

CAPÍTULO IV

En busca de una escuela en clave intercultural: algunas aristas en su abordaje

Iván Valderrama Aguayo
Universidad Católica de Temuco, Chile
ivalderramaaguayo@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5044-1718>

Introducción

Uno de los principales problemas que enfrenta el sistema educativo nacional, se relaciona con la aparente infinidad de demandas que cotidianamente recaen sobre él. Demandas que buscan respuestas, validez y reconocimiento en sus especificidades, que emergen desde distintas aristas. Ante la heterogeneidad de planteamientos que buscan una respuesta efectiva, es que, el contexto escolar recuerda un poco a la labor de Sísifo, condenado eternamente a empujar una roca cuesta arriba, para al llegar, nuevamente volver a comenzar con su tarea.

El trabajo que presentamos a continuación, en un primer momento, busca matizar y poner énfasis acerca del uso y abuso de un planteamiento teórico, que de un tiempo a esta parte (Guerrero, 2015), se ha configurado como una suerte de ‘receta universal’ para resolver las tensiones intestinas de los diversos contextos educativos que componen el sistema escolar nacional (Agüero y Urquiza, 2016).

Denunciar los potenciales riesgos que conlleva dicha mecánica, para posteriormente proponer una lectura propia, de las aristas que consideramos clave, a la hora de construir marcos epistemológicos; y, praxis que respondan a las necesidades de los contextos en que nos desenvolvemos.

Serán estas líneas que concentrarán nuestro mayor esfuerzo, en cuanto consideramos que el enfoque intercultural de hacer escuela puede, más que cualquier otro enfoque, aportar a la construcción de centros educativos que den respuesta a las emergencias propias de cada contexto.

Para concluir revisaremos las potencialidades y los límites que la adopción de dicho enfoque conlleva para el desarrollo de proyectos educativos que sean coherentes tanto con las exigencias formales que sobre ellas recaen, como elementos constituyentes del sistema escolar nacional, como propias del contexto (*topoi*) en que residen.

El “problema” de la interculturalidad en las escuelas

La necesidad de llegar a un consenso de lo que definiremos por interculturalidad, surge a partir del actualmente desproporcionado uso y abuso (Guerrero, 2015), del concepto intercultural, el cual se ha ido transliterando parcialmente desde un posicionamiento ético-valórico (Lévinas, 1997), a un “adjetivo”, que cumple una función socio-instrumental (Walsh, 2005; 2007).

En el actual escenario se observaría, que con mero ejercicio de adjuntar el adjetivo “intercultural” a las diversas prácticas escolares, se subsanaría cuasi por arte de magia las intestinas disputas que surgen en los colectivos humanos (Guerrero, 2015). El deber y la necesidad de problematizar una definición de interculturalidad nace del ejercicio teórico-político de deconstruir la idea que todo es naturalmente intercultural, en cuanto adoptar ese posicionamiento bien puede llevar al otro extremo; vale decir que, si “todo” es intercultural, significaría que “la nada” perfectamente puede ser intercultural (Diez, 2004).

Hacer un acrítico uso del enfoque, conllevaría una suerte de “folclorización” y la reducción del mismo a su más mínima expresión. Vale decir lo “intercultural” como una plataforma naturalmente dada para el diálogo en equidad de condiciones; lo cual conlleva la invisibilización de las diferencias y características particulares de cada cultura en encuentro (Donoso, 2003).

El riesgo se observa, en cuanto se olvida cómo esas celebradas diferencias se jerarquizan, convirtiendo a un gran porcentaje de grupos en “no-sujetos” de la historia, coartando de esta forma sus posibilidades hacia el futuro (Fanon, 1999; Agüero y Urquiza, 2016) de configurarse como actores sociales en plenitud de derechos.

El posicionarse de un lado u otro de la línea que demarca “lo intercultural” de lo “no intercultural” (Fornet-Betancourt, 2000) parte, no desde la adopción de modelos monolíticos, sino desde la definición y creación de una propia concepción de interculturalidad, entendiendo, aceptando y reconociendo que, la forma en que entendamos la interculturalidad, no es, en caso alguno, la forma definitiva en cuanto las particularidades situacionales, contextuales, socio-histórico y culturales; conllevan necesariamente un sesgo en el entendimiento para los distintos sujetos de lo que es “ser intercultural” (Cruz, 2013) y que estas a su vez, deben responder a las demandas del contexto e intereses colectivos de los diversos grupos humanos.

Los posibles “matices interculturales”, entre la negación y lo crítico

Para una mejor comprensión de la interculturalidad como propuesta filosófica, partiremos diciendo que esta se nutre de tres líneas principales, las cuales, de acuerdo con su contexto, definen no “lo que es” la interculturalidad, sino cuales son los principios fundantes de una ontología y filosofía intercultural. Las primeras dos, que se detallarán y discutirán, son originarias “del norte”, entendiendo esta última expresión como un norte geográfico (Europa y Estados Unidos) y a la vez un norte-epistemológico (Comboni y Juárez, 2013; Diez, 2013), una

suerte de *caput* que, desde su propia particularidad, define y homologa la ética intercultural como universal según sus propias normas.

La tercera, una interculturalidad “del sur” (Dussel, 1995; For-net-Betancourt, 2000; Walsh, 2005; Yampara, 2008), entendiéndola como un sur geográfico (Latinoamérica) que emerge desde los contextos históricamente llamados “tercer mundistas”, proponiendo respuestas y posturas teóricas que rompen la homogeneidad y el diálogo sincrónico del norte epistemológico.

La interculturalidad europea

La primera de estas se nutre desde la concepción “del otro” reducido a dos imaginarios homologables y con base en el des-perjuicio social: El imaginario migrante (Rawls, 2004; Ballesteros *et al.*, 2014) (para los países del sur de Europa, receptores en su mayoría de migrantes latinos y magrebís) y el imaginario suburbano (Aguado, 1991; Goodson, 1991) (para los países industrializados y del norte de Europa).

En consideración a dicho planteamiento, las respuestas que se dan “al problema intercultural” desde los países primer mundistas suelen estar alineados a una visión liberal del Estado, subsidiaria en cierto sentido y benefactora. Una interculturalidad a todas luces funcional (Aguado, 1991), para la cual el problema a resolver: no son las injusticias socioeconómico-culturales inherentes al capitalismo eurocéntrico, sino las posibilidades de acceso, mejora en la calidad de vida y oportunidades de trabajo para los “otros” (Rawls, 2004).

La interculturalidad se posiciona en este sentido, como una interculturalidad homologadora, que hace parte a los otros, con una mirada unificadora y conciliador de las diferencias; una mirada que se decanta por el acceso a la ciudadanía, el libre mercado, el acceso al mercado del trabajo y los beneficios sociales en “igualdad de condiciones”; es decir, una interculturalidad funcional al “mito de la modernidad”.

Es misión del “recién llegado”, a partir de esta concepción de lo intercultural, amoldarse haciendo uso de las facilidades que el Estado dispone a su alcance (facilidades a nivel de seguridad social, derechos civiles básicos, acceso al sistema educativo donde se coarta sub-repticiamente al “otro” a no usar su lengua materna en beneficio de la lengua vernácula del país que lo recibe, etc.) para de este modo “enrocar” en su nuevo contexto social y de esta forma aportar, desde el mundo del trabajo asalariado y en condiciones muchas veces de sub-contratación, al desarrollo de la cultura que lo recibe.

Dicha ética intercultural, considera al sujeto-objeto como solicitante de “beneficios” o “vouchers” sociales, los cuales a medida que se empapan de las características socio-culturales del país que los recibe, se incluirán en él y perderán su condición de “otro”.

Vemos entonces que la interculturalidad del norte europeo, es contrapuesta a los ideales interculturales latinoamericanos que pasaremos a discutir. En cuanto considerar la interculturalidad como una máquina creadora de sujetos homologados sería, ante todo, desconocer las particularidades identitarias, históricas, sociales, lingüísticas, etc., de la diversidad de sujetos que conforman una determinada sociedad.

Observamos en esta concepción de lo intercultural, una versión funcional a ciertos intereses de grupos (poseedores del capital y el habitus cultural que se busca validar) socialmente dominantes, lo que implicaría, al mismo tiempo, una renuncia a la posibilidad de concebir “la interculturalidad” como un campo de transición-lucha entre imaginarios en disputa por configurarse no como actores de la comunidad que se es parte (Boccaro, 2012).

De este modo podemos ver, que esta visión de la interculturalidad es una interculturalidad liberal, atomizada y de-constructora de lazos comunitarios, donde el individuo prima por sobre la comunidad y a su vez se valida desde posicionamientos epistemológicamente concordantes con el “discurso oficial”.

La interculturalidad norteamericana

Este segundo posicionamiento, es el que desde la década de los 70 en adelante ha dialogado con el vecino del norte, posicionamiento que llamaremos la “interculturalidad norteamericana” (Ferreira, 2010). Utilizamos tal adjetivo en cuanto dicho posicionamiento es una forma de concebir los procesos interculturales en una lógica anglo-francófona, heredera de las particularidades propias de los contextos socio-culturales de EE. UU. y Canadá (Sioui, 1997).

Dicha comprensión teórica, es un punto intermedio entre el liberalismo europeo y el comunitarismo latinoamericano, del que posteriormente daremos cuenta. Se basa en postulados deliberativos para reducir lo intercultural a una “dialéctica” de doble y hasta triple vía, donde sujetos atomizados, grupos socialmente constituidos en defensa de imaginarios particulares (comunidades de migrantes o grupos indígenas) y la oficialidad, dialogan dentro de un marco socio-normativo reglado, el cual tiende a “emparejar” la situación socioeconómica de los menos favorecidos con ayudas estatales fundamentalmente orientadas a la atención de los problemas particulares de dichos sujetos o a la instalación y creación de *establishment* (oficinas y departamentos gubernamentales encargados de apoyar a grupos sociales específicos y comunidades que si bien no constituyen parte del imaginario social-económico-cultural oficial, se relacionan de forma presente, constante e interdependiente con estos) que pueda ayudar a resolver las demandas de dichos grupos.

Esta forma de concebir los procesos interculturales, si bien continúa posicionándose desde una óptica semi-asistencialista y homogeneizante, da una mayor posibilidad para la mediación y el diálogo propositivo de los llamados “imaginarios mixtos”, los cuales, se visualizarían y configurarían como líneas de fuga de la oficialidad homogeneizante (Scott, 2004).

De esta forma, esta concepción de lo intercultural se observa como una forma “amigable” de entender la homologación en cuanto

da posibilidad a la coexistencia con particularidades que no signifiquen ni busquen disrupciones al *status quo* de los grupos dominantes. Se buscaría de esta forma, identificar, controlar y regular los espacios de los cuales dispondrían los diversos actores para en esta forma co-crear nuevos imaginarios sociales.

Esta concepción de la interculturalidad, implica un nuevo marco de posibilidades para repensar el aporte de los sujetos subordinados, en cuanto y a través de políticas caracterizadas como “de agenciamiento” (Deleuze, 1987; Bárcenas, 2007), lograrían trastocar, los escalones intermedios del modelo de funcionamiento sociocultural hegemónico.

Se trastocaría de este modo, la idea o concepción filosófica de una “interculturalidad homologante” a una “interculturalidad englobante”, en la cual todos los actores, según ciertas reglas predeterminadas, pueden ser y configurar(se) como parte del imaginario social validado.

La interculturalidad latinoamericana

El último de los posicionamientos teóricos surge desde las luchas indígenas por el reconocimiento, por el acceso a la disputa de las narrativas oficiales y la validez como actores sociales integrantes y co-creadores de la sociedad en su conjunto (Panikkar, 2006; Fornet-Betancourt, 2009).

Originadas desde el sur epistemológico, dicha concepción de “lo intercultural” rompe el *statu quo* oficial y supone un punto de fractura en el diálogo bidireccional de los posicionamientos revisados anteriormente. Supondría de este modo una nueva forma de concebir lo intercultural, no como un escenario de diálogo sino, como un campo de disputas (Rama, 1994; Arteaga y García, 2008; Walsh, 2008) en el cual se negocian las bases que configuran y sobre las cuales se construye el imaginario socialmente validado.

Dicha forma de comprender lo intercultural, no se concibe a sí mismo dentro del *stablishment* oficial, sino que propone la deconstrucción de él, para una posterior reconfiguración de una institucionalidad y/o narrativa donde los sujetos socio-históricamente invisibilizados y alejados de los reflectores del reconocimiento, se dispongan a sí mismos como actores principales en el repensar de dichas sociedades.

De este modo, esta concepción de la interculturalidad no implicaría renovar cánones oficiales homologadores y/o parcializados que dejen capas de la población “afuera” por uno nuevo con características “indígenas”; sino que vas más allá en cuanto no supondría repensar solamente lo político, sino las diversas formas de relacionarse (económicas, culturales, sexuales, etc.) entre actores que constituyen el cúmulo social. Este posicionamiento supone entonces el rescate no solo de formas y patrones culturales “indígenas” de entender las relaciones sociales, sino la validación de formas y patrones culturales de diverso origen como la configuración de una nueva (y caleidoscópica) sociedad.

Se posiciona desde un punto de vista comunitario, que no se cierra a dialogar con lo liberal, en cuanto valida y resignifica los diversos aportes indistintamente su origen en una nueva forma de contrato social caracterizada por valores donde los diversos actores y de acuerdo con sus aportes se resignifica como actor constituyente de nuevas dinámicas sociales.

Como queda de manifiesto entonces, la interculturalidad es polisémica, contextual y temporal, en cuanto se configura a partir de la negociación en diferentes vías de las características y rasgos socialmente validados como propios de una determinada sociedad; se propone finalmente que lo intercultural se modificaría, negociaría y consensuaría en los determinados contextos y las posibilidades que estos permitan.

De los medios para desarrollar una escuela intercultural: re-conocimiento, re-significación, re-construcción

Un primer punto que discutiremos, en aras a desarrollar una propuesta pedagógica coherente con los presupuestos defendidos y declarados por una comprensión de la interculturalidad como crítica al *stablishment* se relaciona con el re-conocimiento. Tomando como base lo desarrollado en los trabajos de Honneth (1997), Fraser y Butler (2000) y Fraser (2008; 2015); postularemos que el reconocimiento es clave en la configuración de un sujeto social, territorial y político asentado desde las particularidades de su contexto.

Postulamos que el reconocimiento de los diversos sujetos constituidos como tales, es un punto de inicio, tanto en lo valórico como en lo ético-político, en aras a desarrollar marcos interculturales no funcionales al *stablishment*. Esto en cuanto el reconocimiento mediante prácticas de origen local y concretas, se vincularía necesariamente con la validación de los puntos de las diversas “agendas” que dichos sujetos buscarían promover como aristas articuladoras de las comunidades que forman parte.

El reconocimiento entonces, no podría transarse o relativizarse, en cuanto si los sujetos no se hacen políticos (entendiendo la política como la capacidad y el arte de tomar decisiones para poder influir en los devenires de grupos humanos), no existirían como tales, dentro de las deseadas nuevas configuraciones democráticas de las comunidades en las cuales se desenvuelven.

De esta forma, la constitución de los sujetos como tales debe basarse necesariamente en una ruptura política, mezcla de redistribución y reconocimiento, ya que una no puede separarse de la otra. Vale decir, siguiendo a estos autores, que el reconocimiento se operacionalizaría desde un brazo político (discurso y mandatos) y otro brazo material (prácticas concretas), los cuales sostendrían en el tiempo las identidades corpóreas y materiales de los sujetos-en-contexto, lo cual

no se resolvería a partir de una inicial —pero insuficiente— declaración-oficialización de su existencia en los distintos espacios e instancias de las comunidades en las cuales se encuentran insertos.

Un segundo punto, que se postula clave a la hora de configurar un modelo práctico para entender la interculturalidad en contextos escolares, tiene que ver con la resignificación que los sujetos hacen de su propia historia y significación social. Siguiendo en este sentido a autores como Deleuze (1987) o Castro (2011) se encuentra que, el re-significar (dar un nuevo sentido, construir una nueva narrativa subalterna) la historia, por y desde los sujetos que la conforman, se configuraría como una herramienta clave en la auto-validación de estos como actores sociales, en cuanto esta mecánica dota de existencia y validez socio-histórico-contextual a los sujetos en cuanto a tal.

Resignificar las historias (subjektivarse como actores clave dentro de sus contextos) para desarrollar acciones relacionadas a que sean los diversos sujetos, quienes instituyan sus demandas en el contexto escolar, ofrece una multidimensionalidad de aristas desde las cuáles desarrollar proyectos educativos interculturales.

Resignificarse, para gestionar en conjunto las condiciones contextuales necesarias que hagan posible el desarrollo de proyectos educativos interculturales, se observa como un elemento prioritario para los diversos sujetos parte del contexto.

Un último elemento a revisar, de la mano con el anterior, se relacionaría con la reconstrucción, tanto de imaginarios como de lazos sociales, intra e inter culturales. Se postula con esto, que sostener acciones destinadas a un reflorecimiento de prácticas “antiguas” o a partir de la creación de nuevos canales, medios y soportes concretos de socialización, se configuraría como un *sine qua non* en aras a posicionar las demandas de los distintos sujetos-actores parte del contexto. Reconstituirse, siguiendo a autores como Deleuze (1987), implica romper y modificar los pliegues que en perspectiva temporal fungieron como armas de invisibilización de los grupos históricamente subalternizados.

Reflexión final: potencialidades del enfoque intercultural para el desarrollo de proyectos educativos en clave intercultural

Comprender que las posibilidades ceñidas al entendimiento de “lo intercultural” no son universales, únicas ni evidentes; por el contrario, son diversas, tanto en vertientes de origen como eventuales alcances. Esto nos plantea el desafío de cuestionarnos en que plano de comprensión estamos respecto a dicho enfoque y modificar las prácticas para hacerlas coherentes con un enfoque que se construya desde el diálogo y la tensión con los diversos actores.

Visualizar “lo intercultural”, no desde un “simple” llamado que apele al sentido moral de nuestros interlocutores sino, por el contrario, como un entramado de múltiples vías desde el análisis de las diversas comprensiones teóricas, hasta hoy desarrolladas, en el entendimiento de dicho enfoque, que nos lleva a comprender que estos son al mismo tiempo puntos de partidas y metas. Dentro del abanico de enfoques, no hay lugares que “nos correspondan” de forma definitiva (o como única posible vía de desarrollo) como parcelas autárquicas y no-dialogantes, sino ventanas desde las cuales enfocar una determinada mirada al problema que supone la construcción de marcos socio-normativos-educativos de carácter intercultural.

Configurar nuevas posibilidades de re-pensar la interculturalidad fuera de lo que sería un plano homologador (económicamente capitalista, socialmente posmoderno y culturalmente patriarcal-eurocentrado), es el llamado a responder, en cuanto lo que entendamos y configuremos como “lo intercultural”, significará (o no) un avance en el desarrollo de contextos escolares que reconozcan, resignifiquen y reconstituyan a los diversos actores dentro de sus propios *locus contextuales*.

Referencias bibliográficas

Aguado, T. (1991) La educación intercultural: Concepto, paradigmas, realizaciones. *Lectura de la pedagogía diferencial*, 1(1), 89-104. <https://bit.ly/4aj5tcC>

- Agüero, F. y Urquiza, C. (2016). Multicultur e interculturalidad implicaciones de una ausencia en la educación. *Educação e Pesquisa*, 42(2), 459-475. <https://bit.ly/4cimcPf>
- Arteaga, B. y García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274. <https://bit.ly/4923okz>
- Ballesteros, B., Aguado, T. y Malik, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 93-107. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197351>
- Bárceñas, I. (2007). El hombre como pliegue del saber: Foucault y su crítica al humanismo. *Ciencia Ergo Sum*, 14(1), 27-37, <https://bit.ly/49Vmv0Y>
- Boccaro, G. (2012). La interculturalidad como campo social. *Cuadernos Interculturales*, 10(18), 11-30. <https://bit.ly/3Pvs3a7>
- Castro, B. (2011). Aportes de Niklas Luhmann a la teoría de la complejidad. *Polis (Santiago)*, 10(29), 283-300. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682011000200013>
- Comboni, S. y Juárez, J. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, 66, 10-23. <https://bit.ly/3x9MVgE>
- Cruz, E. (2013). Multiculturalismo, interculturalismo y autonomía. *Estudios sociales. Hermosillo, Son.*, 22(43), 241-269. <https://bit.ly/4ahMMWP>
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Paidós,
- Diez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19(1), 191-213. <https://bit.ly/43j73t3>
- Diez, M. (2013) Repensando la interculturalidad en educación: Aportes de la investigación socioantropológica a un campo problemático. *Docencia*, 51, 6-17. <https://bit.ly/3x015RI>
- Donoso, C. (2003). Charles Taylor: una crítica comunitaria al liberalismo político. *Polis*, 6. <https://bit.ly/3x3zBuA>
- Dussel, E. (1995). La ética de la liberación ante la ética del discurso. *Isegoría*, 13, 135-149. <https://bit.ly/3Psmbyi>
- Fanon, F. (1999), *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferrão, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 333-342. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Fornet-Betancourt, R. (2000). Supuestos filosóficos del diálogo intercultural. *Revista de filosofía*, 32(96), 343-371. <https://bit.ly/4cibokf>

- Fornet-Betancourt, R. (2009). Una meditación de la ciencia. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 46, 127-134. <https://bit.ly/3IHNSzt>
- Fraser, N. (2008). *Escalas de Justicia*. Herder.
- Fraser, N. (2015). *Fortunas del feminismo. Del capitalismo gestionado por el estado a la crisis neoliberal*. Traficantes de Sueños.
- Fraser, N. y Butler, J. (2000). *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo*. Traficantes de sueños.
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum, *Revista de educación*, 295, 7-37. <https://bit.ly/3PnwZxK>
- Guerrero, J. (2015). La interculturalidad: usos y abusos. *Revista Educación y Ciudad*, (26), 15-28. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n26.2014.196>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Lévinas, E. (1997). *Fuera del sujeto*. Caparrós.
- Panikkar, R. (2006). Decálogo: cultura e interculturalidad, *Cuadernos Interculturales*, 4(6), 129-130. <https://bit.ly/4afOzMf>
- Rama, Á. (1994). *La ciudad letrada*. Arca.
- Rawls, J. (2004). Guía de lectura de El liberalismo político. *Revista internacional de Filosofía Política*, 23, 93-112. <https://bit.ly/3IHGDHP>
- Scott, J. (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. Cultura libre.
- Sioui, G. (1997). Rebuilding first nations. Ideological implications for Canada. *Occasional paper*, 9, center for the study of Canada, State University of New York, pp.1-6.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39-50. <https://bit.ly/4ckwtdE>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (48), 25-35. <https://bit.ly/3wZbFs9>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9(1), 131-152. <https://bit.ly/3wZbOMd>
- Yampara, S. (2008). Interculturalidad: ¿Encubrimiento o descubrimiento de las matrices civilizatorio culturales?, *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 4, 33-56. <https://bit.ly/3vfcn40>