

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

rce@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Martínez Mora, Nathalia; Silva Briceño, Orlando

Sociedades heteroculturales: apuestas desde la interculturalidad y la potencia de lo educativo

Revista Colombiana de Educación, núm. 69, julio-diciembre, 2015, pp. 237-251

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413642323011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Sociedades heteroculturales: apuestas desde la interculturalidad y la potencia de lo educativo*

//Heterocultural Societies: Bets from Interculturality and the Potential of Education

//Sociedades heteroculturais: apostas desde a interculturalidade e a potência do educativo

Nathalia Martínez Mora**
Orlando Silva Briceño***

Recibido: 31/10/2014
Evaluado: 06/02/2015
11/02/2015

- * Este texto parte de las discusiones y los avances realizados en los proyectos doctorales Configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber – poder en Colombia: 1976 – 1994 de Orlando Silva Briceño y las ciencias sociales escolares en Colombia 1936- 1994: régimen de producción discursiva, reglas de funcionamiento y relaciones con las epistemologías de las ciencias sociales.
- ** Magíster en Estudios Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante Doctorado interinstitucional en Educación- Sede Universidad Distrital. Docente investigadora Centro de Pensamiento Humano y Social CPHS, Uniminuto. Profesora Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. nathaliamartinezm@gmail.com
- *** Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Candidato a Doctor Doctorado Interinstitucional en Educación- Sede Universidad Distrital. Profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. orlandosilvab@gmail.com

Resumen

En este artículo se propone el análisis de la categoría sociedades *heteroculturales* o *heteroculturalidad* como una perspectiva alternativa frente al concepto de multiculturalidad. La *heteroculturalidad* que alberga como principios los de la heterogeneidad y la *heterarquía* cultural, incluye la interculturalidad como una estrategia para la constitución de nuevas formas de organización social desde el reconocimiento de la existencia de diversos modos de saber, de poder y de ser. Se toma como punto de partida la idea generalizada de la escuela como un dispositivo cultural de occidente, para distanciarse de la promoción del proyecto monocultural que se ha implementado históricamente en las sociedades latinoamericanas desde dicha institución, y que atraviesan buena parte de las reflexiones que se realizan respecto a esta en el campo académico. En consecuencia se plantea la redefinición del papel de la escuela, del currículo, de la enseñanza y de las ciencias sociales, y la apertura a diversos escenarios de lo educativo desde la lógica del diálogo intercultural, para promover la construcción de un horizonte *heterocultural* en el marco de la contemporaneidad.

Abstract

This article proposes the analysis of the category of *heterocultural societies* or *heteroculturality* as an alternative perspective to the multiculturalism concept. The *heteroculturality* that houses as principles those of heterogeneity and cultural *heterarchy*, includes interculturalism as a strategy for the constitution of new forms of social organization from the recognition of the existence of different ways of knowledge, power and being. It takes as its starting point the widespread idea of school as a Western cultural device, to distance from the promotion of the *monocultural* project that has been historically implemented in the Latin American societies from that institution, and that crosses much of the reflections that are made regarding this in the academic field. As a consequence it is proposed redefining the role of the school, curriculum, education and social sciences, and the openness to diverse educational settings from the logic of the intercultural dialogue, to promote the construction of a *heterocultural* horizon in the context of contemporaneity.

Palabras clave

Sociedades heteroculturales,
diálogo intercultural, escenarios
educativos

Keywords

Heterocultural societies,
intercultural dialogue,
educational settings

Palavras chave

Sociedades heteroculturais,
diálogo intercultural, cenários
educativos

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a categoria sociedades heteroculturais ou heteroculturalidade como uma perspectiva alternativa à frente do conceito de multiculturalidade. A heteroculturalidade que alberga como princípios a heterogeneidade e a heterarquia cultural, inclui a interculturalidade como uma estratégia para a constituição de novas formas de organização social desde o reconhecimento da existência de diversos modos de saber, de poder e de ser. Toma-se como ponto de partida a ideia generalizada da escola como um dispositivo cultural de ocidente para assim distanciar-se da promoção do projeto monocultural que se tem implementado historicamente nas sociedades latino-americanas desde aquela instituição, e que atravessam boa parte das reflexões que se fazem em relação à escola no campo acadêmico. Em consequência, é preciso projetar a redefinição do papel da escola, do currículo, do ensino e das ciências sociais, e a abertura a diversos cenários do educativo desde a lógica do diálogo intercultural, a fim de promover a construção de um horizonte heterocultural no marco da contemporaneidade.

La configuración histórica de las ciencias sociales en el marco del proyecto moderno

La pretensión de universalidad por parte de las ciencias matemáticas y físicas, de las ciencias (del lenguaje, de la vida y de la producción y de la distribución de las riquezas) y de la filosofía que conforman el triedro del conocimiento del mundo moderno occidental, en el que se ubican en una repartición nebulosa las ciencias humanas o del hombre (Foucault, 1993), ha sido una constante en el desarrollo ideológico, intelectual y político de estos campos de saber como constitutivos de la *episteme* moderna. Este universalismo pretendía ser una mezcla única y diversa de afirmaciones y prácticas sociales reforzadas por la reproducción que desde las instituciones realiza la disciplina (Wallerstein, 2004). Los principios epistemológicos y metodológicos que conforman dicho universalismo se cimentan en la búsqueda de exactitud medible que contenía unas expectativas de predicción y administración, que se basan en principio en una serie de propósitos que pertenecían al ámbito de lo natural. Este modelo resultó imposible de cumplir para el campo de las ciencias sociales, pues su objeto de estudio es tan amplio que incluye a los mismos investigadores y, de esta forma, sujeto y objeto ingresan en una relación compleja, que no se presenta de manera tan clara y marcada en el dominio de las demás ciencias modernas. Pero además, como lo señala Foucault (1993):

Quizá es esta repartición nebulosa en un espacio de tres dimensiones lo que hace que las ciencias humanas sean

tan difíciles de situar, lo que da su irreductible precariedad a su localización en el dominio epistemológico y lo que las hace aparecer a la vez como peligrosas y en peligro. (p. 337)

Frente a esto las ciencias sociales, en sintonía con los ideales del mundo moderno, se fueron estableciendo desde el siglo XVIII a partir de dos premisas que gobernaban el ámbito intelectual: el modelo newtoniano, fundado en la simetría entre el pasado y el presente, es decir, la posibilidad de obtener certezas o leyes que se mantuvieran en todo espacio y tiempo pues todo existe en un eterno presente, y el dualismo cartesiano que suponía una división entre la naturaleza y lo humano (mundo físico y mundo social).

Las ciencias sociales se configuraron, entonces, como un campo de saber-poder constituido por dos niveles de tensiones: el nivel discursivo del saber, que se entiende como el conjunto de conocimientos de distintos grados que son producidos y enunciados desde diversas prácticas y sujetos, y por luchas permanentes en el nivel discursivo del poder intensificadas por la necesidad de consolidar el naciente Estado moderno y el colonialismo europeo. Los discursos que empezaron a conformarlas se relacionan con la superación de la sabiduría heredada de las reflexiones filosóficas y religiosas sobre la naturaleza

de lo humano pues, en efecto, este Estado requería de un conocimiento más exacto que le proporcionara fundamentos en los cuales basar sus decisiones.

Esto llevó al surgimiento de distintas categorías que conducían las prácticas de la vida social: progreso, descubrimiento, civilización, nación, entre otras, las cuales generan también la escisión de los sujetos (el loco y el cuerdo; el sano y el enfermo; el bárbaro y el civilizado; el culto y el inculto). En este marco se produjo el resurgimiento de la universidad como institución principal para generar este tipo de conocimiento específico (Wallerstein, 2004). Esta institución se encargaba de la producción, la circulación y el control de prácticas discursivas sustentadas por los nuevos ideales.

La disciplinarización y profesionalización del conocimiento marcó la historia intelectual del siglo XIX. Así, la sociología, la economía, la ciencia política (ciencias nomotéticas ligadas a las ciencias naturales), la historia y la antropología (ciencias ideográficas) conformaron la estructura disciplinaria de las ciencias sociales basada en el estudio de hechos reales y el consecuente impulso del conocimiento objetivo de la realidad, mediante el establecimiento de leyes universales que condujeran el comportamiento humano. El umbral de esto se encontraba:

[...] geográficamente ubicado en el denominado mundo occidental, es

decir, Europa capitalista y los Estados Unidos; razón por la que estas ciencias sociales, universalizantes, positivistas, euro-céntricas e hijas legítimas de la modernidad, fueron por sobre todo unas ciencias construidas en y para dichos países, que posteriormente se expandieron y llegaron a distintos rincones del globo. (Silva et al., 2007, p. 4)

De igual manera esto condujo a la configuración de sujetos y subjetividades particulares al estilo moderno. Los efectos de este proyecto se traducen en lo que ha sido denominado como colonialidad del poder, del saber (Quijano, 2001) y del ser (Mignolo, 2003 y Maldonado, 2007), entendida como el patrón de poder [...] que se mantiene vivo en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. (Maldonado, 2007, p. 131)

Y que hace que la colonialidad en la modernidad circule cotidianamente. La colonialidad comporta la utilización de la raza como principio esencial para la producción y distribución de la población, y la negación de otras formas de conocimiento alejadas de la perspectiva moderna y eurocéntrica.

En este proceso de configuración de las sociedades modernas se establece una institucionalidad propia que permite su pleno desarrollo. La escuela forma parte de esta institucionalidad que aparece y se consolida como un dispositivo cultural del Occidente moderno, en el horizonte de un proyecto monocultural que pretendió erradicar otras formas de saber, de conocimiento y de ser que no estuvieran inscritas en los paradigmas de las ciencias y de la sociedad moderna antes descritos. En este contexto se evidencia la puesta en funcionamiento de estrategias de regulación y vigilancia de la alteridad, como bien lo señalan Duschatzky y Skliar (2000), que constituyen diferentes narrativas que fijan a los sujetos en unos marcos discursivos y prácticas institucionales que generan

La demonización del otro; su transformación en sujeto “ausente”, es decir, la ausencia de las diferencias al pensar la cultura; la delimitación y limitación de sus perturbaciones; su invención para que dependa de las traducciones “oficiales”; [...] vigilando permanentemente las fronteras; su oposición a totalidades de normalidad a través de la lógica binaria; su inmersión en el estereotipo; su fabricación

y su utilización, para asegurar y garantizar identidades fijas, centradas, homogéneas, estables. (Duschatzky y Skliar, 2000, pp. 2-3)

Sin embargo, estas estrategias que se producen y reproducen en la escuela no fueron cumplidas en su totalidad, y la pretensión de homogeneización del saber, del poder y del ser que se expresa de manera amplia en las instituciones escolares de distintas latitudes no logró erradicar completamente experiencias culturales, sociales, vivenciales y políticas diversas. Esto en parte porque la sociedad y la escuela misma fueron permeadas por cuestionamientos sobre la constitución de sus fines sociales y los sujetos deseables. Pero también, por el agotamiento de esta en su función de formación de los sujetos y subjetividades frente a novedosas prácticas culturales, que apuntan bien sea a la redefinición del papel de la escuela a partir de las condiciones contextuales de diversidad cultural o a la apertura de otros escenarios en los que se expresa más ampliamente lo educativo. Asimismo, las ciencias sociales, como uno de los saberes privilegiados para impulsar este proyecto, se vieron avocadas a su redefinición.

El horizonte de apertura de la interculturalidad: la reestructuración de las ciencias sociales y la potencia de lo educativo

El proyecto de la modernidad se ha visto fracturado junto con las principales promesas e instituciones a las que dio lugar, debido a las transformaciones que se observan en las sociedades contemporáneas. El auge que han venido adquiriendo los medios de comunicación y las tecnologías de información, la instauración de nuevas geografías, de nuevas formas de construcción social del territorio tanto a nivel global como local y el reconocimiento de formas distintas de relacionamiento social, cultural y ambiental, generan nuevos retos y perspectivas en el campo de las ciencias sociales. Por tanto,

[...] los mapas propiamente “modernos” con los que solíamos representarnos el globo han venido cambiando radicalmente durante las últimas décadas. El mundo ya no es exclusivamente un conjunto de sociedades territoriales o de unidades políticas independientes, cada cual ejerciendo soberanía sobre un territorio específico. (Castro - Gómez y Guardiola-Rivera, 2000, p. XXII)

Esto deja de lado el lugar hegemónico político y cultural que desempeñaron los Estados nacionales.

El sistema conceptual y las cartografías disciplinarias de las ciencias sociales, impregnadas por el imaginario colonial, se ven asimismo puestas en duda, debido a las condiciones generadas por la nueva complejidad de la realidad social (Castro-Gómez y Guardiola-Rivera, 2000). La reestructuración de las ciencias sociales se presenta en el marco de apertura hacia una serie de perspectivas, categorías, conceptualizaciones y maneras de ver, leer y actuar socialmente, que plantean la necesidad de inclusión del otro, de lo diferente en términos étnicos, de género o de pensamiento, no su tolerancia (Duschatzky y Skliar, 2000).

Este papel reformado de las ciencias sociales podría impulsar la conformación de una sociedad que promueva la legitimidad de la heterogeneidad cultural desde el reconocimiento de otras formas y modelos de conocimiento, de epistemes emergentes, que permitan incorporar a la vida cotidiana y a la vida de las instituciones de conocimiento dichos modelos como parte integral de la sociedad, y no solamente como un elemento marginal que se reconoce como exótico:

El reconocimiento de la existencia de otros modelos de conocimiento es solo el primer paso para el ejercicio efectivo de la diversidad. Afirmar la diversidad no basta. La identidad solo se reconoce en la relación con el otro, en la alteridad. El multiculturalismo no puede darse ahí: en reconocer que somos diferentes y nada más. Se requiere avanzar hacia la interculturalidad, para que los diferentes grupos que conforman la nación puedan tomar conciencia sobre lo que unos y otros hemos aprendido del “otro”. (Aristizabal, 2001, p. 88)

La interculturalidad se convierte, entonces, en una estrategia social que contribuye a la configuración de nuevos tipos de sociedad. Dicho concepto se viene consolidando como una alternativa a otras concepciones, como la de multiculturalidad, y está en un proceso de redefinición de la forma como se ha construido en regiones como la europea. Para el caso de Latinoamérica, la redefinición de la interculturalidad se liga a los procesos de superación de las formas coloniales que subsisten aún en la casi totalidad de esferas de la vida social de los países de la región. Esto comporta un desafío al campo conceptual y metodológico de las ciencias sociales en la inclusión de otras

formas de conocimiento y de ser en el mundo, y en la reflexión y promoción crítica de la interculturalidad. Es por eso que en estos procesos:

[...] la interculturalidad tiene un rol central, tanto como herramienta conceptual que organiza la rearticulación de la diferencia colonial y de las subjetividades políticas de los movimientos indígenas y afro (y posiblemente de otros movimientos), como también de su pensamiento y de sus acciones en torno al problema de la colonialidad. Dicho de otra manera, es la interculturalidad como proceso y proyecto social, político, ético e intelectual que asume la decolonialidad como estrategia acción y meta. (Walsh, 2005, p. 25)

Se entiende la decolonialidad como el cambio en los patrones de saber-poder que son fundamentos de las sociedades coloniales, de la institucionalización específica de las ciencias sociales y de la configuración de ámbitos educativos como la escuela. Allí lo epistémico tiene un lugar central en la redefinición de lo intercultural, pues no basta con el reconocimiento de pensamientos otros, sino que se requiere de un diálogo que deconstruya y reconstruya las formas coloniales de conocimiento. Así, lo intercultural

es esencialmente diálogo constructivo en un plano de descolonización epistemológica que rebase la supuesta superioridad de la ciencia occidental:

Es sugestivo considerar las diferencias entre sistemas de conocimiento y su coherencia relativista con su entorno sociocultural (sugestivo en el sentido de que el mismo relativismo de sistemas del conocimiento implica la no-comunicabilidad de epistemologías). Parte de la aparente arrogancia del sistema del conocimiento occidental o incomprensibilidad de los sistemas indígenas, por ejemplo, es la falta de interlocución mutua, ello a pesar de procesos intelectuales cualitativamente comparables. (Dover, 2004, p. 20)

En la medida en que la falta de interlocución mutua es uno de los obstáculos en la construcción de la interculturalidad, es pues, el diálogo intercultural un proceso necesario para consolidar un escenario creativo que dé paso a nuevas formas culturales o de síntesis cultural, asumidas más allá de las concepciones de la multiculturalidad o del multiculturalismo, que de acuerdo con Rosa Cobo (2006), es una condición normal de toda cultura. Esto sugiere la potencia del concepto de

interculturalidad, en el que subyace como condición necesaria el diálogo transcultural:

La interculturalidad tiene, sin embargo, un carácter normativo, pues parte de la aceptación de la inevitable multiculturalidad social y prescribe el mestizaje, la mezcla y la integración, desde el rechazo rotundo a la segregación. La interculturalidad parte del supuesto de que es deseable normativamente el diálogo transcultural y que de ese diálogo se deben extraer formas complejas, pero no segregacionistas, de convivencia social. Esta posición apuesta por una relación respetuosa entre culturas y se orienta a la búsqueda de nuevas síntesis culturales, habida cuenta de que el interculturalismo es manifiestamente antiesencialista y no cree en la pureza de las culturas ni en su preservación; por el contrario, postula la continua interacción que las permea y las modifica. (Cobo, 2006, p. 16)

En el proyecto de una sociedad heterocultural, el diálogo intercultural se convierte en una estrategia nodal, para lo cual los diversos escenarios educativos son centrales en la construcción de dicho proyecto, y son una alternativa para generar procesos y dinámicas creativas desde las cuales las sociedades contemporáneas se inventen nuevas maneras de vivir colectivamente en una condición de heterogeneidad y heterarquía, haciendo reales las heterotopías de los otros mundos posibles. Entre esos escenarios educativos podría distinguirse a la escuela desde su necesaria redefinición, pero también otros ámbitos más amplios en los que se reconozcan y se promuevan las transformaciones de las estructuras de poder hegemónicas y sus institucionalidades (descolonización), y sobre todo la construcción de otros modos o modos otros (Walsh, 2005) de saber, de poder y de ser.

Perspectivas para repensar la escuela, el currículo y la enseñanza

En el marco de redefinición de la escuela y de las claves de lectura que permitan problematizarla, se advierten perspectivas recientes que procuran distanciarse del análisis monocultural dominante en el campo intelectual, debido a que resulta limitado por el hecho de que la escuela moderna se organizó precisamente para garantizar la producción de una cultura: la moderna. Si la lectura sobre las tensiones constitutivas que experimenta

actualmente el dispositivo escolar se enfoca en la tensión generada por una disputa que no es nueva, entre las diferentes formas de sociedad moderna (monocultural) y un proyecto de sociedad heterocultural (heterogénea y heterárquica), es necesario trasladar la mirada sobre las condiciones en las que se está desarrollando dicho desplazamiento.

Cuando se reconoce la sociedad como un escenario de diversidad y diferenciación, tanto social como cultural, y se acepta dicha condición como legítima, una de las preocupaciones que surge es por las formas de cohesión de la misma –en la perspectiva planteada por Foucault sobre gubernamentalidad–, pues aunque la pretensión del proyecto moderno era la cohesión, a partir de la formación de una cultura común superior, los resultados son deficitarios en ese aspecto. No es raro, por tanto, que uno de los argumentos por los cuales se critica a la escuela sea su fracaso en este propósito.

Lo que aparece justamente es la superación de la intención de homogeneización de la sociedad, y el camino hacia un papel cohesionador desde la pluralidad, tal como lo propone Apple al abordar el currículo:

En sociedades complejas como las nuestras, escindidas por las diferencias de poder, el único tipo posible de cohesión es el que reconozca abiertamente las diferencias

y las desigualdades. En tal caso, el *currículum* no se presentaría como “objetivo”, sino como la constante necesidad de subjetivarse. Es decir, debe “reconocer sus propias raíces” en la cultura, la historia y los intereses sociales a partir de los cuales surge. En consecuencia no homogenizará esta cultura, la historia ni el interés social, como tampoco a los estudiantes. (1995, p. 164)

La redefinición del papel del currículo en torno a la cultura tendría como propósito la superación del objetivo homogeneizador característico de la escuela y de los sistemas educativos modernos, y avanzar en la constitución de sociedades heterogéneas, inscritas en una doble condición: el alejamiento de los dispositivos disciplinadores (homogeneizadores) y la negación de los procesos de jerarquización cultural.

En ese sentido, la organización de los saberes y conocimientos promovidos en los currículos escolares puede ser rediseñada teniendo como condición el reconocimiento de la diversidad epistémica de la población que acude a las escuelas y la pluralidad de representaciones colectivas que ello conlleva, considerando que:

[...] el concepto de representaciones colectivas permite establecer la forma como participa la

cultura en los diferentes campos intelectuales o conocimientos (ciencia, conocimiento común, concepciones alternativas, mito, etc.) así como en la vida lógica. La cultura, como repertorio que proporciona marcos de referencia para interpretar el mundo, guía por su intermedio la construcción de realidades en los senos de los grupos. También se podría entender que estos marcos de referencia acogen las diferentes formas intelectuales o conocimientos de una cultura, y que estas últimas están sujetas a procesos de negociación en los cuales entran en contacto los grupos y sujetos individuales. (Molina, 2005, p. 10)

Desde esta perspectiva la enseñanza de las disciplinas y de los saberes escolares desde un enfoque cultural se convierte en la actualidad en un escenario propicio para impulsar como propósito epistemológico y social el diálogo intercultural, que pasa por identificar las condiciones y contextos culturales donde se desarrolla el acto de la enseñanza y promueve los procesos de negociación de los diversos marcos epistémicos que circulan en el aula de clase:

[...] lo importante sería determinar similitudes, diferencias, interacciones e influencias dadas entre los conceptos científicos y visiones culturales locales. Una actitud dialógica y crítica emancipatoria, apoyada en una concepción intercultural para la educación [...], se constituye en una propuesta para superar las notables resistencias y confrontaciones anotadas. (López, 2004, p. 62)

Otro elemento que permitiría avanzar en una perspectiva de ruptura frente a los sistemas de enseñanza homogeneizadora y que, por el contrario, promueva un carácter heterogéneo, tanto en las características individuales como en la diversidad de los colectivos presentes en los escenarios escolares, es el de la redefinición del aula de clase como un escenario en sí mismo heterogéneo. Una propuesta en ese sentido ha sido impulsada desde hace algunas décadas en España y recogida en Argentina en el primer decenio del siglo XXI:

El concepto de *aula heterogénea* no sólo apunta a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de alumnos en lo que respecta a su inteligencia y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias

relevantes a la hora de abordar la enseñanza: origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras. (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004, p. 23)

La condición de *aula heterogénea* en la enseñanza de las distintas disciplinas y de los saberes escolares propios de la escuela actual tendría que estar mediada por el carácter heterogéneo de las representaciones sociales que sobre la realidad están presentes en el aula de clase, las cuales permitirían promover un permanente diálogo intercultural pues: “las relaciones entre diferentes sistemas de conocimiento se entienden como intercambios que tienen sus orígenes en la conformación de las mismas culturas” (Molina, et al., 2009, p. 117). Por ello, desde la perspectiva de diálogo intercultural inmerso en la enseñanza se posibilitaría avanzar en la construcción de un proyecto de sociedad heterocultural. No obstante, este es solo uno de los campos de posibilidad para abrir este proyecto; como se ha insistido a lo largo del texto, existen otros ámbitos desde los cuales el desarrollo del horizonte heterocultural es posible.

El escenario educativo en el horizonte heterocultural

Proponer un proyecto de educación en una sociedad heterocultural, entendida esta como una postura ética y política que rompa con la promoción de una cultura común ya sea expresada a través de los currículos nacionales o con pretensión global (estándares y competencias básicas), requiere una mirada cuidadosa sobre los aspectos que parecen novedosos en la forma, pero que al profundizar en ellos se observa su anclaje en modos de dominación que se reeditan en nuevas estrategias: tal es el caso de las políticas de la diferencia y de la diversidad. En ellas, la integración está siendo entendida fundamentalmente como control y encauzamiento social, es decir como estrategia de gubernamentalidad y que pasa por formas de integración simbólica, funcional y moral como lo desarrolla Josetxo Beriain, quien plantea como objetivo de análisis el de:

[...] desvelar “las fuerzas sociales” visibles e invisibles que operan en las sociedades modernas encargándose de la integración simbólica, de la integración funcional y de la integración moral. Tematizar la integración significa asimismo dar cuenta de su “alteridad”, de la ausencia

o el déficit de integración, en la forma de fragmentación cultural, anomia o crisis económica. (Beriaín, J. 1987, p. 9)

Asimismo, las políticas actuales de integración tienen expresión en estrategias escolares y curriculares que traslapan el carácter de gobierno de las poblaciones en formas de “reconocimiento de la diferencia”, que no se alejan en el marco de la globalización del papel regulativo que impone la economía a la institución escolar. Este es uno de los aspectos que señala Apple sobre la relación cultura-escuela (Apple, 1987), que aunque desde algunas propuestas contemporáneas pretende superar el reduccionismo de las teorías del distribucionismo o de enfoques reproduccionistas sobre el papel de la escuela en la sociedad, quedan atrapadas en la relación economía-cultura con una visión restringida de cultura, porque al plantear el conocimiento como capital termina reduciendo el conocimiento al conocimiento moderno (ciencia-técnica) y la cultura a un *producto* del proceso de esa forma de capital:

[...] es necesario que veamos las escuelas como parte de un aparato reproductor de la sociedad en dos sentidos: primero, como instituciones que producen formas culturales necesarias directamente e indirectamente para dicho sector económico; segundo, como instituciones que generan, directa e indirectamente, aquellos modos culturales que dicho sector económico precise. [...] hay una interacción que es muy compleja, entre el papel de la escuela en la producción de agentes para la división social del trabajo [...] y la actuación de la escuela como productora de capital cultural. (Apple, 1987, pp. 59-60)

Además, un aspecto que es neurálgico en la actualidad sobre este asunto, es el de dimensionar hasta qué punto es significativa la escuela en la producción de mundos simbólicos. En la constitución de las nuevas subjetividades sociales y culturales, parece que la escuela al perder la hegemonía de lo educativo, pierde el papel central que se le asignó como productora y reproductora de cultura.

La cuestión de la legitimidad de la escuela como institución esencial y necesaria para la consolidación de las sociedades modernas fue pertinente, pero hoy la preeminencia y significación de la misma se ha devaluado en el escenario actual de lo educativo en un entorno de lo múltiple y heterogéneo.

El análisis de las tensiones que se manifiestan en las nuevas maneras de concebir lo educativo y sus rupturas históricas con las concepciones modernas requiere la construcción de un panorama descentrado del análisis de la escuela, que logre problematizar e indagar sistemáticamente por las circunstancias sociales y culturales que hicieron posible el desplazamiento de los sistemas educativos nacionales modernos, apuntalados en la escuela, a las actuales formas de lo educativo dependientes del sistema económico globalizado.

En este sentido, lo educativo al dejar de estar centrado en la institución escolar se desplaza hacia nuevos escenarios: el mundo multimediático, la ciudad, la calle. En la actualidad se asiste a la conformación de una nueva forma de lo educativo, la sociedad educadora y lo que aparece es una gran red de nuevos y viejos escenarios educativos que promueven novedosas maneras de “integrar” a los “sujetos” y a las diversas culturas que hoy se reconocen como legítimas. También, es pertinente analizar problemáticas que les dan sentido a las actuales formas de abordar los procesos de subjetivación y a los saberes no modernos (epistemes emergentes), y cuestionar críticamente los nuevos escenarios educativos distintos a la escuela que constituyen el campo de la educación y la pedagogía. El escenario educativo en un horizonte heterocultural es una sociedad abierta y sin destino, antagónica al dispositivo escolar tal y como se conoce hoy.

Finalmente, es importante señalar que el concepto de sociedades heteroculturales pretende avanzar en la discusión sobre la cultura, no ya desde un carácter universal y unívoco, sino en la condición múltiple y plural de la misma. Actualmente acudimos a la elaboración de nuevas teorías sobre la cultura en el marco de las condiciones contemporáneas de la misma, en donde el concepto de *cibercultura* se suma a la expansión de los debates en dicho ámbito. Además, si tomamos la cultura como un campo (de lucha y disputa), en el sentido atribuido por Bourdieu, Berstein y Foucault, se consideraría un terreno de lucha con procesos de hegemonía y sus consecuentes elementos de subordinación. En consecuencia, se propone el concepto de lo heterocultural, que daría cuenta de la disputa en el campo de la sociedad, y que expresaría los procesos heterárquicos, resultado de dichos combates, así como también del carácter heterogéneo (múltiple y diverso) de la experiencia de la cultura en la sociedad contemporánea.

La heterarquía se aparta de las concepciones que promueven miradas jerárquicas sobre los fenómenos, y asume en los procesos dinámicos de organización la producción de relaciones complejas descentralizadas y con múltiples nodos de ordenación de las relaciones. Para el caso que aquí se aborda, el de la cultura y su experiencia en el marco de las sociedades contemporáneas, se propone pensar este campo como un complejo de relaciones heterárquicas

en el que se adquieren nuevas formas de diálogo intercultural que expresan la emergencia de las luchas hacia novedosas maneras de organización social.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., Malbergier, M. & Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1995). La política del saber oficial: ¿tiene sentido un currículum nacional? En, *Volver a pensar la educación*. Barcelona: Morata.
- Aristizábal, S. (2001). *Conocimiento local y diversidad étnica y cultural*. Bogotá: UNAD.
- Beriain, J. (1996). *La integración en las sociedades modernas*. Barcelona: Anthropos.
- Castro-Gómez, S. y Guardiola-Rivera. (2000). Introducción. En, S. Castro-Gómez, (ed.) *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales y Culturales-Pensar.
- Cobo, R. (2006). Ellas y nosotras en el diálogo intercultural. En, Cobo, R. (ed.) *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid: Catarata.
- Dover, R. (2004, mayo-agosto). El encuentro inminente de otros recíprocos: estrategias para el reconocimiento de saberes plurales. En, *Revista Educación y Pedagogía*. 16 (39). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En, *Cuadernos de Pedagogía de Rosario*, 4 (7). Buenos Aires: Centro de Estudios en Pedagogía Crítica.
- Foucault, M. (1993). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.
- López, D. (2004). La enseñanza de la ciencia desde una perspectiva no occidental. En, A. Molina et al. *Enfoques culturales en la educación en ciencias: caso de la evolución de la vida* (pp. 45-62). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En, S. Castro-Gómez, y R. Grosfogel (ed.) *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del Hombre-Universidad Central-Instituto de Estudios Contemporáneos-Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar.

- Mignolo, W. (2003). Los esplendores y las miserias de la ciencia: colonialidad, geopolítica del conocimiento y pluriversalidad epistémica. Eny De Sousa Santos, B. (ed.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as 'ciências' revistado*. Lisboa: Afrontamento.
- Molina, A. (2004). Investigaciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje de los textos escolares en la evolución de la vida: enfoques culturales. En, A. Molina et al. *Enfoques culturales en la educación en ciencias: caso de la evolución de la vida* (pp. 9-33). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Molina, A., Martínez, C. A., Mosquera, C.J. y Mojica, L. (2009). Diversidad cultural e implicaciones en la enseñanza de las ciencias: reflexiones y avances. En, *Revista Colombiana de Educación*, (pp. 56, 106 -130).
- Pérez, M. (2009). ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. En, Valladares de la Cruz, L. Pérez, M y Zarate, M. (comp.) *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Quijano, A. (2001). Colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina. En, W. Mignolo, (ed.). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento* (pp. 117-132). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Silva Briceño, O. et al. (2007). La enseñanza de la historia y el caso de lo regional en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales interdisciplinarias (ponencia). En, *Memorias. II Simposio Colombiano de Historia Local y Regional*. CD-Rom. Pereira: Academia Pereirana de Historia. ISBN: 978-9588344027
- Wallerstein, I. (2004). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Walsh, C. (2005). Introducción (re) pensamiento crítico y (de)colonialidad. En, Walsh, C. (ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Abya-Yala.