



Educación intercultural: rupturas necesarias

POR ESTHER CHARABATI

chara2005@gmail.com

El mundo globalizado, tal como lo hemos vivido durante las últimas décadas, ha ido desvaneciendo las fronteras geográficas sin reconocer la importancia de las fronteras culturales. Si bien ya no se puede ignorar que vivimos en un mundo caracterizado por la diversidad en el que conviven culturas y representaciones del mundo distintas, existe una tendencia a registrar los encuentros entre culturas como conflictos y a privilegiar las tensiones que se derivan de la convivencia (Díaz Polanco, H.; 2006). Es cierto que no se pueden negar los conflictos, pero tampoco el hecho de que forman parte de la vida en sociedad y de que cada cultura propone sus propias soluciones para superarlos o convivir con ellos.

Si el pensamiento moderno buscó la igualdad en la homogeneización de los individuos y de sus derechos, una de las aportaciones más valiosas del pensamiento intercultural es concebir las diferencias como una fuente de enriquecimiento, como un nuevo enfoque que brinda claves inéditas para interpretar el mundo al incorporar miradas ajenas al propio contexto: concepciones distintas sobre la naturaleza humana, las necesidades básicas, las relaciones entre el individuo y la sociedad, la dignidad humana, los derechos humanos... (Olivé, L; 2004)

Cada cultura, afirma Panikkar, es otra realidad, "Y esta realidad yo no la veo. Es el otro el que me la hace ver, quien me la revela cuando le escucho (Panikkar, R; 2004). En México, la valoración de las diferencias se enfrenta al ideal de la cultura mexicana única que absorbe y anula las diferencias, una cultura hegemónica excluyente en lo político y en lo social. En la medida en que ésta se presenta como moderna, las culturas excluidas –es decir, las culturas étnicas– son vistas como formas premodernas de organización social que deben ser superadas y los indígenas, como ciudadanos de segunda. (Bartolomé, M.A.; 2006) Ante este panorama, uno de los grandes desafíos de la



actualidad es resolver la tensión entre la tendencia a la globalización y homogeneización de los países, y la tendencia a la conservación de la cultura propia por parte de numerosas comunidades. (UNESCO; 2005)

¿Qué papel juega la escuela en esta dinámica de la cultura? El modelo educativo hegemónico ha mostrado sus limitaciones, no sólo frente a la alteridad sino en su propio proceso: más que una democratización se ha inclinado hacia la masificación y, más que favorecer la transformación social, ha reproducido las desigualdades y marginado a los “diferentes”. Por ello, es urgente preguntarse cuáles son las rupturas que el educador actual tiene que realizar, con el fin de articular y transmitir una visión intercultural hospitalaria, en la que quepan todos los grupos.

1. Ruptura con la lógica monocultural

Cuando hablamos de diversidad en este texto, nos referimos específicamente a la diversidad cultural abordada desde su complejidad, sin sacrificar las manifestaciones de una cultura en beneficio de otra, y asumiendo y trabajando con las complicaciones de esta decisión. “La diversidad cultural —declara la UNESCO— se refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades”, y la tarea de la sociedad actual es reconocer la existencia de la diversidad de culturas y el valor de cada una, tarea que hasta ahora no ha sido encarada por los Estados neoliberales. En otras palabras, se ha vuelto impostergable el paso de una lógica monocultural a una intercultural.

Una de las estrategias de la cultura dominante es presentarse como única, neutra y absoluta; se arroga el derecho a imponer el “progreso” que encarna hegemonizando a las otras culturas, y decreta la existencia de una única historia de la humanidad con un único futuro. Cualquier resistencia a “la fuerza de las cosas” es calificada de anacrónica o romántica. (De Vallescar, Diana; 2000) Esta visión del mundo —que excluye aristas, procesos y alternativas—, ha generado reacciones por parte de las comunidades que afirman “el valor insustituible de las particularidades culturales, su derecho a la pervivencia, y la defensa de las identidades nacionales y étnicas.” (Villoro, L.; 1973).



Estas dos concepciones no sólo plantean proyectos políticos distintos, sino que protagonizan un conflicto de valores: la primera muestra la tendencia a la universalidad cultural, que realizaría el sueño de una comunicación y una comunidad que abarcaran a todos los hombres; la segunda, la afirmación de la pluralidad de las culturas con el fin de preservar la autenticidad y la singularidad de cada pueblo. (Taylor, Ch.; 1992)

La concepción monocultural del mundo ha logrado ocultar un hecho evidente: los individuos nunca están libres de influencias, siempre están culturalmente situados, por lo que la idea de que alguien pueda ser neutro, “supracultural” es un error y un mito (Panikkar, R.; 1994). Sin embargo, la tendencia dominante presenta una (su) realidad como algo común a todos los individuos, un criterio con el cual medir a las demás culturas, a las que estereotipa y presenta como esenciales, fijas en el tiempo y en el espacio.

Antes de seguir avanzando, es necesario legalizar el concepto de cultura que aquí se utiliza y que alude a una comunidad con una tradición cultivada a lo largo de varias generaciones, que comparte una lengua, una historia, valores, creencias, instituciones y prácticas (educativas, religiosas, tecnológicas, etc.); una comunidad con expectativas comunes, cuyos miembros se proponen desarrollar un proyecto común (Olivé, L.; 2008).

Esto significa que la cultura no es sólo una concepción del mundo y una forma de vivir, sino una brújula —hecha de normas, costumbres, repertorios de acción y de representación— que brinda referencias, esquemas de acción y comunicación a los miembros de una sociedad (Warnier, J.-P.; 1999). La idea de que cada cultura es redonda y completa (Panikkar, 2004) —el hecho mismo de la diversidad—, plantea la pregunta por la naturaleza de las diferencias. Las más evidentes son las diferencias externas, aquellas que se refieren a la indumentaria, la comida, la lengua o los rituales colectivos. Suelen ser utilizadas como emblemas de la propia identidad, como *indicadores* de una alteridad proveniente de una tradición cultural difícilmente comprensible para aquellos que son ajenos a la misma.



Con ellas, no se pretende tanto hacer visible la diferencia como hacer patente la diferenciación, es decir, la presencia de un "nosotros" distinto a ese universo de "otros". (Bartolomé, M.A.; 2006).

El hecho es que diversas culturas pueden concebir la naturaleza y las necesidades humanas de modos muy diferentes, al igual que la relación entre el individuo y la sociedad, y las obligaciones políticas de la persona con su comunidad. Incluso pueden tener una concepción distinta de la dignidad humana, de lo que constituye una afrenta moral y de cuáles son los derechos humanos básicos. (Olivé, L.; 2004).

Los dos universos —en el caso que nos ocupa, los pueblos nativos y los estados nacionales— configuran sistemas hegemónicos de larga duración; su coexistencia adquiere una dinámica particular que se caracteriza por la confrontación entre lógicas culturales que suelen ser presentadas como irreconciliables porque la cultura dominante produce e impone sus conocimientos como verdad, cancelando toda posibilidad de diálogo.

¿Será posible construir una práctica social común a partir de un conjunto mínimo de normas de convivencia que sean legítimas desde la perspectiva de cada grupo? En otras palabras, ¿el pluralismo es una alternativa viable?

2. Ruptura con la idea de culturas deficitarias

La relación entre el Estado y los pueblos nativos está atravesada por la imposición del sistema colonial, basada en una radicalización de las diferencias. De acuerdo con A. Memmi (2002), el colonizador pasa por tres etapas: 1) Descubrir y poner en evidencia las diferencias entre colonizador y colonizado, 2) Valorizar esas diferencias en beneficio del colonizador y en detrimento del colonizado, y 3) llevar esas diferencias al absoluto, afirmando que son definitivas y actuando de manera que se vuelvan tales. Estamos ante lo que Wiewiorka llama una combinación de un racismo de desigualdad y un racismo de identidad (diferencialista) que no extermina ni expulsa al grupo, sino que lo incorpora, pero "inferiorizándolo". De esta manera, el racismo se institucionaliza



y puede escapar, parcialmente, a la conciencia de los actores e inscribirse en la vida social. (Wiewiorka, M.; 1991)

El aparato de poder colonial no se agota con la Independencia: sus prácticas, discursos e intereses subsisten con distinto ropaje y estrategias, porque su meta es la perpetuación. La justificación de los Estados modernos para subordinar a las culturas minoritarias fue calificar sus diferencias como meros accidentes que debían superar para integrarse a la cultura nacional. Hasta fines de los años 80, en la filosofía política —bajo la influencia de Rawls y la herencia marxista— el acuerdo versaba sobre la necesidad de eliminar las injusticias sociales y económicas, pero sin alterar la lógica binaria que distribuye el poder de manera desigual entre los dos términos de una oposición: los “normales” y, frente a ellos, o debajo de ellos, los “otros”: marginales, deficientes, desviados, indígenas, inmigrantes, individuos que sólo existen como una expresión negativa del “nosotros”, —la cara opuesta e inseparable—, y que deben ser “normalizados”, es decir, dominados. Su voz es traducida al lenguaje de la cultura dominante y usurpada por ésta, a sus formas de decir y de nombrar. El otro se convierte en un otro fijo y esencial que ocupará siempre el lugar del otro, el que no somos ni seremos, el mal responsable de todo conflicto (Skliar, C.; 2002) y el que refuerza la producción de lo mismo:

La alteridad del otro permanece como reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más; la hace, si esto es posible, más arrogante, más segura y más satisfecha de sí misma. A partir de este punto de vista, el loco confirma y refuerza nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginal, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; y el deficiente, nuestra normalidad. (Larrosa y Pérez de Lara en Skliar, C.; 2002).

La política “igualitarista”, que plantea un terreno neutral para el intercambio entre las distintas culturas y relega las diferencias al espacio privado —se aceptan las diferencias pero no su expresión pública—, dio paso al discurso sobre la dignidad y la “prevención del menosprecio”. Taylor y Honneth hicieron énfasis en la necesidad humana de reconocimiento, no sólo en la esfera privada, sino también en la pública; no sólo a sus cualidades personales, sino también a las particularidades de la cultura a la que



pertenecen. El desprecio y la indiferencia generan, por un lado, sumisión (Honneth, A; 2006) y, por el otro, heridas que pueden llegar a generar autoodio.

La demanda no es, entonces, que se les reconozca como miembros de la sociedad con iguales derechos, sino que se valoren sus peculiaridades: formar parte de un pueblo “significa ser miembro de un grupo de ciudadanos iguales y autónomos. Si un ciudadano no es igual a los otros o depende de otro, su opinión no es tan válida o tiene menos peso en las decisiones de esta entidad soberana”. El no reconocer, literalmente, que los miembros de una minoría o grupo subprivilegiado tienen una identidad cultural y que ésta es valiosa, es un insulto a los individuos y no a las culturas.

En el caso de América Latina, los sistemas interétnicos han generado —a la par de las estructuras de explotación económica—, una reiterada exclusión social y política que acompaña a la violencia material y simbólica, por lo que los grupos indígenas suelen encontrarse en una situación de privación múltiple que los afecta tanto a nivel objetivo como subjetivo, y los convierte en ciudadanos de segunda.

Históricamente, lo étnico ha sido considerado, como dijimos más arriba, una forma premoderna de organización social cuya tarea sería alcanzar el grado de desarrollo de las sociedades occidentales y “modernas”.

Las diferencias entre culturas, en la problemática individuo-universalista, no pueden ser consideradas más que vestigios, sobrevivencias, arcaísmos destinados a ser fatal y afortunadamente abolidos por el avance del progreso. Y esto tiene un sentido, fijado por una dirección en ocasiones explicitada: la realización final de la homogeneidad étnica y cultural de la especie humana hecha posible por la destrucción de todos esos obstáculos a la homogeneidad planetaria representados por las identidades culturales que se rehúsan a desaparecer. (Taguieff, P.-A.; 1987, p. 436).

Los miembros de grupos étnicos pueden tener sentimientos de admiración o de rechazo hacia la cultura hegemónica, pero a menudo actúan desde un complejo de inferioridad que las lleva a desear ser un poco más modernas, —aunque a su



manera— y a explicar su pobreza actual por una expropiación protagonizada por los blancos en el tiempo de los orígenes.

Una respuesta que pretende superar la exclusión ha venido del campo del multiculturalismo, corriente que, en sí misma, encierra diversas tendencias (Mc Laren, P.; 1997): unos hacen énfasis en la igualdad y otros en la diferencia, muchos postulan las identidades y las culturas como fijas o esenciales, otros hablan de culturas deficitarias, y casi todos coinciden en que los diferentes son “ellos”: en el grupo de los “diversos” no se incluye a la cultura dominante, blanca y occidental, que juzga, diferencia e iguala desde su perspectiva supracultural. (Panikkar, R.; 2004). Al otro, hay reducirlo a datos fijos y conocidos: raza, etnia, religión, edad, clase social, sexo..., datos que excluyen la diferencia y el misterio del otro.

No es casualidad que las culturas de los grupos marginados sean consideradas “culturas deficitarias”. Estos grupos, que no se han marginado a sí mismos, han sido medidos y clasificados con instrumentos conceptuales de la modernidad —progreso, homogeneidad, organicismo cultural, la nación profunda, el largo pasado— que legalizan las tendencias autoritarias, en nombre del interés nacional. (Bhabha, H. K.; 1990)

Amin Maalouf ilustra este proceso:

Es fácil imaginar entonces, a fortiori, lo que han podido sentir los diversos pueblos no occidentales para los que, desde hace ya muchas generaciones, cada paso que dan en su existencia va acompañado por un sentimiento de capitulación y de negación de sí mismos. Han tenido que reconocer que su técnica estaba superada, que todo lo que producían no valía nada en comparación con lo que se producía en Occidente, que seguir practicando la medicina tradicional era muestra de superstición, que su poderío militar no era más que un recuerdo, que sus grandes hombres a los que habían aprendido a venerar, los grandes poetas, los sabios, los soldados, los santos, no significaban nada para el resto del mundo, que su religión era sospechosa de barbarie, que sólo unos cuantos especialistas estudiaban ya su lengua mientras que ellos tenían que estudiar las lenguas de los demás si querían sobrevivir, trabajar y mantenerse en contacto con el resto de la humanidad... cuando hablan con un occidental, es siempre en la lengua de él, nunca en la suya propia... (2008; p.84)



¿Cuál es el desafío ante esta “simplificación” y reducción del otro? Empezar a mirar de otra manera para identificar nuestros prejuicios y limitaciones y tener la posibilidad de superarlos en pos de una mejor convivencia, tal como lo presenta Nussbaum:

La invitación a ser tomados en cuenta entre los ciudadanos del mundo es, en cierta forma, una invitación a convertirnos en exiliados voluntarios de nuestras propias formas de vida. ¿Cómo? Adoptando el punto de vista de un observador externo y planteando las preguntas que éste podría plantear respecto a sus significaciones y sus funciones. (2006).

3. Ruptura con las ideas esencialistas

Afirmar que existen culturas deficitarias es asumir una clasificación con criterios que permitan comparar las culturas y jerarquizarlas, pero también es asumir que existe una base común a todas ellas que autoriza dicha comparación. Para Panikkar ese trasfondo no existe: las culturas son inconmensurables, pues no son formas de ver la realidad, sino realidades distintas que sólo podemos ver si el otro nos las revela. Esto no significa que no se pueda hacer ningún tipo de clasificaciones, sino que es necesario tener claros los criterios y los fines pragmáticos de dicha operación para no calificarlas —desde una posición pretendidamente supracultural— de superiores o inferiores. En ese sentido, más allá de que unas sean consideradas más democráticas y otras más religiosas o más auténticas: “Cada visión del mundo pide respeto, aunque no se entienda, respeto aunque se crea mala y contraproducente, y por tanto luchemos contra ella, pero con respeto.” (Panikkar, R.; 2004).

Que no haya un trasfondo común tampoco significa que no se puede realizar una crítica, que ningún juicio es válido, sino que un requisito para emitirlo es partir del principio intercultural que afirma que todos hablamos e interpretamos desde ideas y valores que nos brinda nuestra propia cultura, ya que “no se puede hacer interculturalidad desde una sola cultura: necesitamos la presencia, la inquietud, la amenaza, la colaboración y el amor del otro para establecer un diálogo intercultural” (Panikkar, R; 2004).

¿Por qué aceptar la diversidad cultural es tan amenazador? Entre otras razones, porque supone un duelo respecto a la idea esencialista que permea a la cultura



homogénea y que nos hace creer que las identidades son definitivas, que los valores son inmutables, que las verdades son absolutas.

Ése es, precisamente, el reto: que en el proceso reconozcamos que tanto la ciencia como la subjetividad y las expresiones culturales están socialmente construidas, constituyen un sistema abierto que influencia a otros y es influenciado por ellos, y que así ha sido desde su origen: la mayoría de las culturas son resultantes de los intercambios con otras culturas, y las personas también.

Es más, lo que cada cultura presenta como propio, siempre conserva huellas de los contactos que ha tenido con otras culturas. En el caso de los sistemas interétnicos —en los que se articulan las sociedades nativas y los Estados— están sometidos a procesos internos y externos en los que integran y reinterpretan lo ajeno, redefinen sus características constitutivas y construyen contextos heterogéneos que generan nuevas configuraciones étnicas, diferentes textualidades normativas y narrativas culturales emergentes (Bartolomé, M. A.; 2006). Este hecho se conoce como multiculturalidad: encuentros entre portadores de sistemas diferentes que producen efectos en los que no se interviene.

El paso de lo multicultural a lo intercultural se da —de acuerdo con Camilleri— “cuando aparece la preocupación por regular las relaciones entre esos portadores, al menos para reducir los aspectos negativos del encuentro, a lo más para aprovechar las ventajas que suponen.” (1993) Aquí ya no se trata de ignorar o de tolerar otros saberes, sino de solidarizarse con ellos y reconocerlos como configuraciones culturales propias, pues es lo que nos habilita para una apertura a lo universal, no para mezclar ni para integrar, sino para transformar las identidades sin que ello suponga la anulación de sus diferencias. Se trata de cuestionar y corregir una cultura filosófica hegemónica excluyente y opresora para dar paso a otras lógicas, otras concepciones de la verdad y de lo humano, como precisa Fornet-Betancourt:

El paso a la interculturalidad consiste precisamente, dicho en breve, en ver cómo desde esa polifonía se llega a un nivel de comunicación verdaderamente plural, esto es, basado no sólo en “voces”, sino en formas diversas de “razón”. Es, pues, un nivel donde la razón misma explota en muchas razones [...] Otra



perspectiva es posible, a saber, la siguiente: no hay universal ni hay particular, hay universos; hay una pluralidad de universos. Y en esa pluralidad de universos tenemos una pluralidad de razones.

La comunicación plural no puede darse a través de un diálogo dialéctico, en el que las reglas lógicas están aceptadas de antemano, puesto que no todas las culturas razonan de la misma manera. Se requiere un “diálogo dialogal” en el que las reglas se van creando a lo largo del proceso; un diálogo en el que los participantes no intentan reducir la asimetría entre ellos, sino comprender; la meta no es convencer ni ganar, sino convivir pacíficamente. “El campo del diálogo dialogal no es la arena lógica de la lucha entre las ideas, sino más bien el ágora espiritual de dos seres que hablan y se escuchan. [...]. En el ágora se habla, en la arena se lucha” (Panikkar, 2004)

Un encuentro intercultural no supone un intento a priori de comprensión del otro a partir de los propios conceptos. Más bien se trata de dejarse llevar, vivir con el otro para poder comprenderlo, iniciar un diálogo signado por la cooperación para lograr una buena convivencia. Porque el reconocimiento de la diversidad, más que una tarea discursiva, es eminentemente práctica. Es la posibilidad para cada uno de construirse a partir de la alteridad.

4. Ruptura con la educación hegemónica

El discurso educativo actual se caracteriza por su etnocentrismo: los teóricos son europeos o estadounidenses y su reflexión está basada en los problemas de su entorno. Los marcos conceptuales establecen nociones que son tomadas como universales: el niño como centro, la indudable influencia de la autoestima en el aprendizaje, la jerarquización de saberes (científicos, cotidianos, informales), la división tajante entre las tareas de la familia y las de la escuela, el aprendizaje como un proceso individual apolítico y social, la escuela como único espacio educativo. En un artículo del 2002 Abdeljalil Akkari cita estudios que muestran: 1) Que la noción de infancia como un período específico del desarrollo humano es una creación europea moderna que no está presente en otras culturas, 2) Que la autonomía individual no es considerada como prioritaria en la educación de manera universal: en algunas culturas el énfasis está puesto en la integración comunitaria y la solidaridad; 3) Que la autoestima no es



valorada en todos los grupos y que no tiene un impacto en las trayectorias escolares. Propone que a la perspectiva psicológica se añada la socioantropológica para situar al individuo en su contexto sociocultural.

La escuela no ha cumplido sus promesas de inclusión y movilidad social a los grupos desfavorecidos, por lo que es necesario poner a debate estos marcos conceptuales y deconstruir los principios pedagógicos para descubrir sus compromisos con la cultura occidental y su apuesta por la normalización: los contenidos y la interpretación seleccionados se convierten en requisitos indispensables para formar parte de la sociedad. La escuela adopta una forma de narrar la historia, un tipo de sintaxis, una manera de resolver problemas, unas normas de convivencia, unos autores y personajes que serán consagrados. (Skliar, C.; 2002)

Las asignaturas elegidas son cursadas por todos los alumnos, al margen de su realidad socio-política y de los saberes que portan. Es impensable sustituirlas por otras más acordes al grupo y al contexto. Para Pierre Calame, permitir a una persona partir de sus experiencias supone que no se empieza por menospreciar, devaluar o ignorar los saberes nacidos de una experiencia colectiva, de la que es portadora. Supone admitir que los saberes llamados científicos son igualmente producidos por una historia, una cultura, una representación del mundo, de las instituciones que son los de occidente. No puede haber respeto real de los saberes del otro sin una exploración de las raíces.

En las últimas décadas hemos visto cómo el discurso de la diversidad ingresa a la escuela a tientos: empieza por declarar la diversidad cultural de los alumnos (la diversidad cultural de los maestros ni siquiera es tomada en cuenta), asumiendo que los diversos son siempre los otros, los indígenas, y que es necesario “enfrentar” los problemas que plantea la particularidad para alcanzar el éxito en la empresa educativa, en nombre del progreso. La diversidad cultural no suele ser vista como una riqueza que se puede aprovechar.

A esta visión monocultural corresponde, en los individuos y en los docentes, la idea de que “están hechos” con elementos de una sola cultura, por lo que se cierran a conocer



otras posibles influencias. La idea de la unidad parece brindar más seguridad que la idea de la confluencia de lo diverso, que suele asociarse a una identidad fragmentada, dispersa. No es fácil aceptar la diversidad al interior de uno mismo, diversidad emanada de los contextos en los que hemos estado, del paso por la escuela, de los numerosos intercambios que hemos tenido, pero es una tarea pendiente para los docentes. Y así como es necesario descubrir el contexto individual, es indispensable que los estudiantes adquieran los saberes necesarios para leer su mundo, para superar el analfabetismo biográfico y contextual ya que, de acuerdo con Forné Betancourt, si queremos plantear la cuestión del sujeto social, tenemos que aprender a leer las biografías que han sido posibles dentro de los procesos de subjetivación que nos ha dado nuestra historia, concretamente en México, América Latina, o donde quieran. Pero, ¿qué biografías, colectivas o individuales –o identidades, si quieren llamarles de otra manera– posibilitan la historia de la subjetivación de los procesos que han existido?, ¿qué calidad han tenido esas biografías?, ¿dónde han fracasado?, ¿dónde han sido fragmentadas?, ¿dónde han sido machacadas las biografías, las identidades, la memoria. (Forné Betancourt, R., p. 12, 2009).

Uno de los aportes interculturales es, precisamente, el de situar siempre el fenómeno estudiado en el contexto histórico y cultural de su producción. Aplicado a lo personal se traduce en una biografía, en un intento de entender quién soy yo, cómo llegué hasta aquí, qué factores intervinieron en mi formación. (En *Identidades asesinas*, Maalouf propone realizar un “examen de identidad”, que consiste en “Buscar en su memoria para que aflore el mayor número posible de componentes de su identidad, hacer la lista y no renegar de ninguno de ellos”). Este ejercicio ayuda a desarrollar una conciencia colectiva basada en la apertura y en lo compartido y, sobre todo, a deconstruir conceptos como “yo”, “sociedad”, “historia”.

Para Skliar se trata de crear una pedagogía discontinua que provoque el pensamiento, que retire del espacio y del tiempo todo saber ya disponible; que obligue a recomenzar de cero, que haga de la mismidad un pensamiento insuficiente para decir, sentir, comprender aquello que ha acontecido; que enmudezca la mismidad. Y que desordene el orden, la coherencia, toda pretensión de significados. Y que posibilite la vaguedad, la multiplicación de todas las palabras,



la pluralidad de todo lo otro. Y que desmienta el pasado únicamente nostálgico, solamente utópico, absurdamente elegíaco. (Skliar, C. p.117-118; 2002).

A modo de conclusión

La interculturalidad no es una moda y no deberíamos permitir que entre a la escuela como una estrategia didáctica más. Incluir el estudio de los grupos “diferentes” sólo refuerza la idea de que existen unos “normales” y otros “raros”. Tampoco se avanza incluyendo el término “diversidad” en los objetivos, los programas y las clases. Más bien, convendría plantear la pregunta central de la pedagogía al margen de las tendencias que imponen los organismos internacionales en los sistemas educativos y que perpetúan la relación entre culturas dominantes y culturas deficitarias. La pregunta es, simplemente, ¿qué clase de ser humano queremos formar? ¿Uno que reconozca y acepte la diversidad como riqueza y como parte de la vida social o uno que crea que su cultura es universal, la única legítima y, por lo tanto, excluyente?

La primera opción, en la línea intercultural, requiere hacer patente que los marcos conceptuales no son universales, que los contenidos son resultado de una selección, al igual que los métodos y las formas de evaluación, y actuar en consecuencia. Se trata, pues, de abrir el debate sobre la relación entre cultura y educación, sobre la posibilidad de leer de otra manera la historia universal y las historias locales, de sumar las voces, en vez de acallarlas; se trata de incluir la diversidad en los programas, en el discurso de los maestros, en las prácticas educativas. Y no nos referimos exclusivamente al reconocimiento de la diversidad étnica, sino también a la diversidad intelectual, creadora, de formas de vida.

En el caso específico de las minorías, una vía sería empezar por que los grupos reconstruyeran su historia desde su propia mirada: los obstáculos que han enfrentado, las oportunidades que no han aprovechado, las resistencias que los han llevado a mantenerse como grupo, los lazos que han establecido, los saberes que han transmitido. Esta reconstrucción biográfica desde un registro distinto al hegemónico podría ayudarles orientar su práctica a partir de las necesidades del grupo. Que la educación realmente tenga como fin la posibilidad de valorarse y de valorar al otro, de



considerarlo un colaborador en la construcción de una sociedad más abierta, más igualitaria y más hospitalaria.



Obras consultadas

Abdeljalil Akkari. «Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation », en : Pierre R. Dasen y Christiane Pérregaux, *Pourquoi des rapproches interculturelles en sciences de l'éducation?*, Raisons Éducatives n° 3, De Boeck & Larquier, París, Bruselas, 2000.

Aranzazu Oviedo. *La fecundidad de la Filosofía latinoamericana*:

Raúl Fornet-Betancourt, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado el 7 de diciembre de 2012, de:

www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/la-fecundidad-de...fornetb.

Bhabha, Homi K. (comp.). en *Nation and Narration* , Londres, Routledge, 1990, pp.1-7. pp. 1-7. Recuperado el 17 de diciembre de 2012, de <http://.cholonautas.edu.pe / Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales. Narrando la nación>.

Bartolomé, Miguel Antonio. *Procesos interculturales: antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México SXXI, 2006.

Pierre R. Dasen. "Approches interculturelles : acquis et controverses" en: Raisons Éducatives n°3, *Pourquoi des rapproches interculturelles en sciences de l'éducation?*, Pierre R. Dasen y Christiane Pérregaux, De Boeck & Larquier, París, Bruselas, 2000.

Díaz-Polanco, Héctor. *Elogio de la diversidad: Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, Siglo XXI, México, 2006.

De Vallescar, Diana. *Raúl Fornet-Betancourt. El hombre y su obra*. Proyecto Ensayo Hispánico. Recuperado el 12 de diciembre de 2012, de:

<http://www.ensayistas.org/filosofos/cuba/fornet/introd.htm>

Fornet-Betancourt, Raúl. *Interculturalidad en procesos de subjetivación. Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt*, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, México, 2009.



HONNETH, Axel. “El reconocimiento como ideología”, *Isegoría* [en línea] n° 35 julio-diciembre, 2006 p 130. Recuperado el 7 de diciembre de 2012, de <http://www.philomag.com/article,entretien,axel-honneth-sans-la-reconnaissance-l-individu-ne-peut-se-penser-en-sujet-de-sa-propre-vie,180.php>

Maalouf Amin. *Identidades asesinas*, España, Alianza Editorial, 2008.

Memmi, Albert. *Portrait du colonisé, précédé du portrait du colonisateur*, éd. Gallimard, Paris, 2002.

Martha Nussbaum: “Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education”, *Cap. II. EN: Le philosophe*, 2006/2 (n° 27). Recuperado el 21 de noviembre de 2012, de

http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=PHOIR_027_0227

Olivé, León. “Multiculturalismo y Pluralismo”, *Diálogos en la acción*, primera etapa, 2004, DGCPI pp. 33-37. Recuperado el 14 de octubre de 2012 de <http://trabajaen.conaculta.gob.mx/convoca/anexos/Multiculturalismo%20y%20pluralismo.PDF>

Olivé, León. *Interculturalismo y justicia Social*, UNAM, México, 2008.

Olivé León, et al. “Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica”, en: *Pluralismo epistemológico*, CLACSO Coediciones. La Paz: CLACSO - Muela del Diablo Editores- Comunas - CIDES - UMSA. 2009, Recuperado el 7 de octubre de 2012, de

<http://biblioteca.clacso.edu.ar//ar/libros/coedicion/olive/04olive.pdf>

Panikkar, Raimon. “La diversidad como presupuesto para la armonía entre los pueblos”, *Diálogos en la acción*, primera etapa, 2004 DGCPI 105-114. Recuperado el 9 de diciembre de 2012, de

<http://trabajaen.conaculta.gob.mx/convoca/anexos/La%20diversidad%20como%20pre supuesto.PDF>



Sánchez Rojo, Alberto. "Raimon Panikkar va a la Escuela: Diálogo Intercultural y Atención a la Diversidad", en: *Bajo Palabra*, Revista de Filosofía II Época, Nº 6, 2011, Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. pp. 145-154. Recuperado el 7 de diciembre de 2012.

TAGUIEFF, Pierre André. *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. Paris, La découverte, 1987.

UNESCO, *Convención sobre la protección y promoción de la Diversidad de las Expresiones culturales*. París, 20/10/2005. Recuperado el 11 de noviembre de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>

Villoro, Luis. (Comp.) *Aproximaciones a una ética de la cultura*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993, pp. 131-154.

Villoro, Luis. Ética de la cultura, Recuperado el 11 de noviembre de 2012, de http://cursoshistorico.iteso.mx/moodle/pluginfile.php/570083/mod_resource/content/0/Etica_de_la_cultura.pdf

Taylor, Charles. *Multiculturalisme, différence et démocratie*, Paris, Aubier, 1992.

Taylor, Charles. "Impediments to a canadian future", p. 188 en: Rubén Benedicto Rodríguez *Charles Taylor: identidad, comunidad y libertad*, Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de València, 2004). Recuperado el 20 de marzo de 2011, de

http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UV/AVAILABLE/TDX-0701105-132255//benedicto.pdf

Warnier, Jean Paul. « La mondialisation de la culture ». Paris : La Découverte, 1999, en : *Raisons Éducatives* n°3, *Pourquoi des rapproches interculturelles en sciences de l'éducation?*, Pierre R. Dasen y Christiane Pérregaux, De Boeck & Larcier, París, Bruselas, 2000.



Wiewiorka, Michel. L'**Espace** du racisme, Paris, Seuil, 1991.

Skliar, Carlos. "Alteridades y pedagogías. ¿Y si el otro no estuviera ahí?" en: *Educação & Sociedade*, vol 23, n° 79, pp. 85-123, Agosto/2002. Recuperado el 20 de diciembre de 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf>

Wolf, Susan. « Commentaire », en: TAYLOR, Ch. *Multiculturalisme*, op. cit p 108.

TAGUIEFF, Pierre André. *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. Paris, La découverte, 1987.