 2002:104). ¿Por qué la diversidad se constituye como un espacio exteriorizado? Indiscutiblemente, es una diversidad impulsada por un ideario con patología moderna y radicalizada en una falsa sociedad.

Ha sido una diversidad y una pluralidad basada en las normas, así como señala Skliar (2002:105) “...hacia la norma, sobre la norma, por la norma...”. Por supuesto, de esta manera la cultura crea una imagen sin conflictos, que está en armonía y consensuada con la sociedad que se supone diversa. La diversidad es una cuestión de derecho y no un hecho. Es una virtud que nos da la cuestión del *ser* y la existencia misma como un hecho histórico-social. Asimismo, el pluralismo cultural recae en la homogeneidad. Es una forma atomista, inmutable, cerrada y aislada. Para Levinas (1993):

Lo plural no designa en este caso una multiplicidad de existentes, sino que aparece en el existir mismo. En el propio existir del existente, hasta aquí celosamente asumido por el sujeto solitario y manifestado mediante el sufrimiento, se insinúa una pluralidad. (p.116)

En este sentido, se debe repensar la pluralidad como un hecho y no una idea. No podría ser un ideal que limita o cercena la cultura como forma etnocéntrica. Por el contrario, debe contribuir a un proceso dinámico, vivido, que genere la crítica entre las culturas, que se pueda “*complementar sus puntos de vista, enseñarse cosas mutuamente y buscar las mejores condiciones de su propio desarrollo*” (Ramírez, 1999:39). Cuando los individuos que componen las culturas cambian y se transforman es propicio el momento para que las culturas también cambien y se transformen. Kaluf (2005: 23) comenta que algunos autores señalan que la diversidad cultural “*derivada de la noción de biodiversidad, se refiere a la totalidad de comunidades culturales existentes en el mundo, tomadas estas últimas como reagrupamientos que poseen identidad y personalidad propias según los elementos particulares que las definen (idioma, religión, etnia, historia, etc.)*”. Esta expresión conceptual concibe la diversidad como manifestaciones culturales, porque es una expresión cultural que manifiestan las comunidades

culturales. Sin embargo, la diversidad, también, puede reflexionarse desde otro ámbito donde se reconozca la pluralidad de ideas y cultural, como formas de interacción y relación. La diversidad cultural involucra la preservación y la promoción de las culturas existentes al igual que apertura a otras culturas. Es decir, se relaciona con las identidades de las personas y sociedades, en la cual se preserva la democracia como una enunciación de libertad. Asimismo, la diversidad crea el escenario para establecer el diálogo entre las culturas. Es por ello, que en esta investigación previamente se plantea una nueva visión de cultura como forma viva, creadora y transformadora para extenderse a esa nueva visión de diversidad y pluralidad. Sin embargo, a pesar de que:

...la diversidad cultural, aunque marginada y amenazada por el modelo de desarrollo tecnológico hegemónico, sigue representando una fuerza de realidad alternativa que no debe ser reducida a un simple adorno de la realidad que realmente vivimos ni a un momento de entretenimiento para paliar el curso de la aburrida vida cotidiana en la sociedad dominante. O sea que reclamemos la dignificación de la diversidad cultural como fuerza real que ofrece ejes alternativos... (Fornet-Betancourt, 2006:92).

La diversidad al igual que la cultura genera una relación dialéctica, es decir, dos posturas antagónicas que conducen al reconocimiento de la diversidad. Por una parte, se pueden sostener diferencias jerárquicas que conducen a la discriminación, dominación, tensión, prejuicio, e injusticia que promueven las diferencias, diferencias interculturales. Por supuesto, conllevan a prácticas discriminatorias producto del cultivo hegemónico. Y, se estaría evocando a una terminología pensada desde el vacío y la desigualdad. Lo cierto, es que los ciudadanos están inmersos en una sociedad insensible y excluyente, que en muchos de los casos se refleja la violencia y el dominio. No obstante, existe otra posibilidad que explicita la

diversidad desde la aceptación, respeto, creatividad y enriquecimiento mutuo. Este es el sentido que se hilvana hacia la educación intercultural y la aceptación del otro. El otro a través de su aceptación es una fuente de potencialidad para la creatividad y la innovación.

Las distintas culturas presentes en el espacio escolar cohabitan pero sin interacción ni transformación mutua. No se identifican entre ellas, por lo tanto, desde esa perspectiva es imposible que se construya la diversidad. O quizás, sí se establezca la diversidad pero inclinándose hacia la desigualdad, desunión y diferencias interculturales. Cuando se constituye la transformación de la cultura se manifiesta la diversidad cultural. Es importante recordar que la cultura no es estática sino cambiante y concreta, y, es lo que da origen a la transformación, y a partir de ella se plantean desafíos que permiten enriquecer la visión del ámbito escolar y del mundo. Esta integración e inclusión propician nuevos espacios de diálogo e interacción. Cuando se asume la posición del otro aceptándolo desde sus diferencias y aceptando que existen puntos de encuentro o unión entre ellos, se desarrolla la diversidad cultural. Esta unión es lo que encamina al diálogo y así:

Por un lado, lo que nos identifica nos permite establecer un entendimiento mínimo común a partir del cual podemos ser capaces de ir más allá y aceptar un intercambio de diferencias. Por el otro, las diferencias son muy valiosas porque desafían lo que somos y lo que pensamos y nos producen una cierta curiosidad para movernos hacia la postura de la otra persona, incluso si no estamos de acuerdo con ella o quizá precisamente por eso. (Kaluf, 2005:25.)

La esencia de la diversidad se basa en la construcción de espacios para el diálogo, la comunicación. Propiciar puentes de diálogo desde la

experiencia de los demás, se organiza una mejor convivencia en medio de la diferencia. Desde el punto de vista de la educación, se debe reconocer que el proceso educativo y de aprendizaje es una tarea en común entre profesores, alumnos y la comunidad en la escuela como un mundo cultural. La diversidad cultural es la aceptación y reconocimiento de nuestros propios sesgos, puntos de vistas y diferencias. En esta realidad escolar se ha radicalizado enormemente cierto tipo de conocimiento, que hay que desprenderse de esa herencia tradicional, ya que en ese escenario de preservar la diversidad siempre hay alguien que se resiste a la transformación. El futuro de la diversidad depende del devenir de la relaciones entre las diferentes culturas. Lo que genera la entrada a la interculturalidad es la cultura. Incluso, esa dialéctica de relaciones interculturales abre la puerta a hacia la alteridad.

Relación de Alteridad y Otredad

La relación de alteridad desde la educación intercultural corresponde a una experiencia pedagógica de encuentro con el otro o los otros en sus diferentes culturas. Reflexionar el acercamiento del otro no es solo llegar al reconocimiento sino entender al otro desde su incomprensión. Y es esta perspectiva lo que hace girar la educación tradicional a esta educación intercultural planteada en esta investigación. Aún cuando la cultura occidental, desde los inicios del ideario moderno, se ha orientado al entendimiento de los otros (pueblos y personas) solo ha provocado la elaboración de estrategias para el sometimiento de los otros. Hablar del otro no es identificarse con esa temporalidad que reconoce su existencia cuando lo *“acepta, coteja, compara, excluye y/o incluye, tolera, examina, respeta, considera, etc.”* (Skliar, 2002:47); es una consideración de que siempre ha existido ese otro pero de manera sumisa. En ese sentido, es imprescindible

captar la concepción de “entender” o “aceptar” al otro, para no llevar al otro hacia el olvido.

La aceptación no puede ser vista solo como “aceptar al otro en su otredad” porque se ejerce dominio y sometimiento del otro. El verdadero entendimiento apunta hacia la asimilación de lo extraño, desde las diferencias. La comprensión estriba en no hacer de lo extraño una posibilidad reductible. La comprensión va más hacia *“formas de encuentro con lo extraño que le permitan a éste subsistir y que lleven a percibir el desafío y el beneficio de asumirlo precisamente en su otredad que se sustrae al entendimiento”* (Wulf, 1999:227). Para la educación intercultural es importante el fortalecimiento de las particularidades de cada cultura. Cuando se comprende al otro en sus diferencias se acepta su incorporación participativa aceptando de igual forma sus particularidades, dejando que cada cultura se desenvuelva libremente para no subsumirse en medio de lo universal. La aceptación de las diferencias hace posible *“establecer un fondo sobre el cual descubrir correspondencias transnacionales y promover sus desarrollo”* (p.228), para fortalecer la variedad cultural. Por lo tanto, asimismo Wulf continúa indicando que:

Los presupuestos de la formación intercultural yacen en la aceptación recíproca de la diferencia. Solo el reconocimiento y aceptación de la particularidad del otro allanan el camino de la comprensión, la cooperación y la simpatía. El otro debe ser descubierto; sin él no es viable en la actualidad ninguna formación intercultural. El mismo desenvolvimiento de la sociedad necesita de él en calidad de un afuera en relación con el cual se pueda desarrollar el interior de los jóvenes. (p.230)

Es necesario evitar el estereotipo para lograr el verdadero reconocimiento del otro. Al respecto Fernet-Betancourt (2008: 299) indica

que “...la interculturalidad representa una exigencia de calidad en las relaciones entre las culturas y supone con ello una actitud de apertura al otro y de transformación recíproca”. Es decir, como una vía para generar procesos de aprendizajes sostenibles en el tiempo o para toda la vida. Para ello, hay que entender que la alteridad produce la relación con el otro o los otros, creando una visión diversa. Sin embargo, al reflexionar la alteridad, por una parte, surgen inquietudes que confluyen como proceso de aceptación del otro, en el cual se interpelan ciertos juicios de valor al juzgar a los miembros de las otras culturas. Por otra, hay una correspondencia de acercamiento al otro, en donde se busca y se trata de identificar con ese otro; o en su defecto, se rechaza a ese otro, desconociéndose y coartando la participación en su relación con el otro de manera directa. Es un entretreído de inquietudes que deben ser superadas para hacer del otro un verdadero reconocimiento. Para ello, se debe estar dispuesto a conocerlo en sí mismo. Es reflexionar acerca del sujeto no como unidad sino como sujeto compuesto de diversas partes, las cuales representan formas de contradicción propias de cada sujeto. Para ello, Rombach (en Mèlich, 2009) expresa con suma claridad lo siguiente:

Dentro de nosotros no tenemos un bloque de yo homogéneo sino un tejido múltiple de articulaciones del yo que en cuanto estructura viva siempre se intercambian y desplazan, crean tensiones y fracturas, contienen sinceridad, omisiones y engaños y que en ninguna parte pueden fundamentarse en un “núcleo duro” y último. (p.88)

La educación intercultural es abierta, admite esas contradicciones, el trato con ese otro que se percibe como externo, lo excluido, y lo no admitido que para muchos contradice lo establecido por la sociedad. Es un proceso continuo y de autoeducación porque concibe la autocrítica, la visualización ininteligible del otro, lo extraño y sus diferencias. “*Acoger la diferencia en mí,*

mi diferencia y la del otro, las otras y los otros, supone partir de un cierto extrañamiento, de una cierta distancia, a menudo vivida como dolorosa, en la relación con el Otro” (Pérez de Lara, 2009:49). Esta idea educativa no podría darse paso hacia un encuentro en el mundo consigo mismo, que no perciba que existe otro o alguien ajeno; ya que contribuiría a discrepancias interculturales, disminuiría las diferentes posibilidades de desenvolvimiento y formación humana. Cuando se disminuye lo extraño, se constituye la unicidad del individuo asegurando una necesidad en sí mismo pero con inherencia en cada sujeto individual. Esto conlleva a una relación de alteridad que se subsume en una igualdad obligada. Aprender lo que todos aprenden renunciando a la experiencia histórica, se reduce a la mismidad y abandonas las diferencias. Esta perspectiva es lo que ha provocado la génesis del saber homogeneizante, convirtiéndose en una forma constante en el tránsito de la vida social y escolar. La individualidad para Wulf (1999) se establece como:

...un cúmulo de contradicciones y paradojas, es el resultado dinámico de una confrontación con la sociedad. Ningún individuo es lo suficientemente sí mismo, ni puede formarse sólo a partir de sí mismo. Todo individuo depende de una comunidad o una sociedad, de la cual toma multitud de elementos con ayuda de la mimesis, para apropiárselos a lo largo de su vida y transmitírselos a otros. Cada uno depende de otros en la educación y la formación, el trabajo y la seguridad, la desdicha y la dicha. La imagen de sí mismo se forma y se transforma a través de la vida con otros y su reconocimiento. (p.234)

Por lo tanto, la confrontación, los conflictos y los desafíos con otras culturas ajenas o extrañas establecen un ideario de la educación intercultural. Esta confrontación implica un nuevo sentido para la educación. Es vital la asimilación y entendimiento de lo propio y lo ajeno, el conocer y desconocer, los conflictos y acuerdos, la certidumbre e incertidumbre para hacer crecer

ese campo de ideas y aspiraciones que hacen del sujeto vivir con su particularidad y diferencias. Y es así, como se incrementa la reflexibilidad, como un hecho indispensable en la educación intercultural. Cuando existe la reflexión se promueve la decisión y surgen nuevas posibilidades de reconocimiento y encuentro con el otro. *“Porque ciertamente si el otro no estuviera ahí no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana”* (Pérez de Lara, 2009:49).

Las relaciones nutren la convivencia del día a día. Sin embargo, en el ámbito educativo se ha perdido esa relación hacia el otro. Se ha distanciado la relación por orden de dominación que se ejerce en su tradicionalismo, posición intelectual y su dogmatismo que causa choques con los nuevos desafíos sociales actuales. Ahora bien, la convivencia entre grupos parte de la capacidad que tiene el hombre de reconocer al otro. Es la manera de trascenderse a sí mismo y no solo reconocer sino aceptar al otro como fragmento de su contexto, dando la oportunidad de participación. Reconocer es una forma de conciencia de que el otro es distinto y que necesita de la participación en su mismo espacio o comunidad como un sujeto libre y de derecho. Incluso, como sujetos humanos y sensibles necesitamos del otro para la convivencia. El otro es un sujeto que se relaciona, es por ello que Levinas (1993) aclara señalando lo siguiente:

La relación con otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión ni una empatía mediante la cual podemos ponernos en su lugar: le reconocemos como semejante a nosotros y al mismo tiempo exterior; la relación con otro es una relación con un Misterio. (p.116)

Para descifrar este misterio de la relación con el otro se necesita de la capacidad de reconocer al otro, el cual puede ser explicado a través de la

idea de símbolo de Gadamer (1996: 84-85). Una idea que se ejemplifica con la *“Tablilla de los recuerdos”* o *Tessera hospitales*; la cual se rompía en dos, conservando una mitad y regalando la otra a un huésped permitiéndole su reconocimiento al pasar de los años una vez que se juntaran las dos mitades. Esta es una reflexión que lleva a la integración de los seres humanos a través de su complemento, a través del otro. Para Gadamer, *“la experiencia de lo simbólico se representa como un fragmento de Ser que promete complementar en un todo íntegro al que se corresponda con él; o, también, quiere decir que existe el otro fragmento, siempre buscado, que complementará en un todo nuestro propio fragmento vital”*. Esta experiencia de lo simbólico de Gadamer la transfiero a esta reflexión de relación con el otro, porque existe una forma de hospitalidad del otro en cada sujeto sensible y creador de relaciones intersubjetivas cuando se reconoce al otro como parte del fragmento vital del ser humano, porque cada hombre es un fragmento de algo.

Cuando se busca complementarse con el otro a través de la hospitalidad significa abrirse a la relación de alteridad cruzando las fronteras de ese otro invisible y del otro oscurecido propio del relato hegemónico. Es una relación de alteridad entre el sí-mismo y el otro; es un encuentro con el otro o los otros. Esta relación en el espacio escolar se aborda desde el encuentro entre las diferentes culturas inherentes en este ámbito, las cuales se han mantenido al margen e incompatibles en las prácticas pedagógicas y en la construcción del conocimiento. La reinterpretación de la cultura abre el paso a visualizarla como una red que se entrecruza en toda una experiencia vivida en la escuela generando esa relación de alteridad. De esta manera se irrumpe una mismidad desamparada, homogénea y egoísta para volcarse hacia un encuentro de alteridad que promueva la comunicación o la dialogía entre las culturas

Diálogo intercultural

Para adentrarse en el diálogo intercultural es oportuno pasearse por la realidad educativa actual que *“se conoce como objetiva”* (Valera-Villegas, 2002: 14). Para ello, se considera una vez más viajar en el tren de la modernidad como esa episteme compleja que se despliega e irrumpe en los espacios de la vida social como en la educativa. Esa discursividad moderna conlleva a la interpretación de los efectos de las relaciones sociales y educativas con principios de legitimación en ese mundo compartido con otros. Los actores educativos interpretan un mundo real, exteriorizándose como sujetos únicos y constituyendo su condición social-histórica. Las dimensiones planetarias y epocales de la trama moderna evidencia *“la creciente pérdida de sentidos de pertenencia a identidades colectivas y la acentuación del “individualismo total”...”* (Tellez, 1995:112), desplazando la solidaridad, relación y justicia social. Asimismo, Tellez (1995) complementa indicando que:

Certeza y convicciones constitutivas de la modernidad como condición social-histórica y como trama-contexto de sentido que inventó-ficcionó- para los hombres un modo de estar en el mundo, de significarse a sí mismos y de significar y relacionarse con los otros; un modo gestado en y con la constitución discursiva del sujeto-conciencia, constituyente, fundante de toda ley, de toda norma, de todo saber. (pág. 112).

La condición social-histórica que ha gestado y constituido un modo discursivo en el sujeto también creo *“el reemplazo de la identidad (semejante) y de las diferencias (variaciones) entre los elementos como figuras epistemológicas de ordenamiento del mundo y del saber acerca de los seres...”* (Tellez, 1995: 116). Esta episteme moderna es esencialmente

antropológica porque allí se instala al hombre como sujeto del saber en donde se constituye el pensamiento moderno. De la constelación moderna surge esa noción de sujeto; es decir, un individuo humano a quien se le atribuye una naturaleza racional como cualidad superior. Es un sujeto soberano que infunde norma, saber y que se fundamenta como institución. Es un hombre determinado por el “ser mismo” y por su esencia de “ser vivo” (hombre que se comunica) y su “ser con conciencia”. Por lo tanto, el hombre o sujeto, así denominado por la modernidad, es un ser “sí-mismo”, “ser-conviviente”, y un “ser-conciencia” que no solo debe ser pensado como un sujeto frente al mundo o como una entidad más, sino como argumenta Tellez (1995):

...el individuo no está constituido por lo que se supone ser el núcleo de su individualidad –única, propia, en sí- sino por lo que en él hay de social; de allí que nuestra individualidad, lo que se denomina nuestro “yo” se constituye resolviendo diversos, heterogéneos y cambiantes conflictos entre exigencias sociales en circunstancias históricas determinados, modelamientos sociales interiorizados e impulsos vitales –convicciones, sentimientos, afectos, deseos, etc.- que no son sino específicas traducciones de las redes de relaciones móviles en los que el ser humano individual se sitúa y se configura como tal. (pág. 127).

En ese sentido, el sujeto como individuo humano y social posee un modo de actuar, pensar, sentir y de percibir que se desorienta por la constitución del “yo” o del “sí mismo”. Categoría tal que hace del sujeto un ser inexistente desfasándose de su *“interna pluralidad”* como lo señala Tellez, porque su interioridad forma parte de lo social. Para Guattari (en Tellez, 1995: 127) hay que tener presente que: *“...el carácter profundamente pluralista, multicentrado, heterogéneo de la subjetividad contemporánea...un individuo ya es “colectivo” de componentes heterogéneos. Un hecho*

subjetivo remite a territorios personales- el cuerpo, el yo- pero, al mismo tiempo, a territorios colectivos-la familia, el grupo...". Cuando se reconoce la pluralidad y la colectividad del individuo, se constituye una alternativa por la diferencia.

Ahora bien, esa pluralidad que hace del sujeto un colectivo abre el vínculo para pensar el mundo educativo desde lo intersubjetivo. En ese espacio educativo se comparte con seres humanos que se vinculan con sus labores compartiendo un espacio y tiempo determinado. Sin embargo, las relaciones intersubjetivas presentes en la escuela se distinguen por un pensamiento epistemológico en el cual los sujetos que se comunican y actúan se expresan construyendo *"en forma mediada el sentido de la realidad educativa en la que viven"* (Valera-Villegas, 2002:14). Por ello, las diferentes culturas que coexisten en el espacio escolar se han mantenido como realidades que se conocen poco en medio de su devenir histórico.

Esta falta de reconocimiento entre las culturas que hacen vida educativa se matiza por la clásica tradición occidental que ha impuesto un *"estilo monológico"* (Fornet-Betancourt, 1994:27) reflejando intereses y fundamentándose en un pensamiento hegemónico que se ha hecho legítimo, indispensable y justificado. Ese pensamiento no se abre al contacto y a otros pensamientos de forma crítica, por el contrario, crea su propio estilo avanzando hacia sí mismo, estructurando, sistematizando y ofreciendo su propia imagen. En circunstancias como estas, el diálogo para Larrosa (en Valera-Villegas, 2002: 17) se presenta como *"el tejido precario, inseguro, a veces equívoco y siempre provisional e insatisfecho del logos pedagógico"*. Es un logos distante de la comunicación o dialogicidad y el cual carece de la comprensión del otro; es decir, *"de comprender lo otro desde sí mismo"* (Valera-Villegas, 2002: 17).

Imbuirse en la interculturalidad es percibir un proceso recíproco de interpelación constante y convocación a diferentes racionalidades que culturalmente son diferentes pero dispuestas a entrar en una dinámica de interrelación intercultural donde transitan diferentes culturas a través del diálogo intercultural. La realidad educativa actual, más que hablar de crítica, carece de esa confrontación discursiva de los diferentes factores que conforman toda una experiencia de vida y pensamiento histórico. Es importante que el diálogo intercultural adquiera, metafóricamente hablando, *“cada día más el carácter de una orquesta sinfónica en la que la pluralidad de voces es el secreto del milagro de la armonía”* (Fornet-Betancourt, 1994: 31). Esa sincronización de voces, pensamiento y reflexión sepultarán esa expansión monocultural.

¿De qué manera se sincroniza el diálogo desde la pluralidad de voces? Definitivamente, el diálogo es posible en medio de la reflexión. La existencia del hombre no se hace en el silencio, no es una existencia muda, por el contrario, se nutre de las palabras verdaderas que permiten la transformación del hombre. Es pronunciarse ante el mundo. Por tanto, todos los hombres tienen el derecho a pronunciarse, de transformar ese espacio-mundo a través del encuentro. El umbral del encuentro es el diálogo. Es una relación de encuentro de sí mismo con el otro. Hasta ahora, ese encuentro “sí mismo-otro” es lo que ha negado el verdadero diálogo entre aquellos que quieren pronunciarse, que niegan la participación de los otros, entre aquellos que temen hacerlo negándole el derecho a pronunciarse o aquellos que permanecen en silencio infinito, convirtiendo la dialogicidad en un acto deshumanizante (Freire, 2005).

El diálogo se convierte en el sendero posible y la exigencia para el encuentro. No podría reducirse el diálogo a solo un medio depositario de

ideas desconectadas de la reflexión y el pensamiento de los sujetos. Siendo así, serían sujetos insensibles al encuentro y reconocimiento que solo imponen su verdad. El diálogo no podría ser una herramienta para la conquista del otro. Cuando el sujeto dialógico se pronuncia ante el mundo como acto de creación y recreación tiene que existir el amor. Según Freire (2005:108) *“el amor es un acto de valentía”*, un compromiso dialógico. Suprimir la opresión que infunde la tradición moderna conlleva a constituir el diálogo como fuerza de valentía y amor. *“No hay, por otro lado, diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante”* (Freire, 2005: 109). Por lo tanto, la humildad es compatible al diálogo. El sentirse y pensarse caminan de la mano de lo dialógico, del sujeto con los otros hacia el encuentro. Asimismo, Freire indica *“no hay diálogo, tampoco, si no existe una intensa fe en los hombres”* (pág. 110). Es esa la fe que se hace imprescindible en el espacio escolar para impulsar esta dialogía.

Sin embargo, la indiferencia del sistema educativo que restringe toda trascendencia a una nueva constelación de saberes, se percibe cuando se orienta de manera unilateral en la tradición occidental moderna, prevaleciendo el derecho de una cultura hegemónica y determinándose esencialmente monocultural. Este enfoque moderno no supone un cambio sino que cuaja una racionalidad normativa, desoyendo la polifonía o sincronización de voces de las diferentes culturas inmersas en toda una experiencia escolar. Es como abstraerse del derecho de incorporar, participar o integrar las particularidades de las culturas que se entrecruzan en el ámbito escolar. Allí donde coexisten diferentes culturas también se descubren pensamientos, sentimientos y conductas en los diferentes actores escolares que se limitan a compartir sus propios significados, producciones y sentimientos para construir un encuentro solidario dialógico intercultural,

porque aun pesa esa disposición monocultural. Hay que vincular la reflexión del pensamiento *“...señalando que la opción por la pluralidad de conocimientos nos ofrece un diálogo orientado a discernir sus límites”* (Fornet-Betancourt, 2006: 91). En ese sentido, para optar por la pluralidad de conocimientos es necesario situar lo que significa realmente la categoría pensamiento desde este planteamiento de diálogo intercultural.

El pensamiento es, fundamentalmente, la capacidad del hombre de reconocer lo que todavía no se da. En otras palabras, la facultad de pensar del hombre está fuertemente asociada a algo que es privativo de la especie humana, el ver a distancia. La capacidad de ver a distancia fue producto de la gran revolución anatómica del hombre: erguirse en dos pedales, como dicen los antropólogos. Desde entonces, se asoció otra revolución que es lo que hoy día llamaríamos “simbólica”, con lo que el hombre comienza a desarrollar eso que llamamos pensamiento. (Zemelman, 2011: 23).

A través del pensamiento se busca llegar al significado de lo que es mirar y/o contemplar más que desarrollar la capacidad de explicar y controlar, ya que no es solo constituirse a partir de la cognición del hombre que le permite relacionarse con el mundo externo; sino pensar abriendo la mirada a lo que se tiene alrededor. Es como expresa Heidegger (en Zemelman, 2011:26) *“pensar es desocultar, sacar los disfraces, los espejos, ver, mirar. Este esfuerzo de mirar no es el esfuerzo de los grandes pensadores; es el esfuerzo del hombre cotidiano porque la realidad se nos muestra y oculta todos los días”*. La tradición occidental moderna ha creado un pensamiento que se ha instituido como *“un pensamiento armado, estructurado en términos de códigos o corpus teórico. Éste es el pensamiento que está almacenado en las estructuras curriculares, lo que se ha venido acumulando como conocimiento”* (Zemelman, 2011: 27).

Por lo tanto, cómo se construye el diálogo intercultural entre las diferentes culturas inherentes al espacio escolar, cuando los sujetos se apropian de una lógica para crear un conocimiento epistémico que apunta hacia una realidad inerte, sin interacción. Es decir, una realidad que apuesta a *“un sujeto inerte, indiferente, que no piensa, que puede gritar mucho, pero son gritos inútiles porque la historia no se construye con gritos, ni luchando contra los molinos del viento. No, es mucho más concreta. La realidad está en nuestro propio sistema de necesidades cotidianas”* (Zemelman, 2011:27). El diálogo no podría generarse contra viento y marea e imperativamente, ni como práctica obligada, ya que se continuará con los tropiezos del ideario moderno. Para ello, se requiere de un “pensamiento intercultural” en el cual se lea y mire a sí mismo, su propia conciencia, circunstancia y su vida cotidiana, y por supuesto, leer y mirar a los otros. Entonces, ese pensamiento intercultural no es solo el desarrollo de habilidades, es mucho más, es construir afecto, sensibilidad y creatividad e imaginación. Castoriadis (en Zemelman, 2011: 30) afirma que *“lo que distingue al hombre como animal de otros animales no es ni siquiera su racionalidad, es su imaginación. Su capacidad de romper, de anticipar, de nombrar lo que todavía no existe que es uno de los rasgos fundamentales del lenguaje humano”*.

Un lenguaje que se pierde en el cientificismo favoreciendo al empobrecimiento del ser humano y que de manera subliminal transforma al sujeto en su mínima expresión. Zemelman expresa que desde esta perspectiva se acuña una *“pedagogía bonsái”* en donde todo es perfecto, que fluye en armonía pero chiquitico. Para ello, el pensamiento intercultural puede ser llevado a través del lenguaje y consolidarse por medio del diálogo intercultural. Encarnar el diálogo intercultural con el otro permite recobrar fuerzas para enriquecer al sujeto y recuperar esa facultad de pensarse,

mirarse, anticiparse e imaginarse para decir “*soy sujeto en la medida que tengo un sujeto adelante*” (Zemelman, 2011: 32). Es pensar en grande, con un abanico de posibilidades e inclusión. De esta manera, se parte desde el espacio escolar para iniciar el diálogo que comienza con el docente o maestro. Zemelman (2011) explica claramente desde donde pensar la transformación:

El maestro es maestro cuando tiene al frente a sus estudiantes. El problema radica en develar los rostros, en sacar las máscaras para que se produzca el encuentro sujeto con sujeto, porque ahí está la fuerza máxima, aunque se viva en un microespacio. No nos llamemos a engaño: allí está la fuerza desde la cual se puede construir la historia y, por tanto, encontrar alternativas. (pág. 32)

El docente desde el espacio educativo debe asumir la creatividad y/o la imaginación para desprenderse de la reticencia y el desencanto, y promover alternativas de cambio. Actualmente, el diálogo es una necesidad para lograr el intercambio de palabras, palabras verdaderas, provenientes del pensamiento y reflexión concertando acuerdos en medio de la inclusión e igualdad. Para ello, la interculturalidad se propone como una práctica “*orientada a la búsqueda de instancias para el diálogo, el respeto mutuo y la convivencia humana*” (Quintero, 2006: 234). Es imprescindible crear acciones orientadas a la búsqueda de acuerdos de los valores compartidos entre las diferentes culturas. Quintero igualmente indica que las acciones deben estar mediadas por razonamientos o exposiciones que llevan consigo el reconocimiento para crear puentes de comunicación y desarrollar las bases del diálogo intercultural.

Cuando se constituye el diálogo intercultural se pretende una sociedad más integrada en donde se involucre el respeto y la igualdad de

oportunidades. Por lo tanto, el reconocimiento del otro es conveniente como puente para promover los diferentes conocimientos que emergen de las culturas. Al desarrollar el significado de lo que es conocer y reconocer al otro se puede compartir un espacio en común. Sin embargo, la cultura hegemónica ha contado con la capacidad, o en su defecto, el poder de definir sistemáticamente sus tradiciones afianzando su modelo, aunque signifique la destrucción silenciosa de otros grupos o culturas. Los espacios institucionales, académicos y/o educativos, así como los políticos, han sido insuficientes para el diálogo. El respeto y el re-conocerse son las claves para “*dar lugar al Otro*” (Dussel, 1999: 128).

Se entiende, por otra parte, que proponer el diálogo intercultural significa apropiarse de la pluralidad de voces o visiones de las diferentes culturas del mundo, así como del espacio escolar. Es interpelar los diferentes pensamientos o autocriticarse en medio de la reflexión, el reconocimiento y el respeto por los grupos culturales incondicionalmente. “*Se entiende, por otra parte, que, planteando de ese modo el recurso a la pluralidad de las visiones del mundo con que nos interpelan las culturas todas de la humanidad, el reconocimiento y respeto de las culturas que supone necesariamente esta propuesta, es fundamento y condición de la misma, pero no su finalidad última*” (Fornet-Betancourt, 2000: 24). Por supuesto, a lo que esta investigación se refiere no es solo el reconocimiento y el respeto una finalidad última. Está en juego las diversas claves interculturales como flexibilidad, autocrítica o conciencia personal y el pensamiento intercultural que dan ese sentido intercultural propio de este estudio. De igual forma, todas ellas cumplen una función recursiva en las categorías macro como: la cultura, alteridad-otredad, diversidad cultural y diálogo intercultural, las cuales constituyen los cimientos para una verdadera educación intercultural.

CAPÍTULO IV FUNDAMENTOS ONTO-EPISTEMOLÓGICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL

*“No basta con interpretar
interculturalmente el mundo
sino que es necesario
transformarlo en un mundo
intercultural”*

RAÚL FORNET-BETANCOURT

Hacia Senderos Pedagógicos Interculturales

Las reflexiones que se exponen a continuación son consideraciones onto-epistemológicas teórico-prácticas interculturales, encaminadas a dar respuestas a algunas de las interrogantes que han despertado en mi conciencia como docente un cambio educativo; igualmente, permiten manifestarme ante toda esta realidad escolar que enfrenta desafíos, vicisitudes y contradicciones constantemente. El cambio educativo necesita de una nueva mirada porque *“al mirarnos encuentra sólo metástasis de leyes, de textos, de currículum, de didácticas y de dinámicas”* (Skliar, 2002:144). Sumergirme, por lo tanto, en ese mundo de exclusión condensado en la escuela me ha hecho pensar en esa realidad histórica que caracteriza el quehacer pedagógico de los docentes, el cual resulta de la opción civilizatoria expresada en mecanismos de represión, coacción y disciplina. La interculturalidad posiblemente para muchos no sea la tabla de salvación de un problema educativo enraizado en un modelo civilizatorio moderno que nos mantiene en una cúpula sin salidas alternativas, pero lo intercultural ofrece senderos o caminos para la transformación educativa. Asimismo, es la vía para la pronunciación de aquellos que hemos

permanecido en silencio o en un rol pasivo como docentes. Desde lo intercultural extiendo mi contribución para mejorar la realidad humana dentro y fuera de la escuela.

Para muchos el espacio escolar, como institución, es un mundo lleno de significados, pero particularmente, lo considero desde un sentido más amplio conceptualizándolo como un lugar de mundos distintos con significados experienciales particulares, sentimientos, conductas y necesidades que se vuelcan en el respetarse, dialogar, aprender y enseñar. La escuela ha expresado una violencia simbólica producto de ese modelo civilizatorio que ha servido a los fines del mercado, en medio de la globalización neoliberal que tiene un efecto de poder cuando ejerce estrategias homogeneizantes y control de acuerdo con sus intereses. Asimismo, se apropia de una relación lógica-reductora neutralizando los grupos culturales que hacen vida en ese espacio formando sujetos sumisos y productivos.

En ese sentido, esta propuesta se encamina hacia el re-pensar de lo pedagógico desde la interculturalidad. Estas ideas propositivas parten de la superación de la conciencia personal y autocrítica, interpelando, cuestionando y generando respuestas a una nueva visión pedagógica que inspire una práctica pedagógica intercultural. Para ello, comienzo esta deliberación indagando ¿Desde dónde pensar **la cultura**? Se inicia la interpelación explicitándose desde la transformación para asumir la originalidad histórica de cada sujeto o cultura sin crear fronteras. Es apropiarse de esos procesos de manifestación histórica que se construyen sin crear contradicciones o conflictos. Es el discernimiento de lo “propio” y lo “ajeno” para leer el mundo con una visión heterogénea.

Para ello, la cultura se contrasta con la *“dialéctica transformadora”* que permite visualizar la realidad como forma de dominación/poder y transformación/liberación; y la *“concepción concreta”* de la cultura, en la cual la realidad se vive como hecho vital, práctico y activo. El enlace de ambas visiones genera la concepción de una **Cultura Transformadora-Concreta**. Partiendo de ella, los sujetos interpretan las manifestaciones humanas al cultivar la lectura relacional de *“sí mismo-mundo”*. Así se construye un conocimiento al leerse y entender toda una realidad, generando sentido a la sociedad. Una sociedad de realidades culturales distintas, diversas y diferentes. Los sujetos poseen la sensibilidad de interpretación porque son sujetos sociales creadores de culturas, ya que su mundo interior es inseparable de las relaciones intersubjetivas que dan valor a su contexto histórico real.

Al trascender la cultura desde su transformación-concreta se aporta un juicio de valor a la subjetividad propia de cada sujeto, porque se despliega esa significación por la lucha de la cultura enmarcando la posibilidad de ser “seres humanos” que viven, porque tienen un sentido de vida incluyendo decisiones, proyectos y compromisos asumidos ante un acto de realización sin anular “la diferencia” del otro. Se trata de aflorar esa actitud crítica desde el interior de cada sujeto o cultura, en donde cada sujeto es parte de una cultura histórica. Despertar nuestra conciencia histórica ayuda a visualizar las barreras impuestas por el pensamiento científico. Es asumir el respeto del otro sin condenar o marginar en medio de la injusticia.

Es autovalorarse, no para continuar con una cultura objeto, autónoma o de poder, sino para ser auténtico liberándose y pronunciando su realidad histórica. De esta manera, podría llegarse al fortalecimiento de los miembros de las culturas en el transitar de la transformación y crítica para

reencontrarse con las interacciones. Cuando se enfrenta la dialéctica cultural se elude la instrumentalización, codificación, cosificación, y la homogenización. Así, se contrasta las experiencias y pensamientos que son universos culturales y que todo sujeto social-cultural tiene el derecho de asumirlo sin reducirlo a una visión monocultural.

La cultura transformadora-concreta consiste en liberarse de toda perfección lógica. Emitir opiniones o ideas no quiere decir que se es el centro del universo, por el contrario, es buscar formas de encuentro en una relación armónica con los otros. La transformación-concreta obstruye todo mecanismo de enajenación cultural y negación del otro o del “ser cultural” al considerar al “ser concreto” perteneciente a una realidad viviente y práctica; y al “ser subjetivo” que es social por naturaleza debido a las inseparables relaciones que lo constituyen. Es por ello, que no podemos llegar a esa concepción abstracta que niega y subsume toda posibilidad de inclusión en el ámbito social, cultural y educativo. Lo abstracto presume de las normas, homogeneización, contenidos y disciplina. ¿Se podría ser sujetos de culturas y sujetos culturales en el contexto homogeneizante? ¿Desde dónde se “es” en lo educativo partiendo de la solidaridad que plantea la cultura transformadora-concreta?

En el espacio escolar aun encontramos docentes que solo cumplen con su rol de dador de clases o sus funciones rutinarias, incurriendo en la deshumanización y la insensibilidad en cualquier nivel escolar. Los actores escolares poseen “*formas de ser y vivir*” (Ramírez, 1999: 47), son sociales desde sus subjetividades, son sujetos de interrelación; y como tal, deben reconocerse y redescubrirse tomando en cuenta ese acto vital como seres humanos. Es el momento de desvincularse de la acción abstracta y netamente cognoscitiva que se vive en la escuela. Es evidente que las

estructuras curriculares plasmadas en los programas determinan el dominio, el carácter disciplinar y se exalta el razonamiento lógico instrumental. Realmente predomina la inteligencia subordinando el pensamiento, la lectura o mirada de la realidad. Una de las características resaltantes hoy día es que siempre se premia el entrenamiento de habilidades, la capacidad de producción, y los resultados. Se opta por el empobrecimiento de ese ser humano.

“El hombre no tiene que leer solamente libros, tiene que leer lo que no está escrito... leer su circunstancias” (Zemelman, 2011: 28). Ir más allá de lo que es el límite impuesto por un corpus teórico significa liberar el pensamiento de la tecnocracia intelectual que es un pensamiento sin expresión recíproca, y bien llevado de la mano. Pero se puede recurrir a un pensamiento que se construye en el encuentro del intelecto, afecto, sensibilidad e integración recíproca de las diversas particularidades de los actores educativos. Allí no solo el docente es poseedor de conocimiento. Cada actor tiene experiencias, vivencias, tradiciones e interrelación dinámica que forman parte de un aprendizaje. Todas estas situaciones conforman una experiencia histórica. De esta manera, la clave pedagógica intercultural indica que debemos buscar el acceso a esa historia propia de cada sujeto escolar. Es la historia de vida de cada uno, la situación histórica de sus ideas; en otras palabras, es la **“Contextualidad Situacional”**.

A la luz del horizonte contextual se descubre la diversidad de pensamiento, se autocrítica, y reflexiona desde la conciencia personal de cada cual para compartir conocimientos. Por lo tanto para leer y mirar la realidad no se necesita de los lentes que se construyen en un ambiente educativo monocultural. Al debatir desde la mirada y contextualidades de muchos rostros se podría superar los *“mitos al logos”* (Fornet-Bertancourt,

1994: 44); es decir, definido como aquello que le da uniformidad o linealidad a la historia del hombre valorando la descontextualización. El sujeto escolar es portador de experiencias, y como tal da lugar al tránsito de la reflexión y vivencia que puede ser compartida en el espacio educativo. En ese sentido, se problematiza el conocimiento; el cual tiene proyección social y se construye en medio del encuentro. Así se genera un conocimiento intercultural. De igual forma, se incentiva la dinámica grupal para construir colectivamente e intersubjetivamente ese conocimiento.

Desevidenciar toda esa cultura estructural de la conciencia de los actores educativos que se ciegan a las diferencias, al cambio y a las transformaciones, abre el horizonte para la autocrítica de esos hábitos teóricos y prácticos que siempre han decidido el comportamiento individual y cultural. No podemos pensar que las diferencias culturales de los sujetos son amenazas para una nueva visión del espacio educativo y del mundo; al contrario, contribuyen al reconocimiento cultural, a la tolerancia y al pluralismo. Por lo tanto, este es el momento para re-conceptualizar el saber por ser *“el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles”* (Zuluaga y Echeverri, 2003:78). En ese sentido, despertar de la racionalidad homogénea para ir en búsqueda de los **Saberes Contextuales** es una contingencia ante la hegemonía de la cultura dominante que impera en el sistema educativo como en otras instituciones. Este despertar contribuye a la liberación del saber especulativo y descontextualizado que sucumbe todo conocimiento en el mundo real de las escuelas.

Un saber contextual es un saber práctico que se produce tomando en cuenta las diferentes realidades de los sujetos. Cada sujeto ha vivido experiencias que pueden percibirse como personales, formales y académicas

las cuales comparten un saber construido por esas situaciones. Este saber permite explorar las situaciones prácticas que se podrían generar en el proceso de enseñanza-aprendizaje e implica la experiencia que se adquiere en la vida cotidiana. El saber contextual comparte toda una experiencia de vida e historia con los otros. Se articulan formas de pensamientos que se han negado en toda una trayectoria histórica. El sentido del saber contextual recae en la contextualidad escolar y la del entorno socio-cultural de los sujetos. El verdadero vínculo intercultural se crea cultivando la relación con los otros sujetos culturales. En cada sujeto existe ese saber práctico que se genera de las interrelaciones. Al compartir con el otro se disocia el saber dominante reduccionista que se ha institucionalizado académicamente, por un saber contextual o práctico.

Las diferentes realidades dadas en la escuela asumida como ***Intermundo*** promueven la inserción de las situaciones contextuales, aportada por cada cultura, reflejando conocimiento de sus experiencias vividas. Al no tomarse en cuenta la contextualidad situacional no podría concebirse las bases para la construcción del diálogo intercultural, el cual permite el enlace de los diferentes mundos contextuales que culturalmente coexisten en el espacio escolar. Se trata de aportar una opción metodológica de utilidad para la creación y formación de los saberes. Así se indaga en los conocimientos existentes en el ámbito escolar y social. Metodológicamente se desplaza la sistematización hacia espacios más abiertos del conocimiento. De esta manera, en el saber no se producen territorios ni parcelas. Se conceptualiza brindando los saberes propios de las diferentes culturas.

¿Qué se logra con el saber contextual? Primero, situarse en el amplio mundo que nos plantea la pedagogía intercultural. Segundo, configurarse en el debate y en un círculo reflexivo con la intención crítica que reduzca la

concepción instrumental. Tercero, responder a las demandas de las contextualidades mundiales a través de la pluralidad, de acuerdo con las particularidades históricas de los sujetos. Cuarto, incorporar la experiencia histórica de los sujetos. Quinto, reconocer la adecuación relacional de las contextualidades situacionales de las diferentes culturas. Y, sexto, impulsar la problematización del conocimiento. A través del saber contextual se llega a problematizar la pedagogía cuando se propicia los debates e intercambios de ideas inclusivas que favorecen el distanciamiento del dogmatismo. La pedagogía intercultural sobrepasa el conjunto de la educación, enseñanza, formación y saber totalizante para apropiarse de la interrelación, la pluralidad, reflexión, diálogo y heterogeneidad.

Apostar por una pedagogía intercultural implica “des-disciplinar” el sistema educativo hegemónico, rompiendo con lo monocultural y la homogeneidad ahistórica que nació intencionalmente para crear raíces. Des-disciplinar es configurar bases para el intercambio de las contextualidades asumiendo la participación que ha sido barnizada por la tradición civilizacional moderna. Es consolidar saberes y conocimientos con sus historias desde sus pensamientos para ampliar los horizontes a otros espacios públicos; asimismo, que haya articulación con la autocrítica, reflexión y las palabras de los sujetos culturales contextuales. Interculturalmente, la experiencia de vida y los pensamientos conciben la cultura como histórica. Son culturas que van formándose en procesos abiertos consolidando el contacto convivial con el otro como fundamento de su relación. Por supuesto, esta visión crea el puente para fomentar el contacto y el diálogo explicitando las contextualidades, y apuntando hacia el mejoramiento educativo, social y cultural de los seres humanos.

Des-disciplinar el sistema educativo para apropiarse de la pedagogía intercultural destacando la diversidad asumiendo el compromiso de forma participativa y consensuada de las diferentes culturas que hacen vida en el intermundo escolar, considerando al otro en sus diferencias sociales, de género, culturales, intereses, entre otras; así como con sus propias experiencias históricas. Por tanto, se involucran en un intercambio de contextualidades y saberes. La diversidad de pensamiento que puede aflorar, implica riesgos cuando se desprenden de ideologías o concepciones arraigadas creando incertidumbre. Sin embargo, la creatividad pedagógica intercultural radica en que la escuela como intermundo se abra o estimule la autocrítica y la reflexión incluyendo a todas las culturas a la toma de decisiones para el logro de una educación participativa, dialógica e inclusiva.

Para ello, es necesario crear **Círculos Reflexivos** que funjan como dispositivos de encuentro y como una estrategia dinámica que puede ser aplicada al proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, se va insertando el otro en ese construir y producción de conocimiento; es como redescubrirlo. El conocimiento como orden epistémico intercultural deviene de las experiencias o contextualidades situacionales. El conocimiento, claro está, se produce desde la subjetividad e intersubjetividad que se promueve de las experiencias particulares pero recreándose de la complejidad de sus relaciones. Considero que metodológicamente, de la reflexión que emerge de las contextualidades situacionales se originarán formas de razonamiento pero que no debe quedar como un proceso de abstracción sino de creatividad e inclusión. La pedagogía intercultural propuesta no construye cercos ni linderos al conocimiento. No se consideran las fronteras epistemológicas, hay integración de conocimientos.

En las contextualidades situacionales se determinan las metas y valores de los sujetos que se van proyectando en los procesos de interacción procreando una pluralidad de tradiciones. Es pertinente pensar que en esa serie de tradiciones confluyen códigos simbólicos, creencias, formas de vida, entre otras; generando conflictos que podrían ser leídos a partir de la historia de cada sujeto. Allí se establece un equilibrio entre lo que es defender lo propio y la búsqueda de nuevos horizontes o espacios para pronunciar sus voces. La conciencia personal y la autocrítica se asumen cuando se consideran sujetos históricos y, así, expresarían un compromiso. De esta manera, se comienza a percibir la educación no solo como el acto de transferencia de información sino como un proceso de encuentro fructífero al escuchar las experiencias de muchos; por supuesto, siempre con miras a dar una forma a lo que se persigue, y al hecho de conocer lo que está aconteciendo en el contexto nacional o mundial.

Al pensar, sentir, reflexionar y dialogar en el colectivo se integra dando la oportunidad de participación. Por las exigencias que hay que cumplir en el sistema educativo actual existe menos posibilidad de participar. Al generarse el diálogo como el medio para difundir las contextualidades situacionales, suscitan disyuntivas o conflictos en ese espacio escolar de acción colectiva; entonces, es propicio el momento no para unificar el discurso, sino para rescatar los diferentes discursos como formas de aprendizaje. Indico una vez más, que se construye el conocimiento cuando se problematiza. Los encuentros se logran en el colectivo facilitando la formación intelectual y afectiva de los sujetos; e igualmente, abren el espacio para el reconocimiento. El espacio educativo no se reduce solo a la escolarización, sino que se percibe como un espacio complejo de convivencias e interrelaciones interculturales. Un ámbito intersubjetivo.

Al recuperar las contextualidades en los hechos situacionales, dados en el espacio escolar, también se asume la recuperación de ese sujeto humano que no solo refleja su docilidad y fragilidad de su condición humana, sino que se distingue también la diversidad de experiencias vividas desde ciertas condiciones sociales, económicas, políticas y culturales. Esta contextualidad situacional es lo que permite repensar la educación desde lo intersubjetivo a través de las experiencias y necesidades de los seres humanos de relacionarse con los otros diferentes. Este ejercicio de reflexión conlleva a la repotenciación del espacio educativo estableciendo una **Relación Intersubjetiva** por medio de la alteridad-otredad y el diálogo intercultural, siempre al servicio de una pedagogía y educación intercultural. Una educación que procura las relaciones intersubjetivas se surte de posibilidades de justicia, con principios de equidad y participación; en la cual se promueva la formación de un sujeto intercultural.

Para las relaciones intersubjetivas es preciso pensar nuevamente en la manera de concebir la cultura transformadora-concreta para desechar las razones absolutas que impiden la comunicación o el diálogo desde la práctica intercultural. Pensar en la educación y pedagogía intercultural supone diversidad, incorporación, inclusión, diferencia, alteridad, diálogo y debate para configurar procesos de apertura e integración. Para ello, la educación tradicional, la cual fomenta rasgos muy particulares en los individuos concretándose en su forma de pensar y actuar sobre ciertos dispositivos simbólicos para ser partícipe de la cultura hegemónica, proyecta un desarrollo individual que minimiza las relaciones interpersonales y grupales.

La riqueza del diálogo, como eje que transversa esta pedagogía intercultural, que a su vez es intersubjetiva, proviene de las contextualidades

que se originan a través de las situaciones presentes, y no solo en el lugar de encuentro de las personas sino de sus experiencias, aunadas a la situación real del contexto, al igual que de su ubicación o posición en el cual se encuentre como la valoración de sí-mismo. Es, entonces, desde la contextualidad que se enriquece de igual manera la diversidad. Para mejorar las condiciones de la educación hay que replantearse la comunicación con los otros, quienes también forman parte del entorno educativo y fuera de él, promoviendo un diálogo en el cual confluyan situaciones humanizantes y de alteridad. Es decir, en una educación más humana no se generan ideas abstractas de las realidades vividas; por el contrario, fluyen el diálogo y situaciones experienciales significativas o relevantes para el intercambio e interacción.

Se debe tomar en cuenta que no se podría promover una pedagogía o educación intercultural basada en principios en los cuales reina la razón absoluta, porque ésta sería una forma para desaparecer las contextualidades situacionales que están presentes en la realidad escolar. Ser críticos y cultivar la resistencia ante los hechos de ese razonamiento absoluto presentes en los acontecimientos políticos, sociales, económicos y culturales que afectan la escuela como una institución más que hacen posible los cambios y las transformaciones. La criticidad promueve una realidad más heterogénea. Incluso, la visión de mundo se construye e interpreta reconociendo el mundo de los otros. Por lo tanto, la vivencia de integrar la visión del otro también posibilita la inclusión del pensamiento.

En conformidad con la filosofía intercultural, las relaciones intersubjetivas se proponen como un proceso de integración y reciprocidad abierto al debate, a la consulta y la comunicación de la forma como el grupo de individuos articula dentro del contexto situacional sus preocupaciones, los

saberes y lo que debe hacer o no. Es una forma de convivencia humana en donde la interculturalidad se aprecia como ese arte de relacionar y hacer consciente a los sujetos de las relaciones. Es por ello, que podría plantearse como un desafío el diálogo entre diferentes racionalidades; en otras palabras, la comunión de los diferentes mundos epistémicos que tienen lugar en la escuela. Y en acuerdo con Fornet-Betancourt (2006:33) la escuela, desde esta visión, *“se entiende frecuentemente como un espacio de encuentro entre distintos logos o formas reflexivas de pensar”*. Formas reflexivas de pensar que invitan al diálogo entre culturas pero no de situaciones abstractas sino de situaciones concretas y humanizantes, de relaciones entre sujetos humanos y sensibles, de seres de convivencia que se organizan de acuerdo con sus necesidades y contextualidades.

En las relaciones intersubjetivas se convoca a un ***Diálogo Intercultural*** el cual origina situaciones entre sujetos que rememoran sus historias personales y comparten sus proyectos, necesidades, sus tradiciones, aspiraciones y fracasos como seres humanos que forman parte de una situación contextual generando encuentros comunitarios. En la medida en que se relacionan o comparten lazos entre culturas se amplía la posibilidad de expresar manifestaciones de prácticas de convivencia. Con el diálogo intercultural se enrumba la convivencia solidaria para ser justo en la medida que se tiene contacto con ese otro humano.

Abordar el diálogo es mejorar la calidad de la enseñanza, la calidad humana desde el sí-mismo y el otro (de lo individual al colectivo). Es una solidaridad de encuentros para repensar la subjetividad desde expresiones contextuales situacionales. Asimismo, esta interrelación promueve los encuentros entre los grupos o culturas que subyacen en la escuela como intermundo, en el cual esos grupos culturales fundan o construyen una

convivencia para reconocerse como grupos que comparten un espacio en común, la escuela. Se representa una convivencia entre culturas pero sin fronteras. Para la educación la interculturalidad representa esa alternativa que recupera los espacios y encuentros que han quedado en el silencio.

La interculturalidad propone a sus actores la crítica constante de la situación escolar para crear un nuevo ideal educativo. Es compartir un mundo intercultural o una escuela como intermundo a través de la convivencia humana vinculada con los saberes de sus culturas o comunidades. Que la escuela se constituya como ese espacio abierto al diálogo y la convivencia de los otros rescatando la participación de todos en conjunto con sus saberes y culturas. Es importante la autocrítica como actores educativos porque no podemos desvincularnos o desvirtuar nuestros propósitos sin pensar que existe todo un modo de exigencias aunadas a la cosmovisión económica, social, política, tecnológica y científica que predominan en nuestras vidas y en las sociedades actuales. Sobre todo porque las instituciones escolares no están exentas a las influencias de toda esta situación. Debemos ser partícipes de ese sentimiento de lucha para mejorar las condiciones educativas y no continuar formando parte de un modelo reproductor que reduce y neutraliza el encuentro y las relaciones.

Por lo tanto, la intersubjetividad con bases interculturales propone un camino que se comunica con un proceso abierto acompañado por mutuo crecimiento sin reducir ni excluir. Existe una exigencia de diálogo y de apertura, que se conoce como ***Diversidad Cultural***. Es una exigencia de acoger y compartir con el otro. Un acompañamiento de lo propio con lo ajeno o el otro. Realmente es un reto incentivar la toma de conciencia en los actores educativos de su propia contextualidad, de sus experiencias; es un reto a la diversidad cultural propiciar el encuentro con el otro y la

participación de sus voces. Esa conciencia implica lograr el respeto de la contextualidad del otro con el reconocimiento desde su propia contextualidad. Es decir, se debe dejar atrás toda esa concepción tradicional: una tradición técnica, esa visión atomizada de la educación, y lo disciplinar, configurada bajo la racionalidad productiva que se ha hecho hábito en el proceso educativo.

A partir de la transformación de la cultura se rescata la identidad que es pieza fundamental del desarrollo humano para vivir de manera plena, sin perder el respeto de lo que se “es” como sujeto ni el respeto por los demás. Al asumir la identidad es porque se está consciente de las diferencias. Cuando se expresa en forma abierta acerca de la experiencia de vida se honra su contexto histórico. Para vivir en medio de los constantes desafíos y demandas, hay que responder al reconocimiento de las identidades que trae consigo la diversidad cultural de los grupos sociales. Rescatar la identidad conlleva al rechazo de formas xenofóbicas o represivas que influyen en el ser humano. Hablar de la diversidad y el rescate o respeto de la identidad, no solo implica lo multiétnico sino otras culturas extranjeras que tienen su propio pasaje experiencial e histórico-cultural. Estamos sumergidos en un mundo interdependiente del contexto económico y por tal motivo se establece el respeto por la diversidad y los lazos de unión de los seres humanos. No se puede ignorar la era de la globalización y las demandas que ejerce para el reconocimiento cultural.

La diversidad cultural, desde este punto de vista, define un pluralismo cultural que corresponde a las diferentes visiones e ideas en donde los grupos culturales se relacionan e interactúan entre sí. Por supuesto, esto origina la apertura a otros grupos culturales. En ese sentido, la diversidad se relaciona con la identidad de cada sujeto que hace vida en los grupos

culturales y sociales. Lo diverso invita a la expresión democrática con acceso a crear las condiciones necesarias para el diálogo entre los diferentes sujetos culturales y permitir el enriquecimiento mutuo. Con la diversidad no existen fronteras para tener contacto con las culturas disímiles y distantes que impone la globalidad. Por el contrario, se pone en evidencia una multitud de visiones y expresiones culturales humanas, y heterogéneas. La diversidad frente a la globalización da cabida al respeto, a lo creativo y al enriquecimiento de saberes. Aquí entra en juego el reconocimiento del otro y el derecho del ser humano de expresar su identidad y su conciencia.

En la escuela, por ejemplo, coexisten diferentes culturas que pudieran estar en permanente contacto e interacciones entre sí transformándose recíprocamente. Al permanecer la transformación constante se evidencia la diversidad cultural, la cual plantea el entendimiento de cada práctica que generan los sujetos culturales. El entendimiento o la empatía enriquecen la visión del mundo produciendo nuevos espacios al diálogo e intercambio. Ponerse en el lugar del otro es la clave intercultural diversa y humana. El desafío de la diversidad es encontrar ese umbral de la diferencia en cada persona y grupo humano.

¿De qué forma se unen los seres humanos en su diversidad? En sus diferencias y en el distinguirse de los demás al establecer cada uno sus propias visiones, y es desde allí de donde parte la diversidad. Eso es lo que verdaderamente une a esos sujetos humanos. Cada ser humano es diferente en algunos aspectos pero iguales como sujetos concretos, subjetivos y colectivos que se constituyen en medio de las relaciones intersubjetivas. Las diferencias también se proyectan como desafíos de lo que se es, lo que se piensa y produce para poder ir al encuentro del otro. Por supuesto, esto implica espacios de comunicación en medio de sus diferencias.

Es imprescindible añadir que al descubrir lo que cada sujeto o grupo posee y lo que tiene en común con los otros coadyuva a establecer puentes de diálogos en los cuales se pudiera negociar ciertas experiencias comunes, normas o valores de forma inclusiva e igualitaria para lograr la convivencia de las diferencias. En el caso educativo, se podría llegar al acuerdo de reconocer que el aprendizaje es un proceso en común. Es una tarea de todos. Para que el proceso educativo sea una tarea en común y para todos, debemos aprender a convivir juntos. Para ello, se involucra los actores educativos como docentes, alumnos y comunidad en el espacio educativo. Existe la necesidad de asumir no implícitamente que somos iguales y diferentes, sino explícitamente descubrir lo que tenemos en común y parecido con los demás. De igual forma, tratar de intercambiar o acordar esos intereses que son semejantes para comulgar con el respeto de las diferencias. Aún cuando se establezcan objetivos que sean impuestos desde afuera o externamente, pudieran negociarse a través de acuerdos inclusivos conjuntamente y llegar a alcanzarse.

El entendimiento e integración de la diversidad implica estar consciente de que continuamente se comprende al otro en sus acciones, ya que la subjetividad siempre estará presente por ser experiencias propias que se van adquiriendo. Por lo tanto, todo ello conlleva a reconocer nuestras contradicciones, sesgos, vicisitudes de origen diverso porque es nuestra forma de percibir y leer el mundo. Para la pedagogía intercultural un proyecto educativo involucra la ciencia, lo político, lo social y lo religioso. ¿Por qué? Porque activa la diversidad en lugar de la uniformidad o linealidad pretendida de la humanidad. Abrirse paso a ese camino de universalización y no de individualización, hace posible la articulación de diálogos o discursos compartidos de las experiencias que afloran de las diferentes culturas. La

condición intercultural es ofrecer siempre el diálogo sin reserva de privilegio ni criterios metodológicos impuestos.

Es imprescindible la revisión constante de los contenidos sistemáticos y consecuentemente las metodologías impuestas por la cultura académica, situación ésta, que se vuelve constante como una tradición. La intersubjetividad asume la relación intercultural como una práctica que relaciona la escuela desde una perspectiva plural en la coexistencia de las diferentes culturas que subyacen en el espacio educativo. Cuando el proceso educativo se construye a la luz de la pluralidad de las culturas se aprende a leer el mundo a través de las diversas claves hermenéuticas, compartiendo diferentes visiones de ese espacio escolar denominado intermundo con sujetos humanos, sociales y de convivencia.

La educación de hoy debe proyectar una visión de mundo que convierta sus situaciones experienciales en apoyo a formas de convivencia con el otro, pero no a través de un acuerdo limitado, sino construyendo una sociedad integrada. ¿De qué manera lograr la integración? Repensando nuestros horizontes prácticos como compromiso de un trabajo crítico de nuestro quehacer educativo. Es resignificar el saber, el cómo se produce y transmite esta cosmovisión monocultural que se impone como totalizadora y hegemónica. Es una lucha por una filosofía intercultural de sujetos que comparten una sociedad educativa en común, en la cual se activan caminos que se descubren en el hilo conductor del diálogo de las culturas para apartarse de esas instituciones que se alejan de la vida de las personas olvidando la realidad humana, y girando siempre sobre sí mismas. Es decir, se mueven dentro de un mismo contexto que involucra un proceso social, científico y tecnológico promoviendo un interés en específico.

Desde el ámbito intersubjetivo se plantea alcanzar la humanización real de cada ser humano y no continuar con su fragmentación reduciéndose a una subjetividad egoísta que lo prima de la verdadera relación. ¿Por qué olvidar la contextualidad del sujeto? Todo individuo necesita de su contextualidad o de sus tradiciones experienciales como referencia de su identidad concreta para no quedar suspendidos en el aire sin su propia historia. ¿Por qué objetivar o reducir al sujeto cultural a un ritmo único de vida? ¿Dónde han quedado las tantas experiencias que genera el saber? Sencillamente, resguardadas en una memoria cosmológica que cultiva una conciencia de la sabiduría que se establece en ese espacio de una única cultura o epistemología, pero sin abrir ese mundo único a otras moradas que caminen de manera armónica desde sus propias lecturas del mundo.

Por lo tanto, la renovación de las políticas educativas que imperan en la cultura académica hegemónica dando cabida a intereses económicos, sociales, políticos, culturales, científicos y tecnológicos, contribuiría a la búsqueda de otros senderos en los procesos educativos que puedan ajustarse a las relaciones e incorporación de la diversidad cultural. Por supuesto, todos estos intereses o esferas mantienen una relación muy estrecha con el sistema educativo, las instituciones escolares y con las políticas educativas. Por lo tanto, hay que reflexionar sobre estas políticas educativas que se llevan a cabo. El sustento del verdadero intercambio cultural se presenta cuando el sujeto se distancia de sí-mismo para acoger la pluralidad y diversidad del otro.

Al pluralizar epistemológicamente la educación se trabaja a favor de un equilibrio de los saberes. Una educación gestora de la pluralidad epistemológica intercultural repiensa, reconsidera y reaprende del saber del otro. Considerando dentro de las políticas educativas las diversas

epistemologías presentes en un conglomerado de sujetos sociales que narren sus propias biografías, aflorando certezas e inseguridades como una forma de aprender de sus mundos epistémicos. Cuando la pedagogía intercultural se abre a las claves interculturales desde otras culturas, define su mirada sobre un intermundo escolar impregnado de contextualidades, enseñanza participativa, de formación autocrítica, saberes contextuales, y aprendizajes relevantes considerando siempre el diálogo.

Lo político de la interculturalidad nace en el encuentro de lo diverso en la pluralidad. Es la manera de combinar lo individual y reconocimiento de manera colectiva. De manera armónica, se trata de convivir con diferentes modos de vida y sus dimensiones culturales, significaciones e imaginarios. Ello implica, no otorgar poder ni autonomía a un grupo en particular, ya que se llegaría a restricciones propias del etnocentrismo. Si se capitaliza los ideales de un grupo se solapa la disposición a la homogeneidad. Es por ello, que la diversidad no se podría institucionalizar de manera normativa sino como transformaciones que devienen de las diferentes formas de leer la realidad. Así se produce en la diversidad una libertad no soberana sino entre iguales. Lo que se constituye es libertad de palabras o diálogo en un espacio de pluralidad.

Esto implica el encuentro de los actores en un diálogo intercultural educativo para transformar una serie de estructuras que reproducen los saberes y se limitan a modos únicos de aprendizajes. El camino es la autoreflexión o autocrítica de una relación recíproca. La cultura académica se debe mirar como una construcción social, en donde su ideal viene dado por el diálogo, la relación y por esos intereses humanos partícipes de sus experiencias. Debe existir un acto de interpretación y creatividad en ese diálogo. Una forma activa de pensar el conocimiento es problematizándose

en medio del discurrir reflexivo, y de igual forma reproduce un aprendizaje en mejoras de la práctica pedagógica. Éste, por lo tanto, no es un dispositivo individual, sino una construcción constante en medio de una reflexión y debate. Esta experiencia educativa se genera como una negociación dialógica entre las culturas inmersas en el proceso de aprendizaje.

Este repensar del conocimiento es lo que permite propiciar un currículo intercultural, en el cual a través de la inclusividad se ofrezcan visiones distintas orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades para todos. Evitar ese currículo sesgado que solo prima una visión en común para todos, que despersonaliza las relaciones y promueve prácticas discriminatorias empobreciendo el razonamiento integral de la persona. Buscar el equilibrio en la pluralidad epistemológica, que tiene cabida en el intermundo escolar, forma parte de la diversidad cultural. En medio de la reflexión y el debate se discutiría toda una tradición cultural y cognitiva y afectiva para ir en búsqueda del conocimiento contextual que da la oportunidad de percibirlo de manera diversificada; es decir, se debe generar ese saber contextual que responda al para qué del saber, lo que hay que saber y lo que realmente la ciudadanía quiere conocer. Hay un cúmulo de necesidades que deben ser consideradas y no olvidadas.

Por lo tanto, el equilibrio y la renegociación desde lo intercultural contribuirían a la diversificación de la cultura académica y de los programas educativos que se aplican. La cultura académica debe imbricarse en las diferentes situaciones que forman parte de la realidad escolar, no puede ser indiferente a la contextualidades situacionales. Al promover una cultura académica intercultural inclusiva se trata de su construcción enaltecándose en las relaciones contextuales, en el cual sus contenidos y sus visiones se imbriquen unos a otros, logrando *un mundo de interacciones culturales y*

sociales...que esa construcción no es independiente de quien tiene el poder para constituirla (Gimeno Sacristán, 2002: 23).

Lo significativo de la cultura académica intercultural inclusiva es que su construcción no puede ser atendida alejándose de la realidad escolar. Por lo tanto, hay que prestar atención a las prácticas políticas y administrativas del sistema educativo que también le dan significado y contribuyen a su transformación. La cultura académica desde la perspectiva inclusiva debe mantener cierta relación de interdependencia con las otras culturas que subyacen en el intermundo escolar, dejar de ocultar para desocultar, y ver más allá del diseño de sus estructuras curriculares. Debe proponerse una construcción y configuración constante en cuanto a su relación cultural. En ese sentido, no es viable reducir el currículo a un tipo de práctica pedagógica de enseñanza en la cual la educación hegemónica solo reivindica que el saber no propicia ni ocupa lugar para saberes alternativos, cuando en la realidad escolar emergen innumerables prácticas que pueden ser partícipes de una acción pedagógica intercultural. Dentro de estas diversas prácticas afloran decisiones, tradiciones, creencias y conceptualizaciones que pudieran dar formas a una nueva visión de la cultura académica. Un currículo abierto, contextual y flexible puede ser adaptado a diferentes situaciones.

En este sentido, es pertinente cambiar la visión de las políticas educativas actuales que demuestran su propagación como un filtro que reproduce y se encarga de la reproducción del saber. Éstas con bases filosóficas interculturales reconocen la diversidad cultural y contribuyen a reivindicar las situaciones contextuales y culturales como formas epistémicas de las diferentes culturas. Deben ser comprendidas desde una interpretación contextualizada. Los proyectos de índole curricular, la organización de los modelos educativos propuestos, en las tradiciones y

actuaciones tanto de profesores como alumnos y sus comunidades externas, están impregnados de significados auténticos que podrían contribuir a políticas más inclusivas, participativas y contextualizadas. Es decir, democratizarlas y repensar la organización de la educación y de las instituciones con visión de justicia, equidad y diversidad cultural, permitiría las relaciones intersubjetivas en función de los saberes contextuales, alternativos y relevantes. De esta manera, la pedagogía intercultural contribuiría a la participación del otro con sus diferencias; una educación consciente de la relación.

La idea de generar políticas educativas interculturales se comprendería desde una realidad que se interpreta de manera contextualizada para adquirir significado y no configurarse al margen de lo que constituye la esfera política, económica y cultural; ya que las decisiones que se tomen en el ámbito educativo siempre reflejan la influencia de los acontecimientos de un contexto social que tiene conexión con esas esferas. Estimular políticas interculturales contextuales comprendería la pluralización del saber en el cual emerge la diversidad del saber pero de forma integrada. Es un saber consustanciado con diversas formas de pensar y sentir. Por lo tanto, a continuación se establecen a manera propositiva algunos enunciados que podrían interpretarse como políticas educativas interculturales y para ello se indica que:

1. Reivindiquen las culturas o grupos culturales siendo receptivas y sensibles para captar las formas de sentir y pensar en la actuación con las otras culturas.
2. Eviten la coerción al disfrute del sí-mismo y la otredad generada en condiciones de equidad para producir intercambios simétricos.

3. Recobren la legitimidad de la identidad cultural en medio de las singularidades en contextos plurales.
4. Articulen las manifestaciones o matices culturales que se viven en la realidad socio-cultural como la memoria histórica, tradiciones y experiencias comunes desde lo colectivo, en igualdad de condiciones sin desarrollar formas de control.
5. Fomenten el reconocimiento participativo por medio de la integración de los otros. Es aceptar la diversidad para reivindicar las diferencias como parte del devenir de la identidad cultural. A través del reconocimiento se hace partícipe de escenarios políticos, culturales, y sociales.
6. Realcen las experiencias de vidas o contextualidades, saberes y conocimientos contextuales.
7. Propicien el diálogo compartiendo valores, particularidades, los avatares de la vida que son parte de la realidad compleja.
8. Integren las culturas articulándose con la diversidad cultural desde la pluralidad y tolerancia, asumiendo con responsabilidad los desafíos que podrían aflorar de la contextualidad local y global como parte del devenir de los sujetos.
9. Integren las culturas que constituyen la realidad educativa en el entendimiento del otro en su otredad. Cuando se universaliza la educación intercultural se consideran las culturas como fuente de enriquecimiento recíproco.
10. Fomenten la cualidad dialéctica para interpretar el orden vigente en el cual confluyen conflictos como parte de la realidad compleja.
11. Reconozcan un curriculum abierto, inclusivo y flexible a las situaciones y saberes contextuales, ya que no solo el docente es promotor de conocimiento y de iniciativas innovadoras. En ese sentido, no se limitaría las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Por lo tanto, para asumir una pedagogía intercultural y un saber pluralizado, contextualizado, diverso y reflexivo es importante continuar por otro sendero, como lo es la **Concienciación del Docente Intercultural**. Es sensibilizar al docente para comprender la acción de compromiso con la cultura escolar, pero no con una cultura estática sino aquella que conduce a la dinámica y reflexión; en la cual la actuación del docente en su quehacer educativo vincule su saber pedagógico con su reflexión personal que le permita reconstruir su práctica pedagógica. Es importante entender que la cultura no solo implica creencias sino opiniones o convicciones básicas que convienen la relación entre los docentes, la escuela y toda una comunidad educativa en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de los alumnos. La cultura que se promulga va en búsqueda de la transformación y relaciones que puedan establecerse en la escuela, partiendo de que existen diversas culturas que subyacen entre la escuela, docentes, alumnos y comunidad.

La concienciación del docente intercultural se definiría como la reflexión constante como ser humano orientada al desarrollo de un proceso formativo *“de relación social e interacción con otros”* (Díaz Quero, 2006:113). Un docente intercultural se construye en una experiencia formativa desde un proceso de sensibilidad, integración y transformación constante que invita a un viaje interior de reflexión del quehacer pedagógico para volcarse a esa disposición de relacionarse, y aprendiendo que como docente podemos pensarnos de otro modo y constituirnos como un docente otro. Sin embargo, no basta con convertirse en un docente otro, con personalidad otra, sino sentir desde la profundidad de la conciencia esa vocación al cambio. Ello implica desprenderse de una serie de esquemas preconcebidos que se han constituido en la conciencia constriñéndola como realidad única. Como formadores interculturales se debe indagar lo que hay en sí mismo, en su experiencia del mundo para descubrirse a sí mismo (Larrosa, 2000).

El docente en su labor educativa participa de manera consciente e inconsciente de intercambios o interacciones en la cual pone en práctica su saber teórico, y a partir de esa experiencia diaria se requiere de la reflexión como ejercicio permanente. Esta experiencia de formación crea posibilidades de construir el conocimiento en contexto sin llegar solo a la transferencia del mismo. La reflexión del docente de su cotidianidad lo expone a un proceso de *re-forma al formar;...porque quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender* (Freire, 2004:8). Es un proceso recursivo en el cual los actores se retroalimentan de las reflexiones dadas.

La reflexión siembra en el docente la curiosidad, creatividad y la crítica; y a su vez la transformación que convoca a sus educandos a la construcción y reconstrucción del saber enseñado, siendo ellos mismos partícipes de su propio proceso de enseñanza. Por lo tanto, el docente no es aquel que solo enseña contenidos sino que enseña a pensar de manera crítica y construye las posibilidades para problematizar el conocimiento. Asimismo, cuando se es reflexivo, creativo y curioso de la práctica educativa también se indaga, y ese proceso de búsqueda continua promueve la investigación. Crear compromiso de exigencia y respeto a esa capacidad creativa es una manera de activar la conciencia crítica.

La formación docente intercultural como un arte que se plantea como un quehacer en la cual se aprende a oír elevándose más allá de la linealidad impuesta (Gadamer, 1996). Partir de la conciencia del docente intercultural es ir más allá de lo que establece el día a día del acontecer educativo, es indagar otras dimensiones o memorias que podrían caracterizar la práctica pedagógica. Superar el individualismo en la formación del docente y asumir la experiencia formativa desde un colectivo, es compartir esa tarea que es de todos los actores como proceso de convivencia. Es incentivar a los actores a

un proyecto educativo transversado por esas necesidades del alumnado, en donde todos los docentes, alumnos y comunidad educativa intervengan en ideas o criterios comunes para dar continuidad al proceso educativo. Lo que debe prevalecer en la pedagogía intercultural es esa condición humana que no puede estar alejada de nuestra práctica pedagógica, por el contrario debe aflorar la interconexión, una situación entrelazada con los otros que sea fuente de diversidad, intercambio y diálogo.

Lo significativo de que el docente abra espacio a la reflexión lo induce a revisar sus concepciones, la actitud hacia el proceso de enseñanza y sus prácticas pedagógicas con el fin de dar respuestas a la diversidad de necesidades educativas presentes en el espacio escolar. La belleza innata del ser docente está en dejar intervenir a los diferentes mundos culturales que subyacen en el espacio escolar para que ese enseñar y aprender sea de manera recíproca. Por lo tanto, el reconocimiento entre culturas favorece la comprensión del otro; al reconocer las virtudes, diferencias y defectos en los grupos se puede lograr el diálogo aceptando lo que se puede enseñar y lo que puedo aprender del otro en forma recíproca. Incluso, los saberes que se generan representan un aprendizaje social y contextual partiendo de las relaciones de reconocimiento.

En ese sentido, para la búsqueda del diálogo intercultural interpretado desde el reconocimiento recíproco e incorporación del otro, es necesario entender la concepción de lo que implica el reconocimiento e incorporación. Para muchos el reconocimiento involucra tolerancia y aceptación del otro. Pero para Guendel (2009) el reconocimiento no significa tolerancia porque designa una forma decente y educada de establecer discriminación; es decir, te acepto por pertenecer a un mismo espacio pero cada uno en su lugar. Es una convivencia en un contexto de paz pero excluyente y fragmentada por

ser la cultura dominante quien impone las reglas de convivencia; en otras palabras, no hay incorporación ni participación. Desde esta visión intercultural, la aceptación es reconocer que existes y reconozco tus diferencias contribuyendo para que sean atendidas, incorporándote y participando de manera equitativa a la toma de decisiones. A través del diálogo se pretende consolidar las tradiciones para que exista un mejor encuentro y logren conocerse entre ellas.

Una práctica pedagógica intercultural, por lo tanto, no podría proponerse dentro de una sociedad social y culturalmente fragmentada. La verdadera pedagogía intercultural que formaría parte de la escuela como intermundo es aquella que transita de la mano con el acceso e incorporación de todos los actores como sujetos sociales que son parte de las diferentes culturas y participan en los planteamientos para mejorar las relaciones intersubjetivas de las experiencias pedagógicas. Por tanto, la cultura institucional como espacio que entrecruza culturas, puede reconstruir sus propias funciones a través de la incorporación, las interacciones y estimulación del diálogo intercultural para desencadenar conocimientos experienciales o contextuales entre sus actores. Guendel (2009:25) indica que *“la incorporación significa insertar en mi plan de acción a esa persona no como un dato sino como un actor”*. Es una forma de reconocer su pensamiento e ideas como una acción auténtica al debate en los contextos institucionales educativos. Quiere decir que se debe abrir brechas en condiciones de equidad para todos.

Por tal motivo, la disponibilidad es una característica necesaria para lograr el diálogo. Es una opción en la que debe aflorar el respeto en medio de las diferencias. Por medio éste se consolida éticamente la acogida del otro como sujeto en el proceso de intervención y participación. Hoy se vive en un

mundo en donde las cosas y las acciones están interconectadas porque consecuentemente se palpan esas repercusiones y manifestaciones en nuestra convivencia y realidades. Es por ello, la necesidad del diálogo no monocultural, simplista y diplomático, sino entre culturas, caracterizado por la responsabilidad accesible, fuera de restricciones para acercarse a una verdad aún cuando no se posea de forma absoluta. La búsqueda del diálogo intercultural posibilitaría una mejor convivencia de un modo más justo.

¿Cómo insertar el diálogo intercultural en el espacio escolar? A través de la práctica se podría llegar a la transformación, es pronunciarse para el encuentro de la transformación. Es un encuentro entre el “sí mismo” y los “otros”; un encuentro de sujetos. Se visualiza como el sendero para que los hombres se transformen en sujetos interculturales, es decir, se abre el camino a esa existencia humana que ha permanecido en el silencio, en el olvido y muda nutriéndose de la falsedad de aquellos que dicen transformar al mundo pero conduce una transformación de sí mismo. Freire (2005:106) indica que *“Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión”*. Es por ello, que éste es una vía de acceso a la pedagogía intercultural, ya que la interculturalidad representa esa acción que se promueve en medio de la reflexión.

Una reflexión que se confluye en un accionar generando la praxis del verdadero diálogo. Es una acción solidaria entre éste y la reflexión. Se encauza la transformación y por lo tanto, *“no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes”* (Freire, 2005:107). Para pronunciarse ante el mundo se crea un diálogo sin imposición como un acto creador y verdadero, dejando la conquista de los hombres a un lado. De igual forma, para Freire éste no podría *generarse “...*

si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres” (p.108). Entendiéndose el amor como un acto de valentía sin llegar al sentimentalismo ingenuo, un compromiso con los otros, humildad hacia los otros como causa de liberación sin manipulación. El diálogo es un acto de encuentro que rompe con la ignorancia, indiferencia frente a los otros, la pronunciación de los hombres selectos y la autosuficiencia.

En ese sentido, la escuela, como intermundo y como espacio abierto y de acción, organizaría el diálogo para incidir en todos los planes de acción y recuperar el camino de la integración e incorporación del otro en mejoras de una sociedad más democrática y participativa. Por su puesto, esto significa arreglos institucionales que garantice la convivencia con el otro. Implica ciertos procedimientos para orientar el diálogo permanente asegurando la inserción de las partes y equidad en todo el proceso. El diálogo intercultural no debe conducir solo a la convivencia entre culturas, sino generar acuerdos y buscar elementos comunes para crear un cuerpo colectivo en el cual se proyecte el respeto, el derecho democrático, e igualmente fortalecimiento de saberes, saberes contextuales. De esta forma se promueve la aceptación de la importancia de los saberes implícitos en cada cultura y que puedan ser compartidos como herramienta para construir el conocimiento.

Por otra parte, la escuela como una comunidad de vida requiere de ese diálogo, de la participación democrática, de la búsqueda e inclusión de saberes, aprendizajes compartidos y de discusiones abiertas. Cuando este espacio que se reconoce como intermundo, rompa y acabe definitivamente con esas barreras que impiden la incorporación y las relaciones intersubjetivas, será concebido como ese lugar flexible y abierto que conjuga la participación cultural. Para ello, es necesaria la transformación pedagógica. El diálogo intercultural envuelve el debate, incorpora a los

nuevos sujetos sociales y otras formas de ver el mundo para buscar juntos esos desafíos que mantienen a las diferentes culturas limitadas y fragmentadas en la escuela.

El diálogo intercultural debe ser el eje transversal entre las culturas y las instituciones escolares. Abrir el debate para posibilitar un espacio sistemático permanente que sea vertebrado por intereses de diversos tipos que incluyan los valores y normas pero a la luz de la equidad, democracia, justicia y libertad. Con esto no se pretende crear una forma idealista de ver la escuela en conformidad con las culturas, porque el conflicto y el poder son inevitables, pero puede ser canalizado en forma adecuada evitando los excesos. ¿Cuál es la visión del docente en la inclusión del diálogo? Para Freire (2004: 42) el docente debería “*ser testigo de la apertura de los otros*”. Debe poseer esa disponibilidad creativa y curiosa a los retos que impone la vida, y que a su vez se conviertan en saberes necesarios para poner en práctica el quehacer educativo. Es una práctica pedagógica que se vive en la apertura del respeto hacia los otros partiendo de una reflexión crítica sumergida en la viabilidad dialógica.

Los docentes no podrían cerrarse al mundo ni a los otros, porque en el espacio escolar afloran las inquietudes, la curiosidad como un movimiento permanente. Por otra parte, cuando se habla de posibilitar un espacio sistematizado permanente en función de los valores y normas, se piensa en las reglas en la normatividad, sin embargo, la idea es reconocer que existen pero fundamentalmente que sean aplicadas para todos y todas en las mismas circunstancias y no que operen solo para un grupo determinado. “*Es apreciar este carácter colectivo de la sociedad a partir de valores en los que lo común esté por encima de lo particular*” (Tibán en Guendel, 2009:31). Entonces es necesario contribuir en ese debate a un diálogo intercultural

accesible, a un diálogo de saberes contextuales que permita el abordaje y una nueva mirada al mundo, y a las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la escuela. El diálogo entre culturas implica relaciones complejas porque implica acciones económicas, políticas, sociales y como indica Sagastizabal (2004:29) *“la relación entre culturas es conflictiva y por ello reclama interculturalidad”*.

El lenguaje o esa nueva gramática que se propone en el diálogo intercultural, se conjuga como ese umbral para el intercambio, ese camino a seguir para abrir brechas que brinden la oportunidad de compartir, convivir y debatir. Es fundamental que la cultura académica considere la cultura experiencial del alumno y la cultura pública o comunitaria. La cultura experiencial del alumno aporta experiencias de aprendizaje que pueden potenciar las prácticas pedagógicas que actualmente tienen disponibilidad en el aula de clases. Para la interculturalidad sus bases filosóficas comparte la idea de un proceso de intercambio y comunicación partiendo de los principios o fundamentos propios de cada cultura. La capacidad de ser receptivo, de abrirse a la experiencia de otras culturas, reconocer esas formas de sentir y actuar, es lo que promueve ese diálogo intercultural.

La contextualidad dentro y fuera del aula o la escuela, favorece a las interacciones entre docente, alumno y comunidad. Reconocer el valor de las distintas culturas y sus aportes es una forma de apreciar la diversidad en cuanto a sus enseñanzas, aprendizajes y calidad de vida. A partir de la reflexión y del diálogo de las diferentes culturas es propicia la oportunidad de generar propuestas teóricas y políticas educativas para todos. En ese sentido, la cultura comunitaria no debe quedar exenta a la participación o negarse la importancia de la presencia de los padres, de la comunidad dentro de las decisiones de la escuela; por el contrario, se deben unir fuerzas para

ser partícipe del proceso de enseñanza. De esta manera, la escuela puede ser entendida como un centro que se abre a la comunidad superando prejuicios de poder, raza, clase y sustentándose más hacia una participación democrática. A través de la democratización y el diálogo intercultural se unificarían las relaciones entre la escuela y el mundo fuera de ella. Por esta razón, la escuela y la práctica educativa no podrían estar distanciadas o inmunes en lo que ocurre en el espacio extra escolar.

Esa forma de valorar ese entrecruzamiento o articulación de las diferentes culturas que confluyen en la escuela lo privilegia el diálogo y ***La Relación de Alteridad***. Desde la alteridad se constituyen las relaciones de los individuos singulares y los de las colectividades, en donde el reconocimiento de la alteridad del otro forma parte del reconocimiento e incorporación de la diferencia del otro como otredad y no solo del respeto de sí mismo. A través de la alteridad se le atribuye importancia al diálogo que propicia el reconocimiento de la diferencia de los individuos y de las diferencias culturales que proporcionan ese referente teórico y esa nueva forma de ver las prácticas educativas.

Se proyecta una pedagogía que, no *supone* las diferencias, sino que se *genera en medio de ellas*; y en la producción de una diversidad, no que *apenas* se atiende, sino que se *diversifica* en la pluralidad. Es de vital necesidad erradicar la burocratización del otro haciéndonos responsables con el otro, con sus experiencias y expresiones, con sus tradiciones y misterios. A pesar de que ontológicamente el ser es residente de la individualidad, sin embargo, desde estos presupuestos ontológicos interculturales el ser se construye en el nexo o correspondencia del sí mismo y el otro.

Pensar el quehacer educativo de otro modo implica una relación de alteridad con la cultura experiencial de los alumnos. Los estudiantes al estar más activos e involucrados en darle sentido a sus aprendizajes por medio de sus experiencias, se insertan en el saber del otro para lograr la articulación, las relaciones, negociaciones e intercambios. Es decir, se piensa desde una **Relación alter-otra**. Considerándola como una evocación consustanciada con la alteridad de sí-mismo y el otro. Es una reciprocidad como experiencias de pensamientos epistémicos. Es el momento de aceptar al otro desde sus propias experiencias de ser-otro, en su gramática, tiempo y espacio, así como en sus propios eventos o acontecimientos.

Se exalta el otro en su devenir y en las relaciones. Es aceptar a ese otro en su alter-otredad promoviendo la igualdad, respeto, aceptación, inclusión, reconocimiento y la tolerancia de lo ajeno en su otredad. Esta es una forma de responder a la diversidad que apuesta a la creación de sociedades que proyecten la justicia y equidad en el ejercicio de la diferencia para constituirse como un derecho ciudadano y que la educación, de igual manera, forme parte de la transformación de todas aquellas situaciones de normatividad, silencio, inequidad y exclusión” (Vélez, 2009). No se puede retroceder al poderío de la mismidad y a la destrucción de la alteridad condenando al otro a un aula cerrada, llena de discursos especialistas, inerte, sin esperanza ni conciencia de relación.

Redimir la enseñanza de las restricciones de lo que se debe, se puede pensar, decir y hacer, significa liberarse de códigos disciplinares y metódicos que determinan las prácticas educativas. Resistirse a cercar la enseñanza es evitar el camino a las prefiguraciones que conducen a la instrucción, la estructuración de los saberes, del conocimiento que se ha de recibir y del comportamiento siempre orientado a lo prescrito. Es por ello, que comparto

el fragmento de G. Deleuze (en Téllez, 1998: 140) que dice: “*No hay un método para encontrar tesoros y tampoco de aprender, sino un trazado violento, un cultivo o paideia que recorre al individuo en su totalidad. ...aprender no es sino la intermediación entre el saber y el no saber, la transición vivida de uno a otro*”. Por eso, la experiencia de vida o contextualidades situacionales de los sujetos deben ser compartidas para darle voz al otro de expresarse.

La cultura docente debe ofrecer diversidad de oportunidades para que se produzca las interacciones en sus actividades o prácticas educativas, y que a partir de la cultura experiencial del alumno se propicie la resolución de problemas, logrando que el estudiante asuma un rol importante en su propio aprendizaje. El alumno debe actuar como sujeto responsable de su formación, una formación integral que formará parte de su vida social. Para el docente el reto intercultural es que para aprender se debe estar en comunicación con los otros y tener una transformación constante. En ese sentido, la relación de alteridad y el diálogo intercultural permiten reactivar esos espacios culturales o grupales para problematizar, cuestionar, intercambiar y generar debates de reflexión a partir de la incorporación de los sujetos interculturales. La idea es tender lazos de relación para involucrarse en los saberes y en los conocimientos tradicionales sin dejar a un lado los diferentes contextos culturales. En ese sentido, la pedagogía intercultural hospeda y alberga pensamientos y experiencias que pueden ser compartidas sin importar su procedencia.

Al reflexionar sobre un ***Práctica Pedagógica Intercultural*** sin duda se ratifica que no está exenta a los límites que impone los aspectos ideológicos, epistemológicos, políticos, económicos y culturales; sin embargo, creo en la afirmación de Freire (1997:107) cuando indica que “*aunque no lo pueda todo,*

la práctica educativa puede algo". Superar ese circuito de comprensión mecanicista que se impone a través de la historia y que niega la historia como posibilidad de ruptura es lo que ha llevado a la práctica pedagógica a condicionar y negar las relaciones intersubjetivas, así como la negación de un sujeto de derecho o un sujeto intercultural. Es importante destacar el reconocimiento, respeto, aceptación y esa actitud recíproca de tolerancia para evitar la cosificación e inmovilidad del otro. No podemos conceptualizar la tolerancia en lo educativo como el proceso de adaptación a un conjunto de técnicas que se promueve en un acto de comunicación o aprendizaje. Al contrario, parte de la aceptación, incorporación y participación del otro en un mismo espacio, es evitar la imposición de alguna concepción en particular sin nutrirse de la participación.

La participación en la práctica pedagógica intercultural lleva implícito el entendimiento de experiencias y tradiciones en un diálogo. Es el diálogo el umbral para el encuentro o relaciones intersubjetivas de otras formas de pensamiento que pudieran coincidir o discrepar en el cual se producen propuestas en un ambiente solidario entre los actores educativos. Realmente en el encuentro se podría concebir una interpretación hermenéutica en ese acto de preguntas y respuestas, interpelaciones o cuestionamientos para rescatar esos significados propios de un conocimiento contextual. Buscar esa posibilidad de participación, de *"poder decir"* es abrirse a nuevos mundos y a la alteridad en el cual se informa y nos informamos. Allí se crean condiciones compartidas para decir su propia palabra sin presión ni imposición. La riqueza de ello radica en el encuentro escolar intersubjetivo. Es transmitir lo que se piensa entendiendo al otro.

La práctica pedagógica intercultural no oculta ni excluye, ni se constituye desde la ignorancia del otro. *"Porque si el otro no estuviera ahí-y*

allí, y aquí- nuestras pedagogías quedarán reducidas a cenizas, envueltas en borrascas, disueltas en pura mismidad” (Skliar, 2002:153). Son prácticas que se entienden desde el proceso mismo de formación de los sujetos. Existe una clave intercultural que debe partir de la concepción hombre-mundo para que pueda orientarse la pluralidad teórica y metodológica para valorar o resignificar las contextualidades. Es evidente que no debería perderse de vista la perspectiva local y global para procurar la importancia que merecen las contextualidades. Se trata de consultar dialógicamente las distintas culturas. Hoy más que nunca debemos estar conscientes de que se despliega una situación contextual histórica dominante que impone condiciones y afecta las estructuras políticas, económicas, religiosas, y educativas. Por ello, no se podrían ignorar porque es prolongar la descontextualización a través de diálogos homogéneos que solo favorece a un grupo dominante que no percibe el poder asimétrico reinante.

Insertarse en la contextualidad mundializadora de la globalización, e inclusive a las tecnologías proyecta una práctica pedagógica intercultural e integradora de nuevas realidades. Desde esta visión los docentes en sus prácticas pedagógicas enfrentan particularidades en un aula como espacio dialéctico. En su quehacer pedagógico va más allá de su formación, provee de actividades prácticas reflexivas para llegar a la creatividad y el dinamismo. Funge como mediador más que conocedor y especialista porque solo proporciona ayuda para superar alguna incomprensión. Estas prácticas traspasan las fronteras de las escuelas para llegar a la comunidad y sociedad en general. Por lo tanto, la reflexión que hace el docente a su práctica es imprescindible para su transformación. El acto pedagógico es llevado como un proceso formativo que se conjuga desde el sí mismo-otro.

En relación con estas consideraciones, es evidente la concepción de un sujeto en sentido amplio, sin restricciones, ***Un Sujeto Intercultural*** que se construye a través de las prácticas pedagógicas interculturales. Esta visión no se promueve para regular a un sujeto pedagógico que se constituye como un dispositivo de saber, poder, subjetivación y capacidad. Su distinción está en que un Ser intercultural es aquel que participa o interviene en la construcción de su mundo. Crea conciencia de que la práctica educativa se re-construye, se inventa y reinventa en el mismo proceso de formación, despierta y reconoce el papel que juega la pedagogía, educación intercultural y la escuela como intermundo. Es el momento de reivindicarse como objeto, alienado, violentado y oprimido escuchando su discurso escolar que ha estado sin voz, enmudecido y sin significado. Para ello desglosaré una serie de conceptualizaciones propositivas que podrían configurar al sujeto intercultural. Por lo tanto, un sujeto intercultural se concibe como:

- **Sujeto Ciudadano:** Es aquel formado en el respeto a los derechos humanos que posee, a los deberes que tiene que desempeñar, a la paz, convivencia y a la democracia. Es un ciudadano que se educa no en un acto individual sino en el colectivo y en una práctica de recreación y mejoramiento social, cultural, científico y tecnológico. De igual forma, se articula en ámbitos complejos con estrecha relación la formación de valores, de la identidad cultural y la cultura democrática y así tener un desarrollo libre en su personalidad. Por ello, el intermundo que se construye desde las escuelas es para la sociedad, la ciudadanía en el uso de sus derechos y deberes, para las nuevas generaciones y para todo un país. Cuando se considera como ciudadano tiene la oportunidad de disfrutar de todos los derechos que se consideran como inalienables para el individuo. Por lo tanto, ser

ciudadano es tener la responsabilidad de compartir los valores propios y de vivir en armonía dentro de esa sociedad y el ámbito escolar.

- **Sujeto Humano-Subjetivo:** Es un sujeto sensible con una subjetividad participativa que lucha por un compromiso de justicia y solidaridad para todos. Posee su propia conciencia de sí mismo con existencia y relación con el otro, se interesa por el otro. Desde su subjetividad se hace partícipe de la memoria histórica. Es un sujeto concreto y viviente con alcance de lucha visualizando el destino del otro. Es un sujeto humano de lucha diaria en la vida cotidiana y con principio de vida solidaria y comunitaria. Posee un sentido ético a favor de la justicia con rechazo a la opresión, dominio y reducción humana. Es un ser de convivencia armoniosa que se nutre de los otros.
- **Sujeto de Derecho:** Es aquel que participa activamente en una sociedad libre desarrollando las aptitudes y conocimientos que son necesarios para formar parte de la sociedad. Asimismo, se integra, interviene y moviliza en ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales superando la división existente en estos espacios, y potenciándose como seres humanos en todas esas esferas. Como sujeto de derecho rescata su experiencia histórica y tradiciones sin el acceso a la discriminación. Difunde sus ideas organizándose y defendiendo sus derechos en un ambiente de respeto.
- **Sujeto Histórico-Contextual:** Es aquel que se remite a un pensamiento o contexto histórico, una experiencia de vida con sentido común que se acumula con el paso de los años, y a una existencia particular barnizada por lo personal, formal y académico. Aun cuando la experiencia histórica se vuelve particular puede ser como ese tesoro

que guarda palabras valiosas que pueden ser escuchadas y convertirse en enseñanza para otros. La experiencia es el sentido interior del ser humano frágil y sensible. El sujeto histórico vive acontecimientos relevantes que podría narrar y hacerse portavoz de saberes contextuales. Ello contribuye a la búsqueda de ese ser humano en convivencia solidaria.

- **Sujeto Transformador:** Es aquel sujeto dinámico y creativo que promueve soluciones a los problemas que se enfrenta en los distintos niveles de la vida y en una realidad social compleja. No es un sujeto que se limita a soluciones simplistas en un mundo complejo, sino que está abierto hacia otras realizaciones pero siempre en contacto con otras contextualidades u otras culturas. La memoria histórica del sujeto viabiliza la interculturalidad y no la monoculturalidad. Por lo tanto, amplía los horizontes y pluraliza las voces silenciadas a otras tradiciones.
- **Sujeto Diverso:** Es aquel sujeto que se integra a otras identidades a través de un proceso de familiarización, aceptación e incorporación de lo ajeno. Posee principios de reciprocidad al establecer relaciones sociales entre grupos. No es el centro del universo sino un integrante más busca formas de encuentro de manera armónica. De la misma forma, convive en solidaridad aun con sus propios valores y tradiciones, es sujeto cultural. El sujeto diverso comparte los valores que surgen cuando se integran en el encuentro sin anularse. Se enriquece de las diferencias que aportan cada una de los sujetos que poseen su propia cultura.

- Sujeto Dialogante: Es aquel que pretende el encuentro entre sujetos para pronunciarse ante el mundo en una relación entre el sí mismo-otro. A través del diálogo el hombre transforma el mundo. Incluso el sujeto llega al encuentro solidario de su reflexión en el acto dialógico. Cuando el sujeto dialogante se pronuncia lo hace en medio de un acto de creatividad y disfrute. El diálogo pone en evidencia esa valentía como acto de amor, humildad y compromiso hacia los otros para dejar a un lado la manipulación y la violencia. Siempre con la ilusión y la esperanza de la búsqueda constante y transformación en comunión con los otros. En ese acto de amor del dialogante está presente el sujeto como humano, por ello siempre aflora lo crítico, la dialéctica, la solidaridad y transformación en la verdadera comunicación dialógica.
- Sujeto Alter-Otro: Es aquel que en su expresión se compromete en una relación social; es comprometer-se con el otro. No se presenta como ese ser que subordina o domina al otro. Relacionar-se con el otro es una reciprocidad de pensamiento donde fluye la solidaridad, responsabilidad con respecto al prójimo. Hay una alteridad del otro comprometida con lo inasimilable, la diferencia y una distancia que también significa proximidad. Para el sujeto alter-otro no existe la linealidad sino diversas vías para la transformación. Este sujeto busca el contacto con los otros para producir conocimiento creando conocimientos contextuales. De igual forma, pretende una conexión y/o una asociación pretendida con los sujetos. El otro deja de ser extraño para formar parte de la vida del sujeto. Existe una autoconstrucción porque cada uno se construye con el otro.
- Sujeto intersubjetivo: Es aquel sujeto promotor de las relaciones y convivencia solidaria. Una solidaridad que inserta y acepta al otro

desde su alteridad cuando apertura la cultura propia con otros modos de pensamientos, a otras realidades. Ser intersubjetivo es reconocernos y compartir un espacio en acciones colectivas desde la justicia y equidad. Reconoce las diferencias pero se tiene acceso a los mismos derechos y oportunidades. Promueve los encuentros en un proceso dialógico para construir significados compartidos. Es una relación dialógica colectiva. Las relaciones intersubjetivas dinamizan los encuentros cuando se interactúa libremente con el otro y se intercambian experiencias.

- **Sujeto social con sentido de equidad y justicia:** Es un sujeto garante de un espacio entre iguales y de forma solidaria para todos. Busca el enlace o entrecruzamiento de lo común para no llegar a la división o desigualdad. Es un sujeto democrático que exige la participación de todos en escenas relacionadas con lo local y global. Considera a todos los seres humanos iguales, sin importar qué los distingue, ya que tienen los mismos derechos de aceptación e incorporación. Es quien crea las convicciones necesarias para construir relaciones más igualitarias y justas superando las contradicciones.
- **Sujeto Crítico-Reflexivo:** Es quien se autocritica de sus actitudes, formas de interpretación y pensamientos para ampliar los horizontes y posibilidades futuras. Cuando se es crítico se despierta la curiosidad y por lo tanto la creatividad. Ser crítico-reflexivo es lo que permite reconstruir ciertas manifestaciones. Las críticas permanentes promueven desafíos o la problematización de eventos y esto admite las comparaciones, dialéctica, valores, intervenciones, escogencias, decisiones y rupturas. La autocritica encamina al sujeto a “ser”. La crítica se vuelve hacia sí-mismo por medio de la reflexión. Ese sujeto

de pensamiento crítico-reflexivo llega al cuestionamiento de sus prácticas pasadas, actuales y futuras para mejorar como seres humanos.

Cuando se concibe un sujeto intercultural se forma un sujeto de conciencia con su identidad y contextualidades, siempre en comunión con los otros en donde el diálogo se convierte como el sendero para la transformación y la superación del dominio epistémico. Asimismo, dar cabida a la diversidad y al pluralismo contextual del saber. Por ello la educación intercultural debe estar a la altura de los desafíos que se proyectan en la realidad e ir en constante búsqueda de alternativas. La interculturalidad descubre la realidad como mundo complejo y la exalta como espacio epistémico; es decir, un lugar impregnado de saberes y conocimientos. Por lo tanto, crea las condiciones o escenarios para dialogar. Ahora bien, ¿Cómo desplegar **la acción pedagógica intercultural en el aula de clases** como escenario socio-cultural?

Actualmente la dimensión pedagógica trastoca al sujeto cuando no lo relaciona con el conocimiento ni con los otros, solo lo escolariza. El sujeto cognoscente activa la memoria y olvida sin valorar sus procesos históricos. La diferencia de la acción pedagógica intercultural se basa en el encuentro o entramado de relaciones que se establece en el aula de clases. El aula de clases es un escenario de relaciones intersubjetivas en un encuentro dialógico. Tanto la escuela como el aula lo constituyen diferentes mundos contextuales que son partes de la vida experiencial de los docentes y alumnos. A través de la articulación dialógica se comparten significados. ¿Qué actividades podrían aplicarse para compartir contextualidades situacionales y significados en un encuentro dialógico? El aprendizaje que se requiere se logra incorporando las experiencias históricas de los actores.

Para ello, el escenario áulico debe responder a la diversidad de necesidades de sus actores. En ese sentido, el docente debe comprender la procedencia de los estudiantes, de donde vienen. Cada uno representa un mundo que debe ser pensado. En el inicio de las prácticas pedagógicas se hace presencia de un acto de interrogación para indagar y situar las actividades de aprendizaje adecuadas para el encuentro y redescubrir a los otros en la producción de conocimiento. Que exista la verdadera relación profesor-estudiantes, estudiantes-estudiantes. La incorporación relacional de los actores contribuye al rescate de los valores propios de los actores escolares.

En cuanto a las actividades de aprendizajes deben ser accesibles a todos los estudiantes. Deben estar fundadas en encuentros dialógicos de manera colectiva para intercambiar y debatir ideas. El éxito o el fracaso del proceso de enseñanza en el aula dependen de los cambios que puedan producirse en ese espacio. Allí está expreso las relaciones sociales, afectivas, actitudinales y cognoscitivas de quienes están inmersos en ese proceso. Al abordar, por ejemplo, un tópico en particular como unidad didáctica, está implícito un contenido que al igual que sus estrategias deben promover la comprensión, aceptación, incorporación y valoración de la diferencias.

Por ello, el tópico a tratar debe ser diverso o polisémico en cuanto a la producción reflexiva de sus significados. Se trata de impulsar la participación activa, el compromiso y la responsabilidad de los estudiantes. De esta manera, podría crearse redes de significados o saberes contextuales cuando se escuchan las experiencias y se comparten entre los grupos para encontrar la forma más creativa y solidaria de contribuir a las intenciones o propósitos que se persigue con el contenido y la actividad. Esto provoca la utilización de

varios discursos como parte de la vida contextualizada y experiencial de los participantes. Estos son aprendizajes que se construyen en medio de la cooperación participativa o colectiva para problematizar el conocimiento. Desarrollar las estrategias de aprendizajes adecuadas contribuye al compartir de experiencias entre la conceptualización de significados y la recreación, elevando las ideas de quienes participan solidariamente.

Por supuesto, se estimula el respeto mutuo en la participación para abrir espacio de reconocimiento y asumirse como propios. Es reconocer la autenticidad del ser estudiante en su visión y tradición. El reconocimiento es como la fuente para reconstruir los significados, ya que se incluyen a los sujetos en relación desde lo que sienten hasta sus pensamientos. En ese sentido, hay un aprendizaje y saberes constantes que no solo se aprecian en los libros o en los docentes, sino en el sentido mismo de las experiencias de vida y tradiciones de los sujetos. Es imprescindible reconocer los espacios de pensamiento y reflexión. Ese es el momento para que el docente reconozca que no solo desde la formalidad y responsabilidad de la sistematización del proceso de aprendizaje se puede lograr conocimientos. Conocimientos problematizados tomando en cuenta la dialéctica y las contextualidades situacionales.

Es importante destacar, que el conocimiento cuando se problematiza incluye una constante crítica que permite distanciarse de la situación de sí-mismo para irrumpirse desde otras miradas posibles (Quintar en Zemelman y Quintar, 2007). El desarrollo del aprendizaje, por lo tanto, se hace de forma participativa y desarrollando la conciencia crítica. El cambio se genera en la convivencia, el respeto y la sensibilización de que todos somos iguales. Todos somos sujetos que podemos participar colectivamente. Es por eso que la crítica contribuye a la interrogación del proceso para comprenderlo y

aprehenderlo en un acto de transformación. Asimismo, cuando se comparten las experiencias, vivencias y los saberes contextuales se crea una interacción dinámica en el encuentro pedagógico. Allí aflora la subjetividad y la relación intersubjetiva en los encuentros pedagógicos colectivos. Esto es posible cuando el aula se concibe como un espacio abierto de intercambio y debate, así como de interacción. Una interacción que tiene como hilo conductor el diálogo. El diálogo propicia la pedagogía intercultural.

La dinámica de los encuentros pedagógicos interculturales en el aula genera la dialogía de saberes contextuales socio-culturales. Se comparten situaciones como acción humana entre sujetos, en interrelación con el otro. No solo lo cognitivo está presente en el encuentro sino lo afectivo cuando los estudiantes comparten sus experiencias o sus memorias históricas. Hay un juego dialógico de conocimientos en las relaciones intersubjetivas. En el acto comunicativo los dialogantes están relacionados en la construcción de conocimientos. La idea es fundar los espacios reflexivos para articular los significados acercándose a los otros para establecer los vínculos del conocimiento. De esta manera crece y se potencia el sujeto intercultural construyendo su realidad a partir de su conciencia histórica. Reconocer la conciencia histórica es darse cuenta que existe un saber implícito.

En un aula de clases como espacio pedagógico abierto al encuentro, existe cierta libertad para la creatividad creándose un escenario de convivencia para expresar espontáneamente sus ideas y puntos de vistas. ¿De qué manera se guía la participación en estos encuentros? La ilación de los encuentros la promueve el docente. No imponiendo conocimientos sino como mediador o conductor de las interacciones en medio de las responsabilidades que se asumen en las participaciones y en el compartir de ideas. Estas prácticas pedagógicas no quedan exentas de la permeabilidad

de otras influencias fuera de su entorno. La autenticidad pedagógica intercultural se manifiesta en la aprobación y reflexión participativa de otras contextualidades o circunstancias globales para romper con la homogeneidad. Por lo tanto, la interculturalidad se entiende como una acción de múltiples combinaciones de convivencia entre distintos grupos independientemente de su origen cultural o geográfico

Por lo tanto, cuando se presenta una situación experiencial de contextualidad neoliberal en un acto pedagógico intercultural de aula, se debe reflexionar las estrategias de aprendizajes para responder a esos desafíos mercantilistas, científicos y técnicos. Esta propuesta pedagógica intercultural no se desarticula de estas contextualidades. Por el contrario, convergen en el reconstruir reflexivo para descender en los *multiversos culturales* (Fornet-Betancourt, 2000) a través de la igualdad y solidaridad. Es una forma de construir un sujeto intercultural crítico-reflexivo con visión transformadora. De esta manera, se profundiza en una realidad compleja que presenta el mundo de hoy y que favorece a una tradición civilizatoria dominante.

La pedagogía intercultural procura la expansión de la conciencia histórica o contextualidades de los estudiantes a entornos o dimensiones muchos más amplios que el mundo relacional particular en que viven. Se pretende que los sujetos vivan su vida impulsando una conciencia que se difunda sin temor a los desafíos o al límite, en unión y comunión con los otros. Con visión y sensibilidad amplia pero sin ataduras a la particularidad, haciéndose en reciprocidad con los grupos culturales y reflejando una mirada distinta a los lugares que no percibía anteriormente; es decir, ver lo que antes no se le permitía ver. A través de la interculturalidad se insiste en el diálogo para reivindicar la facultad dialógica que posee el ser humano. El verdadero

intercambio cultural se sustenta en aquellos sujetos que tienen la capacidad del disfrute de la condición plural asumiendo la diversidad propia del ser humano. Es acentuar la dimensión subjetiva e intersubjetiva que es inherente al sujeto. En este sentido, la interculturalidad hace énfasis en el individuo concreto, viviente, y de relación social implicado en una acción comunicativa por medio del diálogo y bajo el presupuesto de entenderse mutuamente con los participantes.

La misma dinámica que establece la pedagogía intercultural lleva al sujeto a acentuarse como ser humano y crear líneas que permitan pensar en un orden cívico y ciudadano con deberes y derechos pero en solidaridad. Es decir, hay una convocatoria a la participación social y educativa para así poder partir de condiciones de simetría y permitir negociar el reconocimiento como forma de igualdad frente aquellos que han tenido el dominio. De esta manera se crean coyunturas para las relaciones o interconexiones y el reconocimiento. Para ello, la diversidad desde esta propuesta es fuente de transformación y contacto para combinar toda una fuente de significaciones presentes en las contextualidades para que emerjan nuevas formas de mirar y leer el mundo.

Muchas veces pensamos, a pesar de la resistencia que nos invade, que es mejor trabajar a favor de la corriente y ocultar la realidad del día a día de la vida en las escuelas porque se piensa en lo difícil que es nadar contra esa corriente. Sin embargo, tomando en cuenta la imbricación, cruce o entrecruzamiento de las culturas partícipes del proceso escolar, permite repensar la escuela como intermundo. Un mundo de relaciones intra y extra escolar, un espacio abierto, que reconoce e incorpora esa capacidad del ser humano de decidir, criticar y aportar soluciones que estimule la transformación, considerando la diversidad, la relación de alteridad y el

diálogo intercultural. Superar los prejuicios e ir en defensa de la democratización de la escuela es trabajar con esfuerzo para mejorar las prácticas pedagógicas.

Por supuesto, promover una pedagogía intercultural tomando en cuenta los fundamentos onto-epistemológicos propuestos, es realmente una pedagogía que se presenta como compleja, y creo que más de lo que se piensa. Para reubicarse desde la crítica, reflexión, dialogía y la historicidad de los sujetos para problematizar el conocimiento, se debe tener una visión amplia e inclusiva para articular los diferentes razonamientos crítico-reflexivos de los actores escolares. Es crear conciencia para que el sujeto se transforme. Desde este pensamiento epistémico intercultural se gesta el conocimiento bajo la responsabilidad que implica reconocerse en la otredad y en las diferencias.

Educación en la interculturalidad es una tarea que se fundamenta en el respeto. Es un proceso de enseñanza sintonizada a las distintas maneras en que los estudiantes viven esa forma de aprender, conocer, comunicarse y convivir. Uno de los significados más relevantes es el respeto. Es respetar los ritmos de vida y sus dinámicas en los que sucede ese aprender en los sujetos. Es escuchar sus fortalezas, debilidades y potencialidades en cada uno. El respeto es necesario para no restringir las relaciones y crear un escenario de armonía en un acto de amor, como señala Freire (2005:108) *“el amor es compromiso con los hombres”*. Es un compromiso con los hombres en espacios de relaciones. La intención es siempre guiar al sujeto humano a respetarse a sí mismo y a los otros generando reflexión continua en espacios de convivencia participativa.

Es evidente que los docentes debemos recuperar el respeto por nuestra profesión desde el amor que genera la responsabilidad en nuestra condición humana para mejorar y transformar el proceso de enseñanza. Cuando cambiamos el sentido de relacionarnos consigo mismo y los estudiantes, creamos mejores condiciones para el espacio o práctica pedagógica en relaciones intersubjetivas, en convivencia. Al aprender a pensar, reaccionar y mirar al otro nos transformamos en sujetos socio-culturalmente integrados. Es un sujeto que siente confianza en sí mismo, que colabora y aprende en contextualidades diversas. Posee conciencia ética cuando es capaz de seleccionar y problematizar con sentido crítico sin provocar distanciamiento con los otros.

La educación intercultural construye el conocimiento desde la formación de los sujetos en medio de la comprensión y el respeto en la diversidad cultural y contextual del espacio escolar. En la interculturalidad se concibe el aprendizaje en la diversidad y pluralismo experiencial produciendo saberes contextuales con disponibilidad de apertura al diálogo en reciprocidad y enriquecimiento. Esta educación es una experiencia pero de educarse con el otro, ello no implica sumisión ante el otro sino brindar la posibilidad de encuentros y ver el otro como experiencia y portador de saberes. Por lo tanto, se manifiesta la posibilidad de la liberación y transformación.

En definitiva, el proceso educativo intercultural tiene una característica dinámica y relacional, ya que se integra el diálogo, participación, respeto, y de igual forma, se incluyen las imposiciones y las indiferencias. Pero al conjugar ese círculo reflexivo a través de la diversidad, del diálogo y la alteridad se sitúa a las diferentes culturas: institucional, académica, docente, experiencial del alumno y comunitaria, como grupos culturales que aportan o

accionan claves culturales que posibilite a través de las prácticas pedagógicas la formación de un actor intercultural o social que tiene cabida en el intermundo de la escuela. Este sujeto se asume como un sujeto pensante que dé a conocer *“cómo piensa, cómo siente y cómo hace para darle sentido a ese contexto”* (Quintar en Zemelman y Quintar, 2007: 252). Siempre considerando a su otro diferente para generar procesos de inclusión y de articulación e interrelación. La meta de una pedagogía intercultural es construir procesos que contribuyan a formar sujetos interculturales, así como sociedades plurales, más justas y realmente democráticas.

Asimismo, este proceso intercultural es un acto para la vida de los sujetos escolares y ciudadanos, es para su constante re-hacer y transformación. Representa la dialogicidad, el verdadero reconocimiento, el intercambio de aprendizajes y saberes. Se proyecta un encuentro libre entre las interacciones. El sujeto intercultural está comprometido con el proceso de autocrítica. Se asumen particularidades abiertas para promover los vínculos intersubjetivos dentro y fuera del espacio escolar. Es una interculturalidad que se construye en una diversidad contextual. Tiene un horizonte humano cuando se concibe desde lo cognitivo, afectivo, y la historicidad de los sujetos para articularse con prácticas alternativas. Lo intercultural hace un sujeto de lucha con todos para ayudar a ser y en ese hacer somos todos. De esta manera, tomando en cuenta los aportes de la pedagogía intercultural, pienso que se construye ***“una educación recursiva y sostenible en el tiempo”***, y se logra una ***“práctica pedagógica intercultural como procesos de autoeducación visualizándose desde el otro”***.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericacna de España.

Broto C., M. (2010). *Presentación. Libro Blanco de la Educación Intercultural*. Aragón: UGT, FETE-UGT.

Brunner, J. *Globalización Cultural y Postmodernidad*. Chile: Fondo de Cultura Económica.

Castellano, H. (2007). *El Pensamiento Crítico en la Escuela*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Comenio, J. A. (1995). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.

Díaz Quero, V. (2006). *Construcción del Saber Pedagógico*. San Cristóbal-Táchira-Venezuela. Lito-Formas.

Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. (2007). Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de Ciencia, CENAMEC. Ministerio del Poder Popular para la Cultura. Venezuela.

Dussel, E. (1999). *Me llamo Rigoberta Menchú y así "me nació la conciencia"*. Compiladora: Úrsula Klesing-Rempel. Lo propio y lo Ajeno. México: Plaza y Valdés Editores.

Escofet, A., Heras, P., Navarro, J., y Rodríguez, L. (1998). *Diferencias Sociales y Desigualdades Educativas*. Cuadernos de Educación. Barcelona: Editorial Horsori.

Fernández O, M. (2008). *Desatando Invisibilidades, Promoviendo Pluriversidades: pluralismo, derechos humanos e interculturalidad*. . La Paz: Defensor del Pueblo.

Fornet-Betancourt, R. (1994). *Hacia un Filosofía Intercultural Latinoamericana*. San José, Costa Rica: Editorial DEI.

Fornet-Betancourt, R. (2000). *Interculturalidad y Globalización. Ejercicios de crítica filosófica intercultural ene le contexto de la globalización neoliberal*. San José, Costa Rica: Editorial DEI.

Fornet-Betancourt, R.(2006). *La Interculturalidad a Prueba*. Herausgeber / Editor: R. Fornet-Betancourt. Serie Monografías. Tomo 43.

Fornet-Betancourt, R. (2008). *Interculturalidad*. Hugo Biagini-Andrés Roig. Diccionario del Pensamiento Alternativo. Ed. Biblos. Págs. 299-300.

Foucault, M. (2002). *La Hermenéutica del Sujeto. Curso en el College de France (1981-1982)*. Buenos Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1997). *Política y Educación*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra, S.A.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Gadamer, H. (1996). *La Actualidad de lo Bello*. Barcelona: Paidós.

García Canclini, N. (1997). *La Globalización y la Interculturalidad Narradas por los Antropólogos*. "Díasporas social y doble nacionalidad", ponencia presentada en el simposio "Identidades". UNAM.

García M., A. y Sáez C., J. (1988). *Del Racismo a la Interculturalidad. Competencia de la Educación*. Madrid: Narcea, S.A., De Ediciones.

García Canclini, N. (1998). *La Globalización en Pedazos: Integración y Rupturas en la Comunicación*. Diálogos de la Comunicación. ISSN 1813-9248. N° 51. Mayo, págs. 9-24.

García M, A. y Pérez S, M. (1997). *La educación intercultural: Una cita obligada en la formación del profesorado*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0), 1997. <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm>

Gimeno S, J. (2001). *Políticas y Prácticas Culturales en las Escuelas: los abismos de la etapa postmoderna*. Fundamentos en Humanidades. Universidad Nacional de San Luis. Año II-Nº. pp 7-43

Gimeno S, J. (2002). *El Curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

González R, F. (2007). *Investigación Cualitativa y Subjetividad: Los procesos de construcción de la información*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S, A.

Guendel, L. (2009). *Aprendiendo acerca de la Interculturalidad y la Política*. Compiladores: Alejandro Mendoza y Fernando Yáñez. *Interculturalidad: Reflexiones desde la Práctica. Lengua, cultura y educación 1*. UNICEF. Bolivia: EIBAMAZ.

Kaluf F, C. (2005). *Diversidad Cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. Volumen 3. Santiago: OREALC/UNESCO.

Klesing-Rempel, U. (1999). *Lo Propio y Lo Ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*. México: Plaza y Valdés Editores.

Kottak, C. (2003). *Espejo para la humanidad. Introducción a la antropología cultural*. España: McGraw-Hill Interamericana.

Larrosa, J. (2000). *Agamenón y su Porquero. Notas sobre la realidad, la verdad y los aparatos pedagógicos en la época del Nihilismo*. En: *Repensando la Educación en Nuestros Tiempos. Otras miradas, otras voces*. Buenos Aires y México: Ediciones Novedades Educativas.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana. Estudios sobre Lenguaje, Subjetividad, Formación*. México y Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas:

Lanz, R. (1996). *Sujeto y Razón Negativa*. Mérida-Venezuela: Talleres Gráficos Universitarios/ULA Mérida.

Levinas, E. (1993). *El Tiempo y el Otro*. Barcelona: Paidós.

McLaren, P. (1984) *La vida en las escuelas. Una introducción a la Pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Magendzo K, A. (2004). *ALTERIDAD, componente fundante de una educación ciudadana*. Revista Internacional MAGISTERIO. Educación y Pedagogía. Nº 9.

Martínez- Otero, V. (2003). *Teoría y Práctica de la Educación*. Madrid: Editorial CCS.

Mèlich, J. (2009). *Antropología de la Situación*. Compiladores: Carlos Skliar y Jorge Larrosa. Experiencia y Alteridad en Educación. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Méndez M, J. (1999). *Educación Intercultural: Pedagogía para contextos que demandan justicia cultural. Diálogo educativo con el proyecto de transformación intercultural de la filosofía*. Tesis preparada la Facultad de Posgrado para optar al grado de Doctor en Filosofía Iberoamericana. Antiguo Cuscatlán, El Salvador, C.A.

Miranda Camacho, G. (2006). *Hacia una visión hermenéutica crítica de la política educativa*. Revista Ciencias Sociales 111-112:101-118 (I-II). ISSSN: 0482-5276.

Morin, E. (1992). *El Método. Las Ideas*. Madrid: Ediciones Cátedra Teorema.

Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas-Venezuela: IESALC/UNESCO.

Morin, E. (2011). *La Vía. Para el futuro de la Humanidad*. Barcelona: Paidós..

Padrón G, J. (2001). *La Estructura de los Procesos de Investigación*. Revista Educación y Ciencias Humanas. Año IX, Nº 17.

Pardo, J. (1996). *El Sujeto Inevitable*. Manuel Cruz (Compilador). Tiempo de Subjetividad. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Pérez de Lara, N. (2009). *Escuchar al otro dentro de sí*. Compiladores: Carlos Skliar y Jorge Larrosa. Experiencia y Alteridad en Educación. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Peñalver B, L. (2005). *La Formación Docente en Venezuela*. Estudio Diagnóstico. Caracas.

Pérez Estévez, A. (2004). *Del Sujeto Moderno al Individuo artista en el Joven Nietzsche*. Utopía y Praxis Latinoamericana. Año 9. Nº 24 (Enero-Marzo). ISSN 1315-5216.

Pérez Gómez, A. (1992). *Cultura Escolar y Aprendizaje Relevante*. En: Extramuros/Dossier. Material Fotocopiado.

Pérez Gómez, A. (2004). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.

Pérez Luna, E. (2001). *Enseñanza y Cultura Escolar*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSSN 1316-9505, N° 6.

Pérez Luna, E. (2004). *Educación y Globalización: ¿Hacia una Pedagogía Espacial?* FERMENTUM Mérida - Venezuela - ISSN 0798-3069 - AÑO 14 - N° 39 – Enero – Abril.

Quintero M, M. (2006). *Un tejido de Valores para el Diálogo Intercultural en Venezuela*. SABER-ULA. Diálogos Culturales, historia, educación, lengua, religión e interculturalidad. Serie: Cuadernos del GIECAL N° 2.

Ramírez, M. (1999). *Muchas Culturas. Sobre el problema filosófico y práctico de la diversidad cultural*. Compiladora Úrsula Klesing-Rempel. Lo propio y lo Ajeno. México: Plaza y Valdés Editores.

Ríos Acevedo, C. (2000). *UN Acercamiento al Concepto de Formación en Kant*. Revista Educación y Pedagogía. Vol. XII, N° 26-27. ISSN 0121-7593.

Rubiano A., E. (2009). *Breve Historia de la Escuela en Venezuela*. EDUCERE. Artículos Arbitrados. ISSN: 1316-4910. Año 13. N° 45.

Sandín E, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill Interamericana.

Skliar, C. (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sagastizabal, M. (2004). *Diversidad Cultural y Fracaso Escolar. Educación Intercultural: de la teoría a la práctica*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Samaniego S, M. (2005). *Condiciones y Posibilidades de las Relaciones Interculturales: Un proceso Incierto*. Serie: Dinámicas Interculturales. Número 5. Fundación CIDOB. ISSN: 1698-2568. Barcelona.

Sánchez C, J. (2003). *Contexto histórico de la formación docente a nivel medio en Venezuela (1958-1981). Sus implicaciones actuales*. Tierra Firme. Año 21. Volumen XXI. Enero-Marzo.

Sánchez C, J. y Ortega de P, E. (2006) *La educación básica intercultural*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 11.

- Sarramona, J. (1989). *Pedagogía de la Escuela Infantil*. Madrid: Santillana.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el Otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Téllez, M. (1995). *Crisis de Paradigmas en las Ciencias Sociales. Signos de Clausura. Signos de Invención*. En: RELEA. Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados. Los Límites del Pensamiento. Nº 0. Caracas.
- Téllez, M. (1998). *Desde la alteridad. Notas para pensar la educación de otro modo*. En: RELEA. Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados. Nº 5. ISSN 1.316-0486. Caracas.
- Terrén, E. (1999). *Educación y Modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Torres S, J. (1998). *El Curriculum Oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Touraine, A. (1996). *Crítica de la Modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (1997) *¿Podremos Vivir Juntos?* Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ugas F, G. (2003). *La cuestión educativa en la perspectiva sociocultural*. San Cristóbal-Venezuela: Talleres Gráficos de LITO FORMAS.
- Valera-Villegas, G. (2002). *Pedagogía de la Alteridad*. Venezuela: Editorial Latina.
- Vázquez, P. (2009). *Acercamiento a la Investigación Intercultural, una Reflexión*. Compiladores: Alejandro Mendoza y Fernando Yáñez. Interculturalidad: Reflexiones desde la Práctica. Lengua, cultura y educación 1. UNICEF. Bolivia: EIBAMAZ.
- Vélez V, C. (2009). *Trayectoria de la Educación Intercultural en Ecuador*. Compiladores: Alejandro Mendoza y Fernando Yáñez. Interculturalidad: Reflexiones desde la Práctica. Lengua, cultura y educación 1. UNICEF. Bolivia: EIBAMAZ.
- Viaña, J. (2009). *La Interculturalidad como Herramienta de Emancipación. Hacia una redefinición de la Interculturalidad y sus Usos Estatales*. Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello. La Paz-Bolivia: Editorial "Campos Iris" s.r.l.

Vieyra, J. (1999). *Tres Perspectivas sobre el Pluralismo Cultural en México (Vasconcelos, León-Portilla, Bonfil Batalla)*. Compiladora Úrsula Klesing-Rempel. Lo propio y lo Ajeno. México: Plaza y Valdés Editores.

Walsh, C. (2005). *La Interculturalidad en la Educación*. Lima-Perú: UNICEF.

Wulf, C. (1999). *Otro. Perspectivas de La Educación Intercultural* El. . Compiladora Úrsula Klesing-Rempel. Lo propio y lo Ajeno. México: Plaza y Valdés Editores.

Zemelman, H. (1992). *Los Horizontes de la Razón. Dialéctica y apropiación del presente*. España: Editorial Anthropos.

Zemelman, H. y Quintar, E. (2007). *Conversaciones Acerca de Interculturalidad y Conocimiento. Colección Conversaciones Didácticas*. México: Instituto IPECAL. Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C.

Zemelman, H. (2011). *El Arte de Pensar de los Maestros*. El Proceso de Formación y la Conciencia Histórica en América Latina. Cuadernos EVALPOST. Año 1. Nº 1. Universidad de Oriente. Sucre.

Zuleta R, E. (2002). *Una Docencia Enjuiciada: La Docencia Superior (Bases Andragógicas)*. Universidad de los Andes. Mérida –Venezuela: Consejo de Publicaciones.

Zuluaga G, O. y Echeverri S, J. (2003). *El Florecimiento de las Investigaciones Pedagógicas (Una lectura de las múltiples imágenes en el espejo)*. Colección Pedagogía e Historia. Zuluaga G., Olga et all. Pedagogía y Epistemología. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

HOJA DE METADATOS

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 1/6

Título	EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UN ESPACIO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA
Subtítulo	

Autor(es)

Apellidos y Nombres	Código CVLAC / e-mail	
Marilys González	CVLAC	8.640.776
	e-mail	marigrauxde@yahoo.com
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	

Palabras o frases claves:

Educación
Intersubjetividad
Práctica pedagógica
Interculturalidad

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 2/6

Líneas y sublíneas de investigación:

Área	Subárea
Idiomas Modernos	Educación
	Práctica Pedagógica

Resumen (abstract):

En la presente investigación se promueve una pedagógica intercultural en un escenario de contextualidades situacionales, reflexión, creatividad, relaciones intersubjetivas, diversidad, saberes y alteridad. En donde los actores escolares participan de manera colectiva y solidaria con sus experiencias históricas vividas dentro y fuera del espacio escolar como el lugar en el cual coexisten diversas culturas. En búsqueda del sustento teórico, se propone como objetivo general reflexionar sobre los fundamentos epistemológicos de una educación intercultural para la transformación de la práctica pedagógica. Como elemento principal para esta propuesta de fundamentación intercultural, subyace la aceptación de las diferencias en el camino hacia el descubrimiento del otro, a partir de su entorno socio-cultural contextual y desde las consideraciones de respeto, comprensión, aceptación e incorporación. La construcción epistémico-metodológica para la reflexión de una educación intercultural es abordada desde la concepción hermenéutica-crítica; con ello se trata de abrir paso a la dialogicidad de nuevas formas de entendimiento en una realidad que se presenta como diversa y compleja. En este contexto metodológico, la acción constituye la vía para la interpretación del contexto social, y por ello, se concibe que desde esta propuesta metodológica-hermenéutica, se produce el acercamiento a la realidad educativa para darle el sentido y significado a la

construcción de una pedagogía y educación intercultural, así como a la práctica pedagógica, en medio de una trama socio-educativa en donde esta realidad yace de manera natural y compleja. De esta manera, se construye una propuesta basada en fundamentos onto-epistemológicos interculturales que ofrecen senderos para la transformación educativa y así contribuir a mejorar la realidad humana dentro y fuera del espacio escolar. Es un repensar de lo pedagógico desde la interculturalidad.

Palabras Claves: Educación, intersubjetividad, práctica pedagógica, interculturalidad.

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 3/6

Contribuidores:

Apellidos y Nombres	ROL / Código CVLAC / e-mail	
Pérez Rodríguez, Carlos	ROL	CA <input type="checkbox"/> AS <input type="checkbox"/> TU <input checked="" type="checkbox"/> JU <input type="checkbox"/>
	CVLAC	3.871.874
	e-mail	Kareliz1@yahoo.com
	e-mail	
Peña, Freddy	ROL	CA <input type="checkbox"/> AS <input type="checkbox"/> TU <input type="checkbox"/> JU <input checked="" type="checkbox"/>
	CVLAC	3.851.972
	e-mail	
	e-mail	
Sánchez Carreño, José	ROL	CA <input type="checkbox"/> AS <input type="checkbox"/> TU <input type="checkbox"/> JU <input checked="" type="checkbox"/>
	CVLAC	4.021.239
	e-mail	
	e-mail	

	ROL	CA <input type="checkbox"/>	AS <input type="checkbox"/>	TU <input type="checkbox"/>	JU <input type="checkbox"/>
	CVLAC				
	e-mail				
	e-mail				

Fecha de discusión y aprobación:

Año	Mes	Día
2012	12	10

Lenguaje: SPA _____

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 4/6

Archivo(s):

Nombre de archivo	Tipo MIME
Doctorado-gonzalezm.doc	Application/word

Alcance:

Espacial: NACIONAL (Opcional)

Temporal: TEMPORAL (Opcional)

Título o Grado asociado con el trabajo: Doctorado en Educación

Nivel Asociado con el Trabajo: Doctora

Área de Estudio: Educación

Institución(es) que garantiza(n) el Título o grado:

UNIVERSIDAD DE ORIENTE

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 5/6



UNIVERSIDAD DE ORIENTE
CONSEJO UNIVERSITARIO
RECTORADO

CUN°0975

Cumaná, 04 AGO 2009

Ciudadano
Prof. JESÚS MARTÍNEZ YÉPEZ
Vicerrector Académico
Universidad de Oriente
Su Despacho

Estimado Profesor Martínez:

Cumplo en notificarle que el Consejo Universitario, en Reunión Ordinaria celebrada en Centro de Convenciones de Cantaura, los días 28 y 29 de julio de 2009, conoció el punto de agenda **"SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICAR TODA LA PRODUCCIÓN INTELECTUAL DE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UDO, SEGÚN VRAC N° 696/2009"**.

Leído el oficio SIBI – 139/2009 de fecha 09-07-2009, suscrita por el Dr. Abul K. Bashirullah, Director de Bibliotecas, este Cuerpo Colegiado decidió, por unanimidad, autorizar la publicación de toda la producción intelectual de la Universidad de Oriente en el Repositorio en cuestión.

Comunicación que hago a usted a los fines consiguientes.

RECIBIDO POR Martínez
FECHA 5/8/09 HORA 5:30

Cordialmente,
JUAN A. BOLAÑOS CUNVELO
Secretario

C.C: Rectora, Vicerrectora Administrativa, Decanos de los Núcleos, Coordinador General de Administración, Director de Personal, Dirección de Finanzas, Dirección de Presupuesto, Contraloría Interna, Consultoría Jurídica, Director de Bibliotecas, Dirección de Publicaciones, Dirección de Computación, Coordinación de Teleinformática, Coordinación General de Postgrado.

JABC/YGC/maruja

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso- 6/6

Artículo 41 del REGLAMENTO DE TRABAJO DE PREGRADO (vigente a partir del II Semestre 2009, según comunicación CU-034-2009) : “los Trabajos de Grado son de la exclusiva propiedad de la Universidad de Oriente, y sólo podrán ser utilizados para otros fines con el consentimiento del Consejo de Núcleo respectivo, quien deberá participarlo previamente al Consejo Universitario para su autorización”.

Profa: González Marilys
Autora