



La interculturalidad: usos y abusos¹

Interculturality: uses and abuses

A interculturalidad: usos e abusos

Javier Guerrero Rivera

1. Este artículo deriva de algunas ideas que se desarrollan en la actualidad en el marco de mi investigación doctoral del Doctorado Interinstitucional en Educación, D.I.E – Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Bogotá, D.C.

Javier Guerrero Rivera²

2. Docente Investigador de la Maestría en Educación de la Universidad Libre de Colombia; del pregrado en Humanidades e idiomas de la misma institución, y de la SED-Bogotá; líder del grupo de investigación Interculturalidad, Decolonialidad y Educación (IDE-UI) en el que se estudian, desde estas perspectivas, temas como la lectura y la escritura en diversos contextos, el racismo y la discriminación, el análisis de los discursos: legal sobre educación, mediático sobre los indígenas y la diferencia y el lenguaje en general. Candidato a doctor en Educación y Lenguaje del Doctorado Interinstitucional, D.I.E - Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Magister en Lingüística española del Instituto Caro y Cuervo; Licenciado en Lingüística y literatura, Universidad Distrital.

Fecha de recepción: 29 de marzo de 2014 / Fecha de aprobación: 9 de mayo de 2014

Resumen

El presente artículo muestra de manera crítica tres puntos de enunciación sobre la educación intercultural, con el fin de no incurrir en ellos a la hora de pensar la diferencia y la diversidad en las aulas. Pone de manifiesto sus implicaciones, las posibles confusiones y abusos epistemológicos, en razón a sus trasfondos ideológicos y a la circulación de boca en boca por distintos agentes sociales. Al final, una vez puestos al tanto, se abre la discusión y cada lector, especialmente el profesorado, tendrá la palabra para pensar sus prácticas interculturales "inclusivas".

Palabras clave: *Interculturalidad, educación intercultural, racismo, discriminaciones.*

Summary

his article shows how critical three points of articulation on intercultural education, in order not to incur them to think the difference and diversity in the classroom. Reveals its implications, the possible confusion and epistemological abuse, on the basis of their ideological backgrounds and the movement of mouth by different social actors. At the end, once made aware, discussion and every reader, especially teachers opens, have the word and think its "inclusive" intercultural practices.

Keywords: *Intercultural, intercultural education, racism, discrimination.*

Resumo

O presente artigo mostra de maneira crítica três pontos de enunciación sobre a educação intercultural, com o fim de não incorrer neles à hora de pensar a diferença e a diversidade nas salas. Põe de manifesto seus envoltimentos, as possíveis confusões e abusos epistemológicos, em razão a suas profundidades ideológicas e à circulação de boca em boca por diferentes agentes sociais. Ao final, uma vez postos ao tanto, abre-se a discussão e a cada leitor, especialmente o profesorado, terá a palavra para pensar suas práticas interculturales "inclusivas".

Palavras chave: *Interculturalidad, educação intercultural, racismo, discriminações.*

Los discursos como prácticas sociales sirven para todo y se ajustan a las necesidades de los hablantes, a los intereses ideológicos y a las demás prácticas sociales. El discurso lo puede todo, se convierte en el medio para legitimar y deslegitimar, tanto como para disputar el poder y la hegemonías de los grupos, de los individuos. En el contexto educativo³, en las ciencias en general e incluso en la cotidianidad se imponen conceptos que pasan desapercibidos o se desesemantizan.

Cada individuo, cada grupo social hace uso de determinadas categorías sin importar sus trasfondos ideológicos y sus intenciones prácticas. Normalmente, éstas se ponen en boca de todos a través de los académicos, las políticas de Estado, los medios masivos de comunicación y el sentido común. De tal suerte que se vuelven construcciones discursivas usadas como comodines para cualquier ocasión, que artificializan o estancan las prácticas. Este es el caso del concepto de “interculturalidad”: todo se vuelve intercultural, incluyente, diverso y heterogéneo porque sí, sin más; sin discernir sus conformaciones ni los trasfondos, lo cual lo desvirtúa como una práctica dialogal, real y política.

En lo que sigue, reflexionaré de manera muy sintética y general sobre tres tendencias de lo que se ha denominado interculturalidad o educación intercultural, con el fin de que el lector o quien opte por pensar procesos educativos desde esta perspectiva, los tome en cuenta para no incurrir en desfueros o imprecisiones, sino que por el contrario, ajuste sus proyectos a concepciones acordes con los contextos, a las situaciones socioculturales y a la emergencia de ideas de las comunidades. Las he denominado como tendencia europea, americana y latinoamericana. Sin hacer conclusiones finales, cierro más bien planteando algunas preocupaciones para debatir los planteamientos y pensar las prácticas de aula.

La mirada europea: la culturización del “otro”

Para autores como García, Pulido y Montes (1997), expertos españoles de las universidades de Almería y Murcia, la educa-

ción multicultural⁴ (educación intercultural) ha transitado por siete enfoques diferentes, determinados por el concepto de *cultura* planteado por la *antropología de la educación*, a saber: 1) Educar para igualar: la asimilación cultural; 2) El entendimiento cultural: el conocimiento de la diferencia; 3) El pluralismo cultural: preservar y extender el pluralismo; 4) La educación bicultural: la competencia en dos culturas; 5) La educación como transformación: educación multicultural y reconstrucción social; 6) La educación antirracista; y 7) La educación multicultural fundamentada en una concepción antropológica de la cultura. Los seis primeros corresponden a miradas provenientes de distintos autores y la última es la propuesta propia.

En relación con el primero, **educar para igualar: la asimilación cultural**, surge para equiparar las posibilidades educativas de los niños minoría-diferentes con la de los niños mayoría; es una teoría que intenta rechazar la hipótesis de que estos niños son inferiores genética e intelectualmente, y de que esto los lleva a tener un bajo rendimiento académico. Se asume como una educación “especial” para seres excepcionales, que les proporciona elementos para desempeñarse laboralmente, así:

“En la medida en que los individuos desarrollen su capital humano a través de la educación, hallarán unas mejores condiciones de vida y mejor será la economía y la sociedad en general. Así pues, a nivel teórico, la pobreza y la discriminación provienen, en gran parte, del hecho de que los grupos marginados no poseen, por lo común, las mismas oportunidades para adquirir el conocimiento y las destrezas necesarios. Rechazadas las teorías que defendían la deficiencia fisiológica, mental o lingüística de estos colectivos, surgieron otras que sustituyeron el término «deficiencia» por el de «diferencia», basadas en la idea de una multiplicidad de modelos de desarrollo psicológico, de aprendizaje y/o de estilo comunicativo” (García, Pulido y Montes, 1997, p. 226).

Es un enfoque que ve en las minorías no diferencias sino deficiencias, que el sistema debe completar para que el sujeto sea capaz de competir con los miembros de la sociedad a la cual se asimila. En este sentido, la educación se convierte en

3 Proyecto, plan, logros, objetivo, competencias, estándares y muchos más, son conceptos que llegan al campo educativo y se desesemantizan por el mismo uso y sentido que se les da en la práctica, porque simplemente circulan como las modas o los objetos que impone el mercadeo. Por ejemplo, a todo o a cualquier cosa se le llama proyecto; todo y nada es “un saber hacer en contexto”; todo conduce a ser autónomo y crítico; en boca de la ultraderecha como de la ultraizquierda “necesitamos de un país con justicia social”; la educación debe ser constructivista; el quehacer del docente debe generar aprendizaje significativo; todos apuestan a la construcción de subjetividades... pero, ¿conocemos las implicaciones de los conceptos o, mejor, los significantes que usamos o que nos obligan a usar?

4 Hay teóricos que dan profundas discusiones al hecho de si se debe hablar de educación multicultural o educación intercultural; a otros les es indiferente porque lo esencial está en lo que se busque y proponga como postura y enfoque, y la coherencia de éstos con la realidad. Aquí se retomará la nominación “educación intercultural” por considerarla más sensata para nuestra condición de latinoamericanos.



una fuente dadora de “recursos” para que sea “competente”; es una teoría montada sobre el déficit cultural que ve en el “otro”, no un individuo distinto, sino carente de “herramientas”, en el conocimiento, en el saber, en lo social.

El segundo enfoque, **el entendimiento cultural: el conocimiento de la diferencia**, indica que la educación intercultural debe dar a conocer con profundidad las diferencias de los grupos, por comparación; los autores afirman:

“[...] se apuesta por una necesaria educación acerca de las diferencias culturales y no de una educación de los llamados culturalmente diferentes. Se trata de enseñar a todos a valorar las diferencias entre las culturas. Partiendo de este criterio se piensa, entonces, que la escuela debería orientarse hacia el enriquecimiento cultural de todos los alumnos. La multiculturalidad sería un contenido curricular” (García, Pulido y Montes, 1997, p. 226).

Esta teoría pareciera tener unos propósitos apropiados, por cuanto, en apariencia, es incluyente. Sin embargo, la escuela actúa en razón de las remarcadas diferencias de los “otros”; las acentúa tanto que se convierten en un aspecto contraproducente que, al contrario de integrar, segrega; se reconocen las diferencias no tanto como un asunto positivo sino que se cae en el error de verlas como limitaciones. Se busca la armonía, pero se crea una “tensa calma” porque “somos distintos”. Según estos autores, subyace en este enfoque la teoría de la psicología social sobre los prejuicios, el estereotipo, el autoconcepto o el grupo de referencia. Desde este punto de vista se sobrecategoriza, en la edad infantil, a los “otros”; igualmente se les atribuyen abun-

dantes rasgos que destacan esas diferencias. Como el anterior enfoque, deriva en formas de aculturación y asimilación.

El tercero, **el pluralismo cultural: preservar y extender el pluralismo**, es un enfoque que reconoce la existencia de la discriminación, el racismo y la xenofobia, en consecuencia, la escuela juega un papel muy importante: combatirlos. Rechaza la asimilación y el separatismo de los enfoques anteriores y propende por la revaloración de las conductas de los “otros”, sin tomar como referente la cultura “centro”. Este enfoque:

“[...] surge de la no aceptación por parte de las minorías étnicas de las prácticas de aculturación y asimilación a las que se encuentran sometidas en el contacto con las culturas mayoritarias. Para estas minorías ni la asimilación cultural ni la fusión cultural son aceptables como objetivos sociales últimos. Habría que mantener la diversidad, y, por ello, la escuela debería preservar y extender el pluralismo cultural (García, Pulido y Montes, 1997, p. 227).

Este enfoque piensa en un factor importante para preservar y extender el pluralismo: la formación de los educadores, quienes deben asumir que todos los grupos tienen jerarquías de valores diferentes; sus intereses son distintos. La interculturalidad en este sentido busca la transmisión y conservación de la cultura.

En el cuarto enfoque, **la educación bicultural: la competencia en dos culturas**, los niños deben ser formados de manera equitativa en las dos culturas: la propia y la “anfitriona” o mayoritaria. Esto con el propósito de que tanto los niños de las minorías, como los de la sociedad mayoritaria, tengan las mismas oportuni-

dades para competir en los distintos campos sociales de la sociedad dominante. Aparentemente no hay desmedro de la cultura propia de los miembros de la sociedad “minoritaria”. Además del mantenimiento de su cultura en general, la lengua se constituye en un ingrediente esencial de ese proceso, por cuanto es a través de ella como se construye y accede al conocimiento. Por lo anterior:

“[...] la educación multicultural debería producir sujetos competentes en dos culturas diferentes. Tal posición es consecuencia del rechazo por parte de los grupos minoritarios de la idea de la asimilación. Para estos grupos la cultura nativa debería mantenerse y preservarse y la cultura dominante debería adquirirse como una alternativa o segunda cultura” (García, Pulido y Montes, 1997, p. 228).

El quinto enfoque, **la educación como transformación: educación multicultural y reconstrucción social**, entiende la educación intercultural como:

“[...] un proceso encaminado a lograr un desarrollo de los niveles de conciencia de los estudiantes de minorías, de sus padres y de la comunidad en general acerca de sus condiciones socioeconómicas, con el objeto de capacitarles para la ejecución de acciones sociales basadas en una comprensión crítica de la realidad” (García, Pulido y Montes, 1997, p. 229).

Los autores indican que en este modo de ver la educación multicultural convergen tres tipos de teoría. La primera, relacionada con la teoría del conflicto y la resistencia, que hacen referencia al hecho de que los grupos luchan por el poder, la riqueza y el prestigio. En la medida que se hagan escasos, la cohesión grupal se hace más fuerte, para lo cual los grupos mayoritarios para solidificar, extender y legitimar dicho control, crean instituciones que generan consecuencias como el racismo, el sexismo y el clasismo institucionales. Esto repercute en los grupos minoritarios, por cuanto no asimilan el fenómeno pasivamente sino que se resisten, se oponen y luchan para obtener su participación y acceso.

La segunda teoría se refiere al aprendizaje. Los estudiantes, a partir de su experiencia propia y en interacción, conocen directamente a los “otros” y construyen el conocimiento. La tercera, se enfoca en el sentido de cultura en el que los individuos se adaptan a circunstancias fundamentales para entrar a competir por los recursos de la sobrevivencia en la cotidianidad. No se hace énfasis en aspectos culturales como los valores, las jerarquías y demás aspectos de las especificidades de los grupos.

La sexta manera de entender la educación multicultural es **la educación antirracista**; su objetivo es oponerse al racismo y la exclusión de los inmigrantes. Las diferencias de los grupos

culturales se convierten en el factor más importante para discriminarlos; se los ve como problemáticos, ofensivos e inferiores en todos los sentidos, lo cual justifica el racismo y la xenofobia como prácticas para contrarrestarlos socialmente o incluso físicamente. Cuando los Estados reconocen esta problemática, le asignan a la escuela el rol de defenderlos y de combatir este tipo de discriminación. Busca que no se transmita ni produzca el racismo individual e institucional como ideología.

El séptimo y último enfoque es el que proponen García, Pulido y Montes, 1997. Se trata de una **educación multicultural fundamentada en una concepción antropológica de la cultura**, concebida como el conjunto de rasgos, conocimientos y patrones de percepción, pensamiento y acción (p. 40); tales aspectos toman forma homogénea o común como resultado de un proceso de organización y jerarquización de las diferencias internas individuales de una sociedad. Es una antropología social aplicada, por cuanto se retoma su marco teórico-conceptual y analítico en el desarrollo de procesos de transmisión y adquisición de diversos “repertorios culturales” (García, Pulido y Montes, 1997, p. 242).

En el trabajo desde esta perspectiva, los autores insisten en el cuidado que se debe tener al pensar en enfoques interculturales, por cuanto se puede caer, de manera inconsciente y bienintencionada, en el hecho de segregar más en aras del respeto por las diferencias del “otro”; se llega a crear desigualdad porque se entiende la cultura como un hecho homogéneo intragrupalmente, y meramente percible e identificable a la vista de todos. Generalmente, estas posiciones se adoptan no desde la mirada de las culturas o comunidades, sino desde los grupos de poder amparados en la falacia de la naturalización.

Según García, Pulido y Montes, además del problema que ocasiona reducir el concepto de cultura, existe otra dificultad: identificar pluralidad de grupos étnicos con pluralidad cultural; es decir que, si bien es cierto que determinado grupo o sociedad posee una identidad, es empobrecedor que la cultura se vea únicamente como la identidad material y como algo absoluto e inmodificable. En este orden de ideas, señalan, la cultura está compuesta de conceptos, creencias y principios de acción e interacción, a partir de las palabras y comportamientos de los miembros del grupo que se estudia; esta no es homogénea internamente, sino que en su interior se organizan diferencias (García, Pulido y Montes, 1997, p. 240).

Cada miembro es único e irrepetible, pero no una réplica absoluta y única de su cultura; nadie reproduce tal cual los

comportamientos y acciones de su comunidad, cada uno tiene una versión y visión particulares y personales sobre ella. En consecuencia, la educación multicultural desde esta perspectiva antropológica de la cultura, plantea como su tarea formar individuos competentes, capaces de pensar, percibir y actuar en diversas culturas o contextos de situación. Así:

“Lo que se presenta ante nosotros como la cultura de ese grupo no es otra cosa que una organización de la diversidad, de la heterogeneidad intragrupal inherente a toda sociedad humana. La idea de una «diversidad organizada» remite a la existencia, en un grupo, de tantas versiones sobre el mundo y la vida como individuos la compongan, versiones diferentes pero equivalentes o «co-validables», de manera que las diferencias no inhiben la identificación y el reconocimiento entre los miembros como poseedores de esquemas mutuamente inteligibles. [...] [Y] Cada individuo tiene acceso a más de una cultura, es decir, a más de un conjunto de conocimientos y patrones de percepción, pensamiento y acción” (García, Pulido y Montes, 1997, pp. 239 y 240).

De los siete planteamientos anteriores, se coligen varios aspectos. Aunque en la propuesta de los autores se replantee el concepto de cultura situándolo como el núcleo determinante de los derroteros de la educación multicultural (o intercultural), ese mismo aporte se pone en su contra, por cuanto la reduce meramente a lo antropológico y culturalista, desconociendo aspectos fundamentales como lo sociológico y lo político de la interculturalidad:

“[...] [El] principal y peor error del culturalismo, en cuanto negación de lo social y de la explicación sociológica, consiste en su incapacidad para comprender y explicar la cultura, ya que todo hecho u objeto, práctica o proceso cultural sólo se entienden y pueden ser interpretados a partir del sistema de sentidos y significaciones sociales que los producen” (Sánchez, 2006, p. 221).

En general, todos los enfoques anteriores tienden a compensar y asimilar a los sujetos, a quienes les falta algo en relación con la cultura que los mira y mide con su rasero. Así, estos sentidos o enfoques de la educación intercultural conducen a que ésta asuma el papel de mediadora, dadora y depositaria. Igualmente, ve a los estudiantes y a las comunidades como sujetos pasivos que reciben, se asimilan e igualan para la competitividad del mercado y el acceso a bienes y servicios. Se nota en este caso una relación muy directa con los modelos de comunicación imperantes durante los últimos 50 años, en los que prima la unidireccionalidad, los objetivos precisos y los procesos de narración como recuento, repaso o repetición; por el contrario

carecen de dialogismo, de argumentación. La escuela asume que es ella, única y soberana, la que puede solucionar el problema.

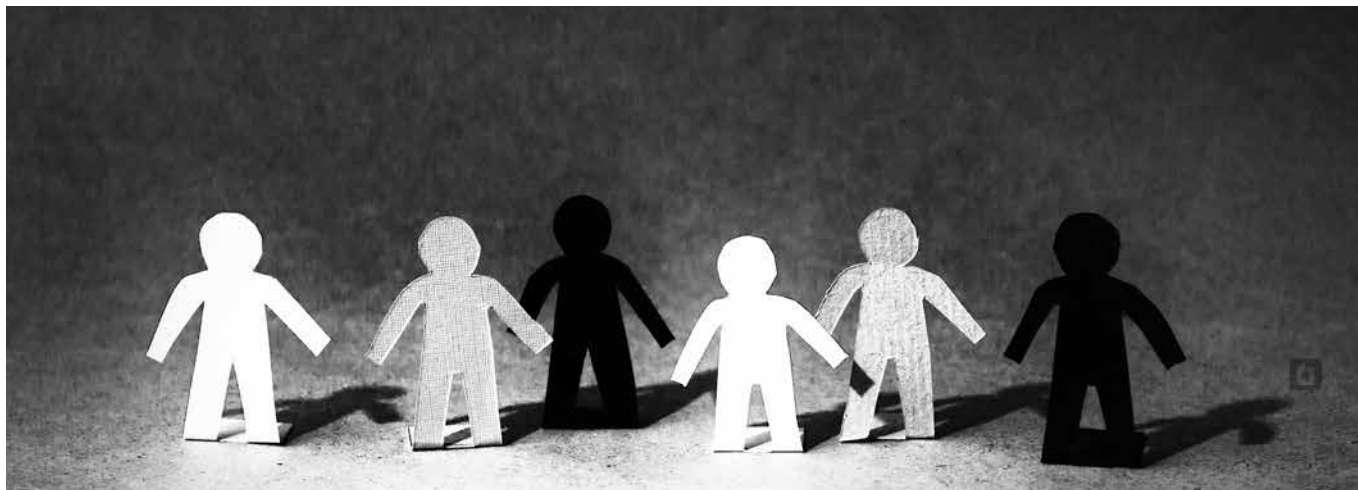
Hay un predominio de lo material y lo económico como soluciones al problema, por tanto, estos enfoques buscan asimilar o diferenciar (desigualar) a los individuos y a las comunidades; en este sentido son parciales en lo que plantean, así como en lo que logran realmente. Hay un marcado etnocentrismo y, definitivamente, una mirada sesgada e ideologizada sobre el “otro”, el inmigrante, señalado como extraño, extranjero y problemático. Siempre la cultura receptora hablará desde el “nosotros”, con atributos positivos frente a los negativos del “otro”, en consecuencia, la educación multicultural tiene como fin borrar lo negativo mediante la asimilación a lo “positivo”.

La mirada norteamericana: la mercantilización del “otro”

El segundo gran punto de enunciación es el relacionado con los planteamientos de origen angloamericano que, si bien es cierto tiene su propio lugar de enunciación, ha dialogado históricamente con su par europeo y, como es comprensible, sus defensores son muchos y variados. Uno de los más representativos y conocidos en nuestro medio colombiano y latinoamericano es el canadiense-americano Peter McLaren (1997), por sus posiciones radicales comprometidas con la izquierda y la teoría crítica revolucionaria.

De forma general, el autor hace una revisión de tres tipos de multiculturalismo clásico: conservador, liberal y liberal de izquierdas. Finalmente plantea su propuesta, denominada multiculturalismo crítico y de resistencia que, a su entender, es más complejo y completo para enfrentar los embates del imperialismo y la globalización. Las tres tendencias examinadas y la suya derivan en un modelo de educación multicultural (o intercultural).

En relación con el **multiculturalismo conservador**, se trata de una visión colonial que, por ejemplo, para el caso de los afroamericanos se los ve como esclavos, sirvientes y “artistas”; se ve a África como un “continente salvaje y bárbaro poblado por las criaturas más inferiores, las cuales fueron privadas de las dotes salvadoras de la civilización occidental” (McLaren, 1997, p. 148); es una postura imperialista, utilitarista que biologizó a las “razas” y otorgó supremacía a los blancos. Los multiculturalistas conservadores aunque quisieran “distanciarse de las ideologías racistas [...] solo hablan bien de la igualdad cognitiva de todas las razas



-sin hacer nada al respecto-, y atribuyen a las minorías no exitosas el ‘tener orígenes culturales limitados’ y el ‘carecer de unos fuertes valores familiares’” (McLaren, 1997, p. 149).

Se trata de una concepción que enfoca su interés en el éxito y el fracaso, desde lo cual justifica que unos -los blancos- “no-sotros”, puedan acceder al poder y los “otros” -las minorías- obedecer. Busca homogeneizar a través de una lengua, inglés estándar, y rechazar sus variaciones dialectales, las demás lenguas y las particularidades culturales. Ahora bien, el fracaso sucede porque se trata de individuos/objetos inferiores salvajes con limitaciones, y aunque puedan ser cognitivamente iguales a otros grupos minoritarios -jamás a los blancos- no es necesario hacer algo en ese sentido; es suficiente hablar de “diversidad” para asimilarlos, justificar distintas políticas y el ejercicio del poder de los “blancos” sobre ellos y sobre la sociedad en general. El multiculturalismo conservador o corporativo se debe rechazar, dado que: “falla al cuestionar los regímenes dominantes del discurso y las prácticas sociales y culturales que están implicadas en la dominación global y que son calificadas de racistas, clasistas, sexistas y de asunciones homofóbicas” (McLaren, 1997, p. 151).

Todo esto conduce a que se piense en una educación multicultural para competir en la economía neocolonialista, despojando a los “otros” de su identidad y marginándolos de su propio grupo para responder a los test como orientadores del éxito o de las decisiones cruciales. Es una negación del sujeto. Aboga por la similitud, la falsa armonía; en síntesis, el multiculturalismo conservador incluye negar el problema de la diferencia.

Los conservadores, paradójicamente, niegan lo innegable de sus planteamientos, naturalizan las discriminaciones; declaran el capitalismo, el desarrollo, el progreso, la lógica mercantil como las únicas opciones de mundo posible; asumen sin ambages los universalismos, el mantenimiento y sostenimiento de los principios burgueses. Los planteamientos que asumen como referente son considerados dogmas, fe, una doctrina que conduce a una pureza prístina o a una verdad sacerdotal (McLaren, 2012, p. 21).

Si el multiculturalismo conservador habla de inclusión lo hace de “boca para afuera”, con el fin de mostrarse democrático y nunca para conceder y construir posibilidades igualitarias y de acceso real al poder político y económico de los “otros”. Al pensamiento conservador no le interesa la condición, ni la transformación política de esos otros sujetos ciudadanos que han estado excluidos, más bien le interesa conducir un proceso despolitizador y de reificación de las alteridades.

Los neoconservadores asumen que resaltar “la desigualdad estructural equivale a un acto racista, a manipular al conjunto de la sociedad blanca promoviendo los intereses especiales de un grupo contra otro. La única respuesta aceptable al racismo es el absoluto silencio sobre el problema (McLaren, 2012, p. 113). Los neoconservadores estratégicamente victimizan a la cultura mayoritaria y, de este modo, culpabilizan encubiertamente o de manera directa a los “otros” de sus propios problemas de pobreza, discriminación y de los problemas que afectan a la sociedad en general. En este sentido, el multiculturalismo neoconservador hablará de incluir a los “otros” cosificándolos para proveerles de sobrevivencia sin hacer alarde de los problemas,

por cuanto es mejor que las cosas sigan igual para seguir justificando políticas diversas de subsunción.

El segundo multiculturalismo es el **liberal**; parte de la creencia de que todas las culturas por naturaleza son iguales: blancos, afroamericanos, latinos, asiáticos y “otras razas”, así que pueden competir de igual a igual en una sociedad capitalista; sin embargo, en EE.UU no se da un estado de igualdad, pues no están dadas las condiciones sociales y educativas para competir; a pesar de ello, se puede hacer algo para cerrar esas brechas.

Es una posición universalista porque toma como ejemplo la cultura angloamericana blanca hegemónica; McLaren (1997) lo señala de este modo: “Esta visión suele colapsar en un humanismo etnocéntrico y opresivamente universalista, en el que las normas legitimadoras que gobiernan la sustancia de la ciudadanía son identificadas fuertemente con las comunidades cultural-políticas angloamericanas” (p.153). Aunque existe una apertura “democrática”, epistemológicamente hablando, se reduce a teorizaciones que no avanzan en las posibilidades reales de las alteridades racializadas y discriminadas en el contexto angloamericano.

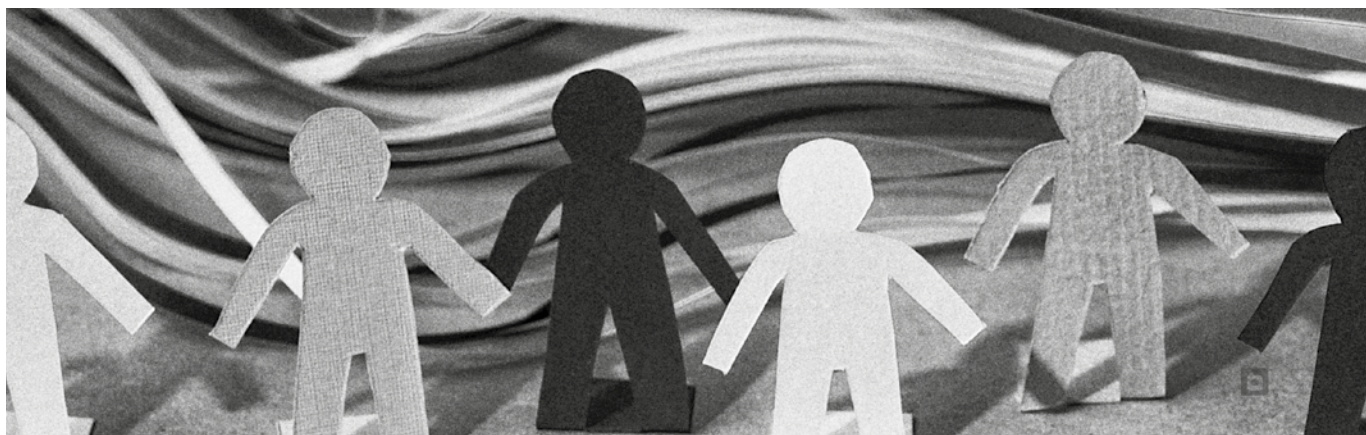
El liberalismo asume el reconocimiento de los “otros”, así que hay que incluirlos, pero no en las mismas condiciones de la cultura receptora. Todas estas teorías obedecen a la mercantilización del “otro”, por cuanto responden a la “moda”, a lo que pide el “mercado educativo” y el mercado en general; igualmente, fetichizan al “otro”, se lo convierte en el objeto de exhibición, en el centro del show y de la exotización como cosa extraña; se sigue, en consecuencia, con las políticas racializadas, racistas, en la educación multicultural. Es la forma de seguir manteniendo la superioridad de la cultura de “acogida” y la inferioridad de la cultura foránea.

La tercera tendencia, el **multiculturalismo liberal de izquierdas**, critica otras posturas al estilo del conservadurismo, sin embargo, cae inconscientemente en los mismos baches. Al enfatizar las diferencias culturales e insistir en la igualdad de razas -como mecanismos para superar los problemas relacionados con las diferencias en sus comportamientos, valores, estilos cognitivos y prácticas sociales-, se esencializan e ignoran las diferencias históricas y culturales como construcciones sociales: “trata la diferencia como una “esencia” que existe independientemente de la historia, la cultura y el poder” (McLaren, 1997, p. 154).

Al ser la diferencia una construcción social desde la cual se construyen los significados, el multiculturalismo de izquierdas no puede suponer que lo político se construye solamente desde lo personal, auténtico y natural de cada individuo, y así produce un discurso populista y poco realista. Una persona habla desde la historia personal, la clase, la raza y el género, allí se sustenta su postura política, pero se debe tener la capacidad para distanciarse y examinar la complejidad de las voces propias y ajenas, es decir, no se puede desconocer lo social y todas sus implicaciones. Así:

“La experiencia debe ser reconocida como un lugar de producción ideológica y de movilización del afecto, y puede ser examinada ampliamente a través de su imbricación en nuestros conocimientos universales y locales, y en nuestros modos de inteligibilidad, y de sus relaciones con el lenguaje, el deseo y el cuerpo” (McLaren, 1997, p. 154).

Finalmente, McLaren (1997) sustenta su propuesta, el **multiculturalismo crítico y de resistencia**, señalando que las sociedades actuales actúan de manera encarcelada bajo los imaginarios artificiales negociados y contruidos por la sociedad de consumo, los financistas, las corporaciones trasnacionales. Esto permite



que la sociedad blanca euroamericana, como grupo privilegiado, controle y aterrorice a la mayoría de la población. De este modo, en la sociedad posmoderna (hiperfragmentada y depredadora):

“[...] la democracia se asegura mediante el poder de controlar la conciencia y los cuerpos semiotizados y disciplinados [por tanto] [...] la proliferación y fantasmagoría de la imagen ha acelerado la muerte de las estructuras de la identidad modernista y ha interpellado a individuos y a grupos en un mundo de ciudadanía cyborg, en la que los “otros” individuos son reconstituidos mediante imperativos de mercado como una agrupación colectiva de “ellos” vista contra nuestro “nosotros”” (McLaren, 1997, pp. 145-146).

Los medios masivos de comunicación se han convertido en un elemento fundamental en la creación de estereotipos acerca de las minorías que viven en los Estados Unidos, como los latinos, afrodescendientes, asiáticos, entre otros. La información que se transmite acerca de ellos es amarillista y genera actitudes negativas hacia sus sistemas de valores: “son esencializados como los productos de su “naturaleza” patológica, como consumidores de drogas o alcohol y como participantes en el crimen” (McLaren, 1997, p. 146), lo cual los anula y excluye del sistema cultural, y como sujetos históricos. Esta manera de enfocarlos los convierte en individuos peligrosos y exóticos que generan actitudes y prácticas racistas y xenofobia por parte de la élite blanca. Dicha hostilidad ha impedido que se avance en una concepción distinta de democracia en un escenario eminentemente multicultural.

En concordancia con lo anterior, McLaren (1997) propone su enfoque como una solución a los problemas de la discriminación, la xenofobia y el racismo. Se trata de un proyecto político que apunte a la transformación social; el autor afirma: “estoy desarrollando la idea del multiculturalismo crítico desde la perspectiva de un enfoque de resistencia posestructuralista del significado, y enfatizando el rol que el lenguaje y la representación juegan en la construcción del significado y la identidad” (McLaren, 1997, p. 155). En otras palabras: a través del lenguaje las sociedades construyen la realidad acerca de la raza, el sexo y el género; con él se crean representaciones de los hechos como producto de las “luchas sociales sobre signos y significados” (p. 155).

Este enfoque supera a los otros, pues trasciende la idea de la identidad desde la “similitud” (conservadores) y la “diferencia” (liberales) como asuntos esencialistas e inherentes a las condiciones de los grupos; por el contrario, argumenta que la diferencia es una construcción socio-histórica determinada por factores como la cultura, la sociedad, el poder y la ideología: “la diversidad debe ser afirmada en una política de criticismo

cultural y en un compromiso con la justicia social” (McLaren, 1997, p. 155); ello presupone, entonces, la no homogeneidad y armonía en las sociedades, sino estados conflictivos y de resistencia, porque la idea de cultura común o unidad nacional es, al contrario, menoscabadora de los derechos de los individuos y de las posibilidades de disentir.

Se propone, entonces, una concepción de “multiculturalismo crítico” que se traduce o escenifica con una Pedagogía Crítica Revolucionaria; tal concepción dista de lo que proponen el corporativismo o conservadurismo, el liberalismo y el liberalismo de izquierdas; sugiere impactar los currículos sobre bases epistemológicas diversas e incluyentes de los siempre marginados, con docentes críticos que cuestionen la hegemonía, las supuestas superioridades de los “blancos” y los presupuestos relacionados con las discriminaciones raciales, de clase, género, sexualidad, procedencia y demás; así, es:

“[...] un intento inicial de transcodificar y organizar el campo cultural de la raza y la etnia, para así formular una estructura teórica tentadora que pueda ayudar a discernir las múltiples formas en las que la diferencia es tanto construida cuanto abordada [Vislumbra] [...] una diferente práctica del “yo” y nuevas formas de autoformación y de subjetividad basadas en concepciones más progresistas de libertad y de justicia” (McLaren, 1997, pp. 148 y 153).

Aunque McLaren, según se expuso antes, hace un aporte muy importante a la pedagogía y al multiculturalismo críticos, toda vez que sus planteamientos se asientan en el marxismo, de un lado, y en la pedagogía freiriana, de otro (en todo caso, reivindica la acción social, política y crítica de los actores), no obstante, acentúa la visión anglosajona de entender la educación multicultural (y no intercultural) como la opción para solucionar los problemas entre culturas: una receptora/hegemónica, y otras migrantes o foráneas con rasgos contrarios a los de la primera.

Lo anterior significa que McLaren asume que se llegará a relaciones de igualdad, lo cual difícilmente se dará, por cuanto se parte del hecho de mejorar las relaciones entre una sociedad mayoritaria y una minoritaria que inherentemente implican niveles de discriminación por su condición de “ser” y de “estar”. Igualmente, porque la sociedad receptora, si bien es cierto que adelante procesos para mejorar las relaciones y las condiciones, no cederá sus privilegios económicos y de ejercicio del poder en general.

Asimismo, McLaren insiste en la justicia social, cuyo fin último es la inclusión (1998, p.8) y una educación bicultural (1998, p. 220); sin embargo, estos planteamientos simplifican su propuesta, acercándola a los mismos planteamientos de la

corriente europea. En sus diversos libros (1997, 1998, 2012), reitera la necesidad de la educación multicultural emancipatoria, revolucionaria y la política surgida de la relación entre latinos, asiáticos, africanos e indígenas, sobre la base de que la cultura receptora (mayoritaria, en este caso norteamericana) re-conozca la existencia y las necesidades de los “otros” en términos económicos y de clase como el derrotero fundamental.

En este sentido, variables como el género, la raza, procedencia, sexualidad y etnicidad, quedan subordinadas a la variable de la clase social, a lucha de clases y al ataque del capitalismo, así que el tiempo y los proyectos se deben encaminar por ese rumbo y sobre esa línea, lo cual niega la posibilidad de construir desde las alteridades otros mundos posibles, paralelos o simultáneos al mundo capitalista, y a la vez como una opción a ese mundo contra el que se lucha y denuncia, es decir, se puede hacer muy poco mientras no se dé el golpe final al capitalismo. Se entroniza: “la clase como fundante de condiciones históricas y materiales que hacen posible todo tipo de antagonismos racializados y sexualizados (McLaren, 2012, p. 128).

En síntesis, por un lado, tanto la tendencia europea, como la norteamericana, piensan la educación multicultural (o intercultural) en relación con los herederos de esclavizados y con las actuales migraciones de africanos, latinos, asiáticos y todos aquellos que los imperios han nombrado como el “tercer mundo”, los mismos que, una vez en territorio “ajeno”, adquieren la condición de extranjeros, extraños migrantes, lo cual determina que de ahí en adelante se atienda su situación: “como un fenómeno demográfico y/o económico” (Imaz, 2006, p. 225) y con pretensiones universalizantes enmarcadas en los binarismos que ello provoca: cultura receptora, superior, anfitriona y local con las características positivas vs culturas inmigrantes, inferiores, forastero y extranjero con las características negativas.

Por otro lado, aunque las dos tendencias, especialmente la norteamericana, reivindicuen las alteridades para la construcción de proyectos educativos, ninguna dialoga epistemológica ni metodológicamente con esas alteridades a las que defienden, ningún autor toma como referentes teóricos los conocimientos, las epistemologías “subalternas”, sino que sus pares son los grandes teóricos de la modernidad o la posmodernidad euronorteamericana.

¿Por qué razones no se dialoga con los planteamientos y prácticas de esos grupos de inmigrantes latinos, africanos, indígenas,

feministas, chicanos, con los movimientos sociales que han sido históricamente marginados y que habitan en sus propios espacios o que son “acogidos” en Europa o Norte América? De entrada, esto es un síntoma muy importante para observar de y hacia dónde van sus propuestas. Lo anterior marca un hecho crucial: no se pueden, entonces, asumir esos enfoques o categorías para todos los escenarios, pues su genealogía es diferente y particular.

La mirada latinoamericana: la emulación ajena

No solamente en el campo de las ciencias exactas se trasplantan buena parte de los conceptos de Europa y Estados Unidos hacia América Latina; igual suerte se corre en las ciencias sociales y humanas, en particular en la educación. Circulan sin ton ni son, se les legitima dondequiera que se los use sin lograr acercamientos reflexivos a los orígenes e intencionalidades con los que fueron enunciados. Así que aunque –en el contexto de América Latina y de Colombia en particular– el significante para repensar la educación en contextos de diversidad se haya cambiado, su contenido es muy similar al del canon imperial euronorteamericano; en este caso: “educación interculturalidad” ha terminado siendo igual a “educación multicultural”.

Desde esta evocación se han generado proyectos centrados en lo étnico y lo lingüístico que, en términos generales, conforman lo que se ha denominado como Educación Intercultural Bilingüe, en la cual, junto con el fortalecimiento de las lenguas propias, se “rescatan” las tradiciones y el folclor. Esto, sin duda, dado el proceso de discriminación y racismo que se ha instaurado y propagado por las élites hasta la actualidad, cobra un valor muy importante, tanto para los pueblos indígenas como para los latinoamericanos⁵ en general.

Si bien tanto en Norteamérica como en Europa la discusión sobre el hecho de ser sociedades multiculturales, se dio a raíz del arribo de las grandes migraciones a finales de siglo XIX y comienzos del XX (Touraine, 2006), en América Latina el tema se ignoró por completo y, por ejemplo, en el caso colombiano solamente se da el reconocimiento legal hasta 1991, cuando se promulgó la actual Constitución. Así que el

5 En el marco de este escrito, cada vez que se hable de pueblos de América Latina o latinoamericanos, sin duda Colombia está ahí; sin embargo, se menciona de manera amplia por el hecho de poseer -a pesar de las enormes diferencias de toda índole- características comunes en el proceso de colonización y discriminación que se ha padecido desde 1492.



reconocimiento y diálogo con los pueblos originarios de Abya Yala no existió por cuanto:

“El Estado liberal, surgido a imitación de su homónimo europeo, ante la necesidad de resolver el dilema «civilización o barbarie», prefirió la marginación y exclusión de las etnias, renunciando a su pretendida integración y apostando por la progresiva extinción de sus lenguas” (Barnach-Calbó, 1997, p. 21).

En este contexto, no se dio la discusión sobre multiculturalidad; sin embargo, como lo señalan varios autores (Barnach-Calbó, 1997; Zimmermann, 1997), a partir de 1970 surgen iniciativas esporádicas de educación intercultural bilingüe; hacia los ochenta se da un inicio más significativo y, sin duda, en la actualidad no habrá países donde no se hable y trabaje alguna perspectiva de educación intercultural, no solo como iniciativa de los propios pueblos indígenas, sino -incluso- como política educativa oficial de Estado⁶.

Los diversos autores referidos para este enfoque, sin duda hacen aportes para pensar en una educación intercultural; parten de críticas a la dependencia de los presupuestos epistemológicos euronorteamericanos y de los enfoques bajos los cuales se han hecho las propuestas. Coinciden en hacer ver los efectos nocivos en diversos aspectos interrelacionados:

1. Dado que existe una dependencia irreflexiva de los modelos foráneos; es muy conocido en nuestro medio que la tal educación no es bilingüe, lo que se busca es el uso apropiado de la lengua mayoritaria (español) en detrimento de las lenguas maternas propias de las comunidades y, en general, la cercenación lingüístico-cultural (Barnach-Calbó, 1997; López, 1997).

2. La asimilación cultural, la homogenización, la cosificación de las alteridades, la simplificación de sus sistemas de vida, forman parte de la manera como se les ha visto a las comunidades originarias, en tanto son las consecuencias del racismo instaurado desde 1492.

3. La exotización, la violencia, el anacronismo, la ignorancia e incluso su racismo (Guerrero, 2009, p.75), son representaciones que dominan las acciones sociales y las posibilidades de la educación intercultural en el medio colombiano y latinoamericano.

4. En América Latina la interculturalidad se ha asumido como una forma de tolerancia, aceptación positiva y entusiasta de las diferencias (Ipiña, 1997, p. 100).

5. Los docentes que fungen como mediadores en los procesos de educación intercultural, de un lado, aún siendo indígenas, están atravesados por las mismas representaciones discriminatorias de la sociedad mayoritaria, y su rol refuerza e institucionaliza tales representaciones, enfoques y prácticas; por otro lado, tanto indígenas como no indígenas adolecen de mala formación, desconocimiento de las “lenguas y culturas propias” (Zimmermann, 1997, p. 115), la falta de lectura y la capacidad crítica.

6. Por razones de prestigio social y para no sentirse discriminado, el indígena: “con frecuencia esconde su filiación lingüística o étnica” (López, 1997, p. 52), lo cual ha llevado a que los propios protagonistas prefieran la educación hegemónica “blanca” y rechacen la educación intercultural porque la encuentran selectiva y señaladora; esta vergüenza

6 En este sentido, sería muy importante hacer un rastreo en todos los países desde México hasta Chile y Brasil, para encontrar los diferentes enfoques como propuestas propias y como políticas de Estado, sus similitudes, diferencias, implicaciones políticas, pedagógicas y didácticas, e intencionalidades.

histórica, por el hecho de ser pobre e indígena, no ha sido tenida en cuenta por las propuestas interculturales como un componente fundamental para restablecer las posibilidades críticas, políticas y emancipatorias de los sujetos y sus comunidades.

Si bien es cierto que todos los autores mencionados hacen conceptualizaciones y propuestas de cierta relevancia sobre la educación intercultural, es igualmente cierto que reproducen el colonialismo epistémico, ontológico y sus relaciones. Uno de los casos más notorios es el del lingüista alemán Klaus Zimmermann, quien afirma, en relación con la enseñanza de la lengua materna en Guatemala, lo siguiente:

“Partiendo del hecho de que la pedagogía del español es más avanzada y que para las demás materias a enseñar existe una experiencia rica en el mundo occidental y en la educación guatemalteca, hay que tomar como punto de partida -por razones prácticas- el currículo y la experiencia nacional, preguntándose en qué forma se tiene que alterar el sistema existente para incorporar elementos de las culturas mayas” (1997, p. 119).

Asimismo, muchas opciones de educación intercultural bilingüe, también apuestan al aprendizaje de la lengua y la cultura nacional como estrategia para afrontar la actualidad y “los retos de la globalización”, incorporarse a la vida nacional y como reto para la interculturalidad; desde lo lingüístico, el objetivo es la enseñanza de la lengua materna indígena para rescatarla y fortalecerla; no obstante, asumen los cánones eurocéntricos y hegemónicos al proponer que, dado que no existe una metodología, pedagogía y didáctica propias de los pueblos indígenas, se debe enseñar a imagen y semejanza de la cultura nacional y la lengua española. Posturas, sin duda, subsumidas en prácticas coloniales.

De las aquí llamadas tres diversas miradas, europea, norteamericana, junto a su derivación, y latinoamericana (la educación intercultural bilingüe), quedan claros tres aspectos interrelacionados: 1) El énfasis en el euronortecentrismo; 2) El acento etnocéntrico, y 3) La relevancia culturalista que conduce a un señalamiento de la diferencia cultural. Lo anterior, indica que tanto europeos como norteamericanos siguen asumiéndose como pueblos y humanos ejemplares y superiores; creen entonces que, como “naciones” o “potencias”, su cultura, costumbres, valores y prácticas de diversa índole son más importantes que las del “otro”; dándose así el culturalismo, como patología asociada al síndrome etnicista e identitario, el trato del “otro” sin considerar lo social, y al margen de la sociedad, con lo cual se “pretende explicar y encubrir

culturalmente los reales fenómenos y procesos sociales del mundo actual” (Sánchez, 2006, p. 204).

En cualquiera de las tres miradas se culturalizan todas las interacciones de los individuos y de los grupos, lo que puede llevar a la identificación, sobrevaloración y pauperización de las alteridades, generando con ello violencia y mayor exclusión, justificando también el círculo vicioso del déficit y de la compensación como tarea fundamental de la educación intercultural o educación multicultural.

Conclusión parcial

¿Cómo pensar proyectos de educación intercultural que realmente den cabida y piensen/actúen la diversidad, la diferencia, la “inclusión” de las personas, con las necesidades educativas especiales, la edad, el género, las sexualidades, los pueblos indígenas, gitanos, raizales y afrodescendientes, los campesinos, los movimientos sociales y la sociedad en general?; ¿cómo sustraerlos de los encargos ideológicos de “los retos de la globalización” y del mercado de las políticas educativas de moda: “educación inclusiva”, “educación para el desarrollo y el trabajo”, “educación para...”?; ¿son acaso los mismos planteamientos señalados en las tres miradas anteriores los que deben acogerse?

De un lado, la respuesta es obvia, acorde con el propósito del presente artículo: se trata de no hacerles el juego a esos discursos hegemónicos, hegemonizados e incluso institucionalizados; de otro lado, no es posible ofrecer en este espacio -como se indicó al comienzo- UNA opción argumentada para estas preocupaciones sobre la educación intercultural, como opción a las “inclusiones”, pero se puede inferir que haber expuesto las tres miradas es suficiente para no ir por esa dirección.

Finalmente, entonces, señalaré que de lo que se trata es de no dejarse confundir y apelar a cualquier discurso; sino de conocerlos muy bien para diferenciarlos y encontrar sus intencionalidades e implicaciones, con el fin de que (en el marco de *nuestra* historia como pueblos de Abya Yala racializados, *nuestros* contextos, *nuestros* cuerpos, *nuestro* “locus de enunciación”), se puedan pensar/actuar esas posibilidades de educación intercultural “inclusiva”.

De acuerdo con lo anterior, desde la epistemología Nasa, Ramos y Rojas (2005) indican que: “la educación intercultural debe ser impartida a todos los colombianos, pertenezcan o no a un grupo minoritario” (p. 79); las opciones de educación interculturales, son entonces múltiples para el conjunto de la sociedad, ajenas a los universalismos y los mesianismos. Igualmente, estas posibilidades han de situarse “en

procesos y proyectos tanto políticos como epistemológicos” (Walsh, 2005, p. 39). En todo caso, las iniciativas deben conducir a contrarrestar las asimetrías e inequidades instauradas por la colonización

de antaño o por las modernas formas de imposición, aculturación, dominación, racismo y discriminación. La interculturalidad ha de entenderse como una condición natural y no como una consigna.

Referencias

- Barnach-Calbó, E. (1997). La nueva educación indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 13-33. Obtenido el 19 de diciembre de 2013, desde: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a01.pdf>
- García C., Pulido M. R., y Montes, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-256. Obtenido el 19 de diciembre de 2013, desde: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a09.pdf>
- García M. A., y Sáenz, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Nancea ediciones.
- Guerrero, R. J. (2009). Las representaciones que el diario El Tiempo hace de los indígenas en Colombia. *Forma y Función*, 22(2), 71-91.
- Gutiérrez, M. D. (Comp.) (2006). *Multiculturalismo: perspectivas y desafíos*. México: Siglo XXI.
- Imaz, C. (2006). Multiculturalismo y migración internacional. Permanencia y revaloración de la identidad cultural de la migración mexicana en los Estados Unidos. En Gutiérrez, M. D. (Comp.). *Multiculturalismo: perspectivas y desafíos*. México: Siglo XXI.
- Ipiña, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 99-109. Obtenido el 10 de diciembre de 2013, desde: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a04.pdf>
- López, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística en Latinoamérica y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 47-98. Obtenido el 19 de diciembre de 2013, desde: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a03.pdf>
- Mato, D. (Coord.) (2012). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós educador.
- McLaren, P. (1998). *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogía de la disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI Editores.
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta.
- Ramos, A., y Rojas, T. (2005). Educación escolar, vida comunitaria y uso de las lenguas: reflexiones sobre el proceso del pueblo nasa. *Revista Colombiana de Educación*. 48, 71-98.
- Sánchez, J. (2006). El culturalismo: atrofia o devastación de lo social. *Perfiles Latinoamericanos*, 27, 293-225. Obtenido el 28 de diciembre de 2013, desde: <http://www.redalyc.org/pdf/115/11502708.pdf>
- Touraine, A. (2006). Las condiciones de la comunicación intercultural. En Gutiérrez, M. D. (Comp.). *Multiculturalismo: perspectivas y desafíos*. México: Siglo XXI.
- Walsh, C. (s.f.). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*. 24(46), 39-50.
- Zimmermann, K. (1997). Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 113-127. Obtenido el 28 de diciembre de 2013, desde: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a05.pdf>

