



de Educación de Adultos

Revista Interamericana de Educación de
Adultos

ISSN: 0188-8838

revistainteramericana@crefal.edu.mx

Centro de Cooperación Regional para la
Educación de Adultos en América Latina
y el Caribe

Charabati Nehmad, Esther

Educación intercultural. Rupturas necesarias

Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 35, núm. 2, julio-diciembre, 2013,
pp. 92-105

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el
Caribe
Pátzcuaro, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545089006>

- 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

Educación intercultural

Rupturas necesarias

Las sociedades contemporáneas han propiciado los encuentros entre culturas distintas sin generar las herramientas necesarias para la convivencia. La tolerancia, que se enarbola como solución a todo conflicto, ha resultado más efectiva como predisposición a la indiferencia, la pasividad y la resignación. En cambio, las aportaciones del pensamiento intercultural parecen ser más atinadas para promover la convivencia al aceptar los conflictos como tales y buscar las vías para que la diversidad sea realmente una fuente de enriquecimiento mutuo. En este artículo abordamos el papel de la escuela en este debate y planteamos las rupturas que consideramos deberán hacer los educadores que quieran transmitir una visión hospitalaria del mundo y contribuir a la convivencia: nos referimos, en primer lugar a la ruptura con la lógica monocultural que niega la complejidad cultural e impide el diálogo; también es necesario abandonar la idea de que existen culturas deficitarias y, por tanto, culturas privilegiadas. Otra ruptura indispensable se refiere a las ideas esencialistas que rigen desde una posición supracultural; finalmente, es necesario cuestionar la educación hegemónica que promueve el analfabetismo contextual.

PALABRAS CLAVE: Educación intercultural, alteridad, educación y cultura, ideas previas, identidad cultural.

Intercultural Education

Necessary ruptures

Contemporary societies have promoted encounters between different cultures without the creation of tools required for coexistence. Tolerance, which is raised as conflict resolution panacea, has been more effective in eliciting a predisposition to indifference, passivity and resignation. Intercultural thinking contributions, however, seem to be more accurate to promote coexistence as they accept conflicts as such and seek paths where diversity can be a source of mutual enrichment. This article addresses the role of education in this discussion and brings up the ruptures education professionals should do in order to spread a hospitable vision of the world which facilitates coexistence: we are discussing, first of all, about the breakdown of monocultural logic which denies cultural complexities and hinders dialogue. It is also necessary to quit the idea of deficit cultures which entail the concept of privileged cultures as a logical consequence. Another necessary breakdown refers to essentialist ideas, which rule from a supracultural position. Finally, hegemonic education should be questioned since it promotes contextual illiteracy.

KEYWORDS: intercultural education, alterity, culture and education, previous knowledge, cultural identity.

* Profesora-investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. México. CE: chara2005@gmail.com

Educación intercultural

Rupturas necesarias

■ ESTHER CHARABATI NEHMAD

El mundo globalizado, tal como lo hemos vivido durante las últimas décadas, ha ido desvaneciendo las fronteras geográficas sin reconocer las potencialidades 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, 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.

Antes que reconocer como fuente de los conflictos no sólo la diversidad, sino también la explotación, la injusticia y la desigualdad, las sociedades neoliberales han preferido legalizar el conflicto y asumirlo como inevitable, para posteriormente decretar el analgésico que disminuirá sus efectos: la tolerancia.¹ Pero no la virtud de la tolerancia asociada al respeto a todas las creencias y al reconocimiento de las diferencias, no la tolerancia como virtud y garante de la libertad y la igualdad,² sino una especie de predisposición a la indiferencia y la pasividad. Una tolerancia que desmoviliza a los individuos y que es vecina de la resignación.

No es casual que la tolerancia enfrente numerosos cuestionamientos que ponen en duda su legitimidad³ y la ubican en el origen de la permisividad, el conformismo y la pasividad que caracterizan a las mayorías en las sociedades actuales. El problema, de acuerdo con Žižek, es que la tolerancia, tal como es concebida por los multiculturalistas supone riesgos de despolitización y parálisis ya que enfrenta a los individuos a un dilema: perciben situaciones injustas que los indignan, pero también

1 El concepto de tolerancia, utilizado tanto en el habla popular como en la política, ha sido definido como el “respeto y consideración hacia las opiniones y prácticas de los demás, aunque repugnen a las nuestras” (Diccionario Enciclopédico Espasa Calpe, 1978). Sin embargo, a lo largo de la historia ha ido adquiriendo diversos significados y ha generado actitudes públicas distintas. La tolerancia surge en la modernidad como una actitud ética —como actitud de condescendencia hacia los heterodoxos— pero se traslada al orden político para enfrentar la intolerancia religiosa que habían desencadenado las guerras de religión. En otras palabras, se acepta debido a lo “intolerable” de la intolerancia y se presenta como una condición para manejar los conflictos provocados por la diversidad y para garantizar la paz social.

2 “La tolerancia es la consecuencia necesaria de constatar nuestra falibilidad humana: errar es humano, y algo que hacemos a cada paso. Perdonémonos pues nuestras mutuas insensateces. Éste es el primer principio del derecho natural.” (Voltaire citado por Popper, 1994).

3 Nos referimos a Marcuse, Ricoeur, Todorov, Jankélévitch, Popper y Žižek, entre otros.

consideran que deben respetar los valores del otro (Žižek, 2008). Se trata de un respeto “instrumental”, por así decirlo, cuyo valor reside en lograr una convivencia que en vez de asumir las tensiones y entablar un diálogo, reprime los conflictos y disfraza la diversidad.

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, 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” (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. Los discursos que la sustentan plantean una unidad imaginaria y una historia lineal. En la medida en que 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, 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 necesario preguntarse cuáles son las rupturas que el educador actual —escolar y de jóvenes y adultos— 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 (2005)— 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.⁴ En otras palabras, se ha vuelto impostergable el paso de una lógica monocultural a una intercultural.

4 “En el caso de la teoría política de raigambre liberal que se ha extendido sobre una gran porción de la humanidad que llamamos Occidente, la relación con la diversidad ha sido francamente desastrosa: una historia de negación y menosprecio.” (Díaz-Polanco, 2006: 17). En el mismo texto, se aceptan los riesgos del relativismo cultural: el atrincheramiento de identidades y la posibilidad de que prevalezca el racismo con otros fundamentos.

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, 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, 1993: 131-154).

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, 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, 2004). 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, 2008: 76).

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, 2002).⁵ 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.⁶ 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, 2006).

⁵ Comentando a Fornet-Betancourt, Diana de Vallescar afirma que las culturas humanas “son procesos ambivalentes que reflejan contradicciones de diversa índole entre sus propios miembros”, y que, por tanto, han de ser discernidos críticamente. Concibe como sus principales características: la heterogenidad, la flexibilidad de significación y su historicidad; lo cual implica una labor hermenéutica continua. Pues la cultura constituye en su origen una *situación* y condicionamiento, pero que no anula la libertad. Por eso necesita ser *apropiada* por sus *miembros* y, es ahí donde se decide su calidad, vitalidad y destino. Lo cual supone que sea legitimada (De Vallescar, 2000).

⁶ Villoro establece dos aspectos de las culturas: “Por una parte los productos materiales de una cultura: edificios, utensilios, vestidos, obras de arte, conjuntos de signos, etc. Por la otra los sistemas de relación y de comunicación, observables a través de casos concretos en los cuales se realizan o se aplican. Entrarían en esta categoría las relaciones sociales, los lenguajes de distintos tipos, los comportamientos sometidos a reglas (costumbres, ritos, juegos, etcétera)” (Olivé, 2004: 33-37).

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, 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.

El educador que logra tomar distancia ante la lógica monocultural se enfrenta a preguntas como las siguientes: ¿será posible construir una práctica social común⁷ 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? La respuesta la encontrará en su propia práctica.

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 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 (1991) 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.

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 convier-

⁷ “Por práctica social entenderemos un complejo de acciones humanas que realizan los miembros de un cierto grupo social, orientadas por representaciones —que pueden ir desde creencias y modelos hasta complejas teorías científicas—, y que tienen una estructura axiológica, es decir, normativo-política” (Olivé, 2008: 76).

te 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, 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, 2002).

La política “igualitarista”,⁸ 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 (1993) y Honneth (2006) 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, sumisión⁹ 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” (Taylor, 1993:188). 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.¹⁰

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.

8 Consideramos pertinente la observación de Taguieff en el sentido de que en nombre de la lucha contra la abstracción devoradora de lo universal, hoy se instala un integrismo de la diferencia. En el desarrollo de su investigación postula que la “igualdad en la diferencia”, es ilusoria porque no existe diferencia que no se interprete como diferencia de valor, es decir como jerarquía (Taguieff, 1987: 16-17).

9 Honneth (2006) establece tres esferas de reconocimiento: “La primera es la esfera del amor, que se refiere a los lazos afectivos que unen a una persona a un grupo restringido. Sólo la solidaridad y la reciprocidad de estos lazos confieren al individuo esta confianza en sí mismo sin la cual no podrá participar con seguridad en la vida pública. La segunda esfera es jurídico-política: es porque un individuo es reconocido como un sujeto universal, portador de derechos y deberes, por lo que puede comprender sus actos como una manifestación —respetada por todos— de su propia autonomía. En esto, el reconocimiento jurídico se muestra indispensable en la adquisición del propio respeto. Pero no es todo. Para lograr establecer una relación ininterrumpida con ellos mismos, los humanos deben además gozar de una consideración social que les permita relacionarse positivamente con sus cualidades particulares, sus capacidades concretas o ciertos valores que derivan de su identidad cultural. Esta tercera esfera, la de la estima social, es indispensable en la adquisición de la autoestima, de eso que llaman el “sentimiento del valor propio”.

10 “Faltando al respeto a la existencia o la importancia de su historia, de su arte y de sus tradiciones particulares, no los respetamos como iguales cuyos intereses y valores tienen un status igual en nuestra comunidad” (Wolf, 1992: 108).

Históricamente, lo étnico¹¹ 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, 1987: 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, 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, 2004). Al otro hay que 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, 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

¹¹ La presencia de lo que llamamos etnias es un dato objetivo de la realidad; son aquellos grupos portadores de lenguas diferenciadas de la que predomina en un ámbito estatal, y que en América Latina son los descendientes de las sociedades precoloniales. También pueden estar integrados por esos mismos descendientes que hayan sufrido agudos procesos de desplazamiento lingüístico y transfiguración cultural, pero que igualmente reclaman su derecho a ser considerados y considerarse diferentes a la colectividad estatal (Bartolomé, 2006: 59).

humanidad... cuando hablan con un occidental, es siempre en la lengua de él, nunca en la suya propia [...] (2008: 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 (2004) ese trasfondo no existe: las culturas son incommensurables, 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.”

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, 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, 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).¹² Aquí ya no se trata de ignorar o de tolerar otros saberes,¹³ 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 (2005):

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 (Oviedo, 2005).

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.¹⁴ 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, infor-

¹² Citado por P. R. Dasen en Dasen y Péregaux (eds.) (2002: 18).

¹³ Para Panikkar, “el multiculturalismo exhibe todavía el síndrome colonialista que consiste en creer que existe una supracultura superior a todas las demás, capaz de ofrecerles una hospitalidad benigna y condescendiente” (Sánchez, 2011: 145-154).

¹⁴ Autores como Illich y Freire han expandido la mirada hacia países latinoamericanos y africanos, pero su influencia es limitada.

males), la división tajante entre las tareas de la familia y las de la escuela, el aprendizaje de jóvenes y adultos como un proceso individual apolítico y social, la escuela como único espacio educativo legítimo (Akkari, 2002).¹⁵

Ni la escuela ni la EDJA han 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 ocupar un lugar en la sociedad. La escuela y la mayoría de los programas educativos adoptan 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, 2002).¹⁶

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 (1991),

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.¹⁷

En las últimas décadas hemos visto cómo el discurso de la diversidad ingresa a la escuela, a los marcos escolares de la educación de las personas jóvenes y adultas a tientas: 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

¹⁵ El autor 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.

¹⁶ “El tiempo de la modernidad y el tiempo de la escolarización suelen ser, como hojas calçadas, temporalidades que sólo desean el orden, que se obsesionan por clasificar, por producir mismidades homogéneas, íntegras, sin fisuras, a salvo de toda contaminación del otro; la espacialidad de la modernidad y el espacio escolar suelen ser, como hermanas de sangre, espacialidades que sólo buscan reducir al otro lejos de su territorio, de su lengua, de su sexualidad, de su género, de su edad, de su raza, etc. (Skliar, 2002).

¹⁷ Citado por P. R. Dasen en Dasen y Péregaux (eds.) (2002: 16). El texto de Calame nunca fue publicado.

los estudiantes adquieran los saberes necesarios para leer su mundo, para superar el analfabetismo biográfico y contextual ya que,

Si queremos plantear la cuestión del sujeto social, tenemos que aprender a leer las biografías que han sido posibles dentro de los procesos de subjetivización que nos ha dado nuestra historia, concretamente en México, América Latina, o donde quieran. Pero, ¿qué biografías, colectivas o individuales –o identidades, si quieren llamarlas de otra manera– posibilitan la historia de la subjetivización 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 (Fornet-Betancourt, 2009: 12).

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 (Maalouf, 2008: 24).¹⁸ 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 (2002: 117-118).

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 tanto, excluyente?

¹⁸ 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”.

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 porque 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 ayudar a orientar la 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.

Este artículo fue escrito durante la estancia postdoctoral realizada en el INIDE con la Mtra. Sylvia Schmelkes, gracias a la beca recibida por el CONACYT en 2012-2013.

Referencias bibliográficas

- Akkari, A. (2002), "Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation", en Dasen, P. R. y Ch. Péregaux, *Pourquoi des rapproches interculturelles en sciences de l'éducation?*, 2a ed., Bruselas, De Boeck & Larcier (Raisons Éducatives; 3).
- Bhabha, H. K. (comp.) (1990), *Nation and Narration*, Londres, Routledge, pp.1-7, en <http://cholonautas.edu.pe> / Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales. Narrando la nación. (consultado el 17 de diciembre de 2012).
- Bartolomé, M. A. (2006), *Procesos interculturales: antropología política del pluralismo cultural en América Latina*, México, Siglo XXI.
- Dasen, P. R. (2002) "Approches interculturelles : acquis et controverses", en Dasen, P. R. y Ch. Péregaux, *Pourquoi des rapproches interculturelles en sciences de l'éducation?*, 2a ed., Bruselas, De Boeck & Larcier (Raisons Éducatives; 3).
- Díaz-Polanco, H. (2006), *Elogio de la diversidad: Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, México, Siglo XXI.
- De Vallescar, D. (2000), "Raúl Fornet Betancourt. El hombre y su obra", en *Repertorio de ensayistas y filósofos*, en <http://www.ensayistas.org/filosofos/cuba/fornet/introd.htm> (consultado el 12 de diciembre de 2012).
- Fornet-Betancourt, R. (2009), *Interculturalidad en procesos de subjetivación. Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Honneth, A. (2006), "Sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie", en *Entretien. Philosophie Magazine*, nº5 [en línea] Francia, Philo Éditions. <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> (consultado el 7 de diciembre de 2012).
- Maalouf, A. (2008), *Identidades asesinas*, Trad. Fernando Villaverde, España, Alianza Editorial, (Biblioteca Maalouf).
- Mc Laren, P. (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora, Políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona, Paidós.
- Memmi, A. (2002), *Portrait du colonisé, précédé du portrait du colonisateur*, Paris, Gallimard.
- Nussbaum, M. (2006), "Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education", en *Le philosophie*, núm. 27, vol 2, en http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=PHOIR_027_0227 (consultado el 21 de noviembre de 2012).
- Olivé, L. (2004), "Multiculturalismo y Pluralismo", en *Diálogos en la acción*, primera etapa, pp. 33-37, en <http://trabajaen.conaculta.gob.mx/convoca/anexos/Multiculturalismo%20y%20pluralismo.PDF> (consultado el 14 de octubre de 2012).
- Olivé, L. (2008), *Interculturalismo y justicia Social*, México, UNAM.
- Oviedo G., A. (2006), "La fecundidad de la filosofía latinoamericana: Raúl Fornet-Betancourt.", *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-fecundidad-de-la-filosofa-latinoamericana---ral-fornetbetancourt-0/> (consultado el 7 de diciembre de 2012).
- Panikkar, R. (2004), "La diversidad como presupuesto para la armonía entre los pueblos", *Diálogos en la acción*, primera etapa, 2004 DGCI 105-114, en <http://trabajaen.conaculta.gob.mx/convoca/anexos/La%20diversidad%20como%20presupuesto.PDF> (consultado el 9 de diciembre de 2012).

- Popper, Karl, (1994) *En busca de un mundo mejor*, primera edición, Trad. Rafael Gómez Pérez, Barcelona, Paidós.
- Sánchez R., A. (2011), “Raimon Panikkar va a la Escuela: Diálogo Intercultural y Atención a la Diversidad”, en *Bajo Palabra, Revista de Filosofía*, 2ª. Época, núm. 6, pp. 145-154.
- Skliar, C. (2002), *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Madrid, Miño y Dávila/CTERA/Escuela Marina Vilte, en www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/fe190d/texto02.htm (consultado el 30 de noviembre de 2012).
- Taguieff, P. A. (1987), *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*, Paris, La découverte pp. 16-17.
- Taylor, Ch. (1992) *Multiculturalisme, différence et démocratie*, Paris, Aubier.
- Taylor, Ch. (1993), “Impediments to a Canadian Future”, en R. B. Rodríguez, Ch. Taylor, *Identidad, comunidad y libertad*, Tesis doctoral (2004), Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, España, Universidad de Valencia.
- UNESCO (2005), *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. París, 20/10/2005, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf> (consultado el 11 de noviembre de 2012).
- Villoro, L. (1993), “Aproximaciones a una ética de la cultura”, en Olivé, León (comp.), *Ética y diversidad cultural*, Fondo de Cultura Económica, UNAM, pp. 131-154.
- Warnier, J. P. (2002), “La mondialisation de la culture”, en Dasen, P. R. y Ch. Péregaux, *Pourquoi des rapproches interculturelles en sciences de l'éducation?*, 2a ed., Bruselas, De Boeck & Larcier, (Raisons Éducatives; 3).
- Wiewiorka, M., (1991), *L'Espace du racisme*, Paris, Seuil.
- Wolf, S. (1992), “Commentaire”, en Ch. Taylor, *Multiculturalisme, différence et démocratie*, Paris, Aubier, p. 108.
- Žižek, Slavoj (2008), *En defensa de la intolerancia*, Sequitur, Madrid.