

EDUCACIÓN, INTERCULTURALIDAD, COLONIALIDAD Y FINES DE LA EDUCACIÓN

EDUCATION, INTERCULTURALITY, COLONIALITY, AND PURPOSES OF EDUCATION

JUAN FELIPE GARCÉS GÓMEZ¹

Recibido 23 de Agosto 2018
Aprobado 24 de Octubre 2018

Se requiere de una escuela intercultural donde la historia y la lengua sean los pilares en la búsqueda de la identidad de cada pueblo.

Abadio Green, Manipiniktikinya (1993)

La misión del pedagogo (...) debe empeñarse, ante todo, en conocer y comprender el sistema de su tiempo (...) Ahora bien, para poder comprenderlo, no basta con contemplarlo tal como es hoy en día, pues, dicho sistema educacional es un producto de la historia que tan sólo ésta puede explicar. Es una auténtica institución social. Incluso no existe ninguna otra en que la historia del país venga a repercutir de forma tan integral. Las escuelas francesas traducen, expresan el espíritu francés.

Durkheim (1996, p. 89)

¹ Filósofo, Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Magíster en Educación, Universidad Católica de Oriente. Estudios de doctorado en Educación, línea de Estudios Interculturales, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Miembro del Grupo Formaph, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Coordinador de Regionalización, Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquia. Este texto es el resultado de la investigación para obtener el título de magíster en Educación de la Universidad Católica de Oriente.

RESUMEN

Este artículo de reflexión pretende poner en cuestión el olvido de la pregunta antropológica que nos ayuda a establecer los fines de la educación y la formación con base en las imágenes de lo humano hegemónicas o subalternas. Esta pregunta antropológica busca orientar un esfuerzo por pensar la educación escolar desde la interculturalidad como elemento para la reconfiguración de una antropología pedagógica e histórica en clave decolonial.

PALABRAS CLAVE:

Interculturalidad, educación, formación, fines de la educación, educación escolar, filosofía de la educación, pedagogía.

ABSTRACT

This article of reflection seeks to question the oblivion of the anthropological question that helps us to establish the aims of education and training based on images of the human hegemonic or subaltern. This anthropological question seeks to guide an effort to think about school education from interculturality as an element for the reconfiguration of a pedagogical and historical anthropology in a de-colonial key.

KEY WORDS:

Interculturality, education, formation, educational purposes, school education, philosophy of education, pedagogy.

FINES DE LA EDUCACIÓN Y REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

La crisis de la pedagogía clásica alemana a comienzos del siglo xx nos pone en la pista del inicio de un cierto malestar frente a los discursos sobre los fines de la educación en el contexto de la antropología filosófica normativa propia de la pedagogía alemana clásica. Este malestar es contemporáneo con el entusiasmo suscitado por las nuevas disciplinas científicas, incluidas las ciencias sociales, y con el desprestigio de la metafísica expresada en la especulación filosófica tradicional y normativa (Apel, 1985; Habermas, 1990; Rorty, 1993). Un espíritu epocal, entonces, que pone en entredicho los discursos —en nuestro caso los discursos sobre lo humano, la educación y la formación— que no estuvieran en relación con los nuevos desarrollos que alcanzaban ya las disciplinas surgidas desde mediados del siglo xix y los nuevos modos de hacer filosofía que daban ya la espalda a esa forma moderna de legitimar el conocimiento a partir del sujeto incondicionado. En este contexto, la reflexión sobre la formación y la educación humana dan cabida a marcos conceptuales y teóricos más cercanos al entusiasmo suscitado por las nuevas disciplina y ciencias positivas. Fue así como la reflexión sobre los fines de la educación que ocupó a la pedagogía y a la antropología filosófica y pedagógica, ahora se encaminaba más hacia la sociología y la psicología, por ejemplo. Sin omitir que la filosofía de la educación, en el caso del mundo anglosajón, ocupó a quienes de un modo u otro desarrollaron su trabajo académico y ensayístico en el espacio donde esta disciplina parece encontrarse de modo privilegiado, la institución conocida como escuela. Una vez puestas en crisis estas disciplinas, especialmente la filosofía y la pedagogía, entra en crisis también la reflexión sobre los fines de la educación.

La reflexión sobre los fines de la educación dio un giro que se puede expresar en tres intereses fundamentales:

- La educación se volcó en la consolidación y fortalecimiento de los sistemas educativos nacionales. En este sentido, se privilegia el discurso político, un discurso en el cual la preocupación fundamental es realizar las aspiraciones del Estado-nación moderno. Podríamos decir, que esta reflexión sobre los fines de la educación estaría basada en el 'espíritu del pueblo', una 'invención' de un pasado, un presente y un futuro que

determinaría el destino de ese pueblo. Una invención que contribuiría a la construcción de unas narrativas identitarias que consolidarían el espíritu de nación y las metas en política interna y externa, sin olvidar las preocupaciones en torno al desarrollo económico.

- El predominio del discurso económico, el desarrollo y la modernización de la producción, es otro de los intereses más frecuentes de la reflexión sobre los fines de la educación. En tal sentido, el sistema educativo debería centrarse en educar a los individuos de modo que puedan contribuir al desarrollo económico de la sociedad. Es así como en los discursos educativos comienza a forjarse una preocupación más moderna por la eficiencia y eficacia en términos administrativos.
- Finalmente, pero por ello no menos importante, en los discursos sobre los fines de la educación empezaron a predominar los discursos 'científicos' sobre lo humano. Con la medicalización (Noguera, 2003) y posterior psicologización del discurso educativo, lo humano empieza a ser colonizado por la razón instrumental en cuanto puede ser medido (Jay Gould, 2003) y se pueden determinar 'científicamente' objetivos educativos.

Sobra decir que estos tres intereses están soportados en discursos que se presentan a sí mismos con pretensiones de validez universal y legitimidad científica, propios del contexto moderno en los cuales se desarrollaron. En otras palabras, la reflexión sobre los fines de la educación dejó de ser objeto de la reflexión antropológico-pedagógica, basada en la filosofía, y dio paso a que la política, la economía y las disciplinas científicas asumieran el relevo de la reflexión sobre el «desarrollo humano». Podríamos decir que, poco a poco, las bases antropológicas de la reflexión sobre los fines de la educación dejaron de ser explícitamente normativas y se hicieron latentes, ocultas o supuestas. Creo que esta situación nos desafía hoy a emprender una tarea de explicitación de los supuestos antropológicos que soportan la reflexión sobre los fines de la educación, supuestos antropológicos que de ningún modo pueden ser asumidos como normativos y, más bien, debemos reconstruirlos críticamente desde una perspectiva histórica.

Como lo señalamos anteriormente, los fines de la educación oscilan entre las pretensiones universalistas de lo humano y los fines locales y nacionales definidos por los sectores hegemónicos de esas sociedades. Los

fines de la educación, por tanto, pueden ser elaborados en tres contextos: el contexto universal, el nacional y una peculiar amalgama de los dos anteriores. Pueden existir otros contextos, pero a efectos de este escrito quiero centrarme en estos tres.

En el periodo clásico de la pedagogía (Wulf, 2001) la formación tiene un referente universal, este referente acude a la tradición occidental y sus raíces griegas, latinas y judeocristianas. En la tradición filosófica y pedagógica alemana, la tradición occidental fue traducida en el concepto de *Bildung*, el cual se entendía como el proceso en el cual «uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma» y no como «un mero cultivo de disposiciones previas» (Gadamer, 1993). Hegel, en la *Fenomenología del espíritu* lo tematizó como salida de la animalidad o pura inmediatez hacia la universalidad. Herder también construyó un ideal de formación que quedó recogido en la biografía de Arendt escrita por Young-Bruehl y que implica un equilibrio soñado entre individuo y tradición.

Herder había afirmado que la historia es un proceso, un despliegue de la novedad, y que la educación, así mismo, tenía que ser un proceso. La educación debería ser un empeño para conseguir imágenes o modelos armónicos (con frecuencia, los grandes modelos de la antigüedad) y debería conducir al desarrollo del individuo, autónomo, pero consciente de su lugar en «una cadena de individuos» (Young-Bruehl, 1993).

Posteriormente, el surgimiento de los nacionalismos y la reinención del pasado con el objeto de construir una nación, facilitada por la historia como disciplina, produjeron unos discursos sobre fines de la educación más centrados en las especificidades del desarrollo de las particularidades nacionales. Este período corresponde al final del imperialismo y colonialismo europeo del siglo XIX y al surgimiento de nuevos estados naciones en los cuales se van configurando nuevas hegemonías heredadas, todas ellas, de las estructuras y estrategias coloniales.

Hoy en día, los discursos sobre los fines de la educación enfatizan en el mutuo juego de interdependencia entre lo local y lo global. Los discursos sobre la globalización imponen una lógica neoliberal en la cual el capitalismo absorbe las potencialidades locales y las convierte en mercancías. Surgen discursos sobre la tolerancia y la diversidad, los cuales ahora son

cruciales en el planteamiento de los fines de la educación. En este contexto problemático surgen los diagnósticos según los cuales «vivimos en una época en que los puntos de referencia firmes de la educación se han empezado a mover, y en que se ha difundido la inseguridad normativa, ya que las ideas religiosas, las imágenes tradicionales del ser humano y las utopías sociales se adecuan de manera insuficiente a la orientación y legitimación de la educación» (Wulf, 1996, p. 84). Por tanto, nuevamente, las reflexiones sobre los fines de la educación se tornan difusos o, sencillamente, desaparecen al igual que los metarrelatos que los soportan. ¿Pero esto vale también para las sociedades donde la diferencia colonial aún perdura?

Si bien es cierto que, como lo señala Wulf (2001), «la pedagogía es un producto de la modernidad; a esta última tiene aquélla ligado su destino». No nos debería sorprender que desde contextos contrahegemónicos y críticos de la modernidad, la reflexión sobre la educación y sus fines no sea abandonada. Por ello, «el malestar frente a la modernidad» se agudiza y, con él, el «malestar frente a la pedagogía». En tal sentido, se cuestionan las prácticas y saberes que circulan en la escuela y la legitiman, las cuales se centran en «el racionalismo, la racionalidad y la racionalización, y el universalismo, la universalidad y la universalización», las cuales se consolidan «con la secularización y generalización de normas y valores, y con el origen de los nuevos patrones de socialización y educación». Estas características descritas de la escuela fortalecen opciones estatistas que centralizan el sistema educativo y «la formación del capital y de los recursos, y a un incremento de la productividad laboral y de la fuerza de trabajo» (Wulf, 2001). En conclusión, en palabras de Wulf (2001), «el acceso de los individuos concretos a normas universales, la racionalización del mundo de la vida y el principio de representación (...) contribuyeron considerablemente en la conformación de una ciencia moderna y del sistema de enseñanza que, a pesar de su origen étnico determinado, es decir, europeo, pretendieron una validez universal».

Este *mea culpa* de la pedagogía nos conduce a la necesidad de buscar un lugar de enunciación en el cual la pregunta por los fines de la educación no esté soportada por diagnósticos posmodernos y ajenos a una sociedad construida en el contexto de la diferencia colonial (Mignolo, 2003) y la colonialidad del poder (Quijano, 1999). En tal sentido, la antropología histórico-pedagógica podría tener un rol en el proceso de construcción inter-

cultural de fines educativos. Contra la preeminencia de una antropología del varón blanco occidental burgués, una antropología que también posee una supuesta superioridad epistémica, acorde con la racialización de la razón denunciada por Chukwudi Eze (2001). El problema no es la construcción de argumentos a partir de un supuesto tercermundismo que pretende medrar de la culpa de los intelectuales del primer mundo, lo que se busca es la emergencia de antropologías otras, alternativas y especialmente críticas. Nuevas formas de relacionarse consigo mismo y con el otro, con la Madre Tierra, con su cuidado y con la responsabilidad que nos exigen las futuras generaciones. ¿No vale la pena acaso apostar por un mundo así, por una utopía así? ¿Tendremos acaso motivos para desesperarnos a la europea, con su diagnóstico posmoderno, de una utopía que podría ofrecernos un futuro más justo?

LA CONSTRUCCIÓN DE LOS FINES DE LA EDUCACIÓN, INTERCULTURALIDAD Y MODERNIDAD/COLONIALIDAD

Los fines de la educación como apuesta de sentido de sociedades y naciones, exige la aceptación de la imposibilidad de plantear de modo normativo fines de la educación, exige reconocer su falibilidad y las posibilidades de redefinición permanente de los mismos y los criterios con que se construyen. Los proyectos nacionales surgidos del final del imperio español y la emergencia del nuevo 'liderazgo' de los Estados Unidos, hacen visibles y posicionan fines de la educación que se corresponden con la invención de una nación centrada en los intereses hegemónicos de los herederos del sistema colonial. Modernización y vinculación a la «gran corriente de la cultura universal», pero con las especificidades del mestizaje, parecen ser las consignas educativas. El hombre y la mujer que se aspiran educar en los nuevos sistemas de instrucción pública (Zuluaga y Ossenbach, 2004) poco difiere del ciudadano europeo en lo político y lo económico, aunque sea nominalmente. No es posible pasar por alto que, es en el periodo de la consolidación de los estados nación surgidos una vez independizados de la corona española, las políticas de unificación lingüística se fortalecen, endurecen y parecen tener éxito a mayor escala (Lodares, 2001). Los fines de la educación que se impusieron desde el proyecto criollo/mestizo se han encarnado en políticas de exclusión e invisibilización o en políticas

de inclusión, en los últimos tiempos. Sin embargo, esta inclusión borra las diferencias y pone todo en el mismo plano.

Muyolema (2001) denuncia las estrategias de invisibilización y subalternización asociadas al indigenismo que marcó la constitución de los estados nación latinoamericanos, de igual modo, también se plantea las preguntas por las condiciones que permitirían una descolonización de la experiencia del mundo indígena. En primer lugar, nuestro autor plantea la necesidad de implementar «el uso de las lenguas no occidentales en el ejercicio del pensar y de representar el mundo». Un lenguaje en el cual pudiéramos «proponer y construir horizontes de vida alternativos sin una articulación de los sistemas de conceptualización y representación del mundo al desarrollo de sistemas de vida, de organización social y relación con el mundo, sobre principios radicalmente diferentes» (Muyolema, 2001, p. 349). Lo que se busca no es defender la inconmensurabilidad entre las culturas y la multiculturalidad liberal centrada en la tolerancia igualadora. Lo que se busca es la construcción de modos de vida y de experiencia del mundo otras desde las cuales podamos «elaborar a partir de sus mejores tradiciones y modo de vida una propuesta civilizatoria alternativa» en la cual podamos poner en cuestión (yo prefiero pensar en expandir el concepto) «la idea de la democracia occidental» (Muyolema, 2001, p. 360). La posibilidad de apostar por estos fines de la educación nos plantea dos cuestiones centrales: a) ¿Entonces qué estado? b) ¿Cómo pensar la relación intercultural?

Cuando pensamos en los fines de la educación, algo que puede volver a ser un tema central de la pedagogía, no podemos dejar de lado asuntos como la tradición, la historia, la cultura, el diagnóstico del presente, el futuro, el saber, los contenidos de esa educación, las apuestas por los objetivos de la formación de hombres y mujeres en una sociedad determinada, etc. Hasta ahora hemos caracterizado las reflexiones sobre los fines de la educación y hemos pensado con la historia a propósito de las posibilidades críticas que ofrece una reconstrucción de los modos como sociedades concretas construyen sus fines de la educación a partir de apuestas de sentido e identitarias. Se impone, ahora, reflexionar sobre las implicaciones de la interculturalidad en la construcción de fines de la educación en sociedades

que anhelan descolonizar y decolonizar². Si bien no podemos indicar que haya propósitos o esfuerzos reales por efectuar una transformación tan radical de la vida social, cultural, económica y política, si podemos al menos sugerir sus posibilidades de realización y los efectos que traería.

En primer lugar, siguiendo a Walsh (2001), nuestra tarea es poner en cuestión lo que Foucault llama «el archivo cultural occidental». Se cuestiona su universalismo etnocentrista y las instituciones, discursos y prácticas mediante las cuales se perpetúa, con las consecuencias que acarrea. Una primera cuestión a considerar es el modo como el conocimiento es legitimado en el «circuito académico de publicación y difusión», las universidades y los centros de investigación, con sus rígidas jerarquías académicas, donde los saberes indígenas y afros no se aceptan como conocimiento y se excluyen de los saberes propios de la modernidad (Walsh, 2004, p. 333). Esta exclusión se siente más fuerte en las instituciones educativas de nivel superior, las cuales debido al «colonialismo interno en Latinoamérica y sus universidades» (Walsh, 2001) hace más doloroso los procesos de subalternización e invisibilización de los saberes de otros pueblos que son sometidos a la hegemonía del saber occidental, académico. Mignolo, en una entrevista concedida a Walsh (2002a, p. 19) sostiene, además, que «el conocimiento, como la economía, está organizado mediante centros de poder y regiones subalternas. La trampa es que el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y des-localizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta, “subir” a la epistemología de la modernidad». Otra consecuencia de este pensamiento eurocéntrico es lo que Quijano (citado por Walsh, 2004, p. 335) llama la colonialidad del poder, es decir, los diversos modos como los patrones coloniales de poder se encarnan en jerarquías raciales y distribuciones de roles sociales diferenciados, a la par que borran toda referencia a diferencias culturales, diferencias que son racializadas y se convierten en el contenido de la subalternización, en cuanto son negadas las posibilidades de asumir su voz propia. El olvido de las diferencias culturales y la imposición de cultura

² Durante un seminario realizado en la ciudad de Medellín en octubre de 2005, la profesora Walsh planteó que la descolonización es romper las relaciones coloniales institucionales, aunque las estructuras permanezcan, mientras que la decolonización implica la construcción de nuevas formas otras de ser, saber y poder, es la irrupción de nuevas formas de organización social y política.

hegemónica, determina una forma de colonialidad de poder que no solo es étnica y racial, también tiene consecuencias epistémicas en cuanto todo saber construido en la diferencia cultural es invisibilizado y deslegitimado. Esta colonialidad del poder, para Walsh, incluye colonialidad del ser y del saber, que debemos denunciar y hallar formas de decolonización (Walsh, 2004, p. 337).

En segundo lugar, tenemos la tarea de pensar y vivir a profundidad lo que entendemos por interculturalidad. Un concepto que, construido en el fragor de la lucha contrahegemónica de los pueblos indígenas, puede inspirar fines de la educación que incluyan a todos los pueblos que ahora habitamos Abya-Yala. Una interculturalidad que logre subvertir las estructuras coloniales y renueve las estructuras mismas del modo como concebimos e implementamos la democracia entre nosotros. Estas transformaciones podrían implementarse en la medida en que las voces de los pueblos indígenas y afros, las mujeres y los homosexuales/lesbianas dejen de ser subalternizadas por discursos hegemónicos centrados en la democracia liberal que no puede responder más que a los intereses del proyecto modernizador criollo/mestizo. Rojas y Castillo (2005) plantean que las diversas designaciones con las cuales el movimiento indígena ha planteado su educación propia, obedece a la lucha contrahegemónica ante las políticas educativas de los estados nación con clara vinculación al proyecto criollo/mestizo, el cual invisibiliza a indígenas y afros. Quizá sea este el espacio privilegiado en el cual los conflictos interculturales nos hagan reconocer las limitaciones de un estado democrático liberal que privilegia las lógicas del capitalismo.

La democracia liberal occidental ha promovido en las últimas décadas un discurso multicultural centrado en la tolerancia, que ha conducido a un relativismo total, especialmente en las interpretaciones y los diagnósticos de la contemporaneidad hechos por los posmodernos, que ha hecho inconmensurables las culturas. Walsh, citando a Žižek, señala que «en el capitalismo global de la actualidad opera una lógica multicultural que incorpora la diferencia mientras que la neutraliza y la vacía de su significado efectivo» (Walsh, 2002, p. 119). En el concepto de multiculturalidad se oculta la diferencia colonial. Para Mignolo (Walsh, 2002a, p. 25), la multiculturalidad equivale al deseo del Estado por ser inclusivo, por presentarse como reformador, aunque las estructuras coloniales permanezcan intactas. El

discurso oficial, por tanto, prefiere depotenciar las consecuencias transformadoras de la interculturalidad, para mantener así la ideología neoliberal y la primacía del mercado, o en nuestro caso, mantener el poder heredado del imperio por parte de las clases hegemónicas, lo que he llamado anteriormente «proyecto criollo/mestizo». Frente a la multiculturalidad, tanto Mignolo como Walsh, proponen la interculturalidad. Para ambos, mientras que en el multiculturalismo las voces de los indígenas y los afros (a las que deberíamos incluir las voces de mujeres, homosexuales y lesbianas) son sistemáticamente subalternizadas, en la interculturalidad la voz de los movimientos indígenas está proponiendo una transformación que parte del reconocimiento de diferencia colonial y la colonialidad del poder, en los planos políticos, éticos y epistémicos. Una diferencia colonial que aún pervive. Frente al estado democrático liberal, la interculturalidad que reconoce como legítimas las voces de indígenas y afros cuando reclaman transformaciones en los aspectos educativos, económicos y legislativos. Para Mignolo, «el Estado ya no podría ser “monotópico e inclusivo” sino que tendrá que ser “pluritópico y dialógico”, en el cual la hegemonía es la del diálogo mismo y no la de uno de los participantes en el diálogo» (Walsh, 2002a, p. 25).

Las transformaciones en el plano ético, político, económico y epistémico, exigidas por una interculturalidad en sentido radical, van más allá de las medias tintas del multiculturalismo, va más allá de la reivindicación hecha por García, Pulido y Montes (1993) del concepto de cultura en los estudios y propuestas de la educación multicultural. Si bien estos autores optan explícitamente por la noción de cultura desarrollada por la antropología social y cultural, esta opción depotencia la actitud crítica de una interculturalidad atenta a las voces de los movimientos indígenas y afros. La frase final del artículo escrito por esos tres autores, nos pone en la pista de su preocupación y de aquello que omiten en su trabajo: «un lugar para la producción cultural, que no es lo mismo que un lugar para la crítica cultural». En otras palabras, en la escuela, no cabría esta crítica cultural que desde la perspectiva de la interculturalidad defendemos. Por ello, una reflexión pedagógica atenta a lo intercultural no puede renunciar a la instancia crítica que le permite el reconocimiento de la legitimidad de los conocimientos que surgen de los movimientos indígenas y afros. En palabra de Walsh (2001):

Considerar el pensamiento generado por el movimiento indígena como teóricamente válido y útil para comprender la situación histórica, social y política del país y de la región permite volver del revés la geopolítica de conocimiento a consecuencia descolonizantes. Además, al pensar que los nuevos marcos epistemológicos deberían ser de todos, anima la transformación institucional más allá de las universidades y hacia la interculturalización crítica de qué entendemos, qué difundimos y qué (re)producimos como conocimiento(s).

La interculturalidad propuesta por Walsh (2002, p. 134), se entiende más como proyecto que como la descripción de un estado de cosas surgido de la ineludible interrelación cultural de pueblos que comparten, por cualquier razón, territorios o historia. Además, esta interculturalidad surge de los movimientos mismos de los pueblos que durante muchos siglos han sido subalternizados por las estructuras coloniales en las que está soportado el poder político y cultural. La interculturalidad está concebida como un proceso «desde y para la gente», un proceso mediante el cual se construye un pensamiento otro, una práctica política y un poder social diferente, gracias a una experiencia común es el «horizonte colonial de la modernidad» (Mignolo, 2003). Esta concepción de la multiculturalidad establece y construye formas distintas de pensar, actuar con y contra «la modernidad/colonialidad y la hegemonía geopolítica del conocimiento. Es un paradigma de instrucción, pensado por medio de la praxis política y hacia la construcción de un mundo más justo» (Mignolo, citado por Walsh, 2004, p. 338-339). Pone en evidencia en sentido político de la interculturalidad nos pone una tarea de posicionarla como parte fundamental de procesos y prácticas antihegemónicas. La interculturalidad, así entendida, nos exige concebir la praxis política en una red de poder donde las luchas y negociaciones expresan la tensión entre lo local, lo nacional y lo global. Tensiones en las cuales se construye y posiciona en subjetividades y políticas idénticas. En palabras de Walsh (2002, p. 117), la interculturalidad permite «la construcción de una propuesta civilizatoria alternativa (...), un nuevo tipo de estado y a una profundización de la democracia. También contribuye con otras lógicas de incorporación que hacen estallar la noción de una matriz dominante».

La interculturalidad, por otro lado, tal y como la defiende Walsh está en contra de posiciones que pretenden «naturalizar y armonizar las relaciones culturales a partir de la matriz hegemónica y dominante (el centro, la verdad o la esencia universal del estado nacional globalizado)» (Walsh, 2002, p. 116); en contra de quienes pretenden plantear como naturales la diferencias étnico-culturales, desconociendo etnicidad es un fenómeno construye reproducido desde la constitución misma de una subjetividad y un lugar de enunciación, que para Walsh está definido por «la experiencia de descolonización y subalternización social, política cultural, tanto del pasado como el presente» (Walsh, 2002, p. 118). De igual modo, la interculturalidad en la versión de Walsh, denuncia cómo la cultura es un campo de batalla donde se lucha por la producción y el control de verdades que han de legitimar cualquier tipo de dominación y hegemonía cultural, dentro de lo que Wallerstein llama el sistema-mundo moderno. La lucha es contra un proyecto de modernidad que tiene como contracara la colonialidad, tanto del poder como de saber, donde solo algunos saberes producidos en instituciones y prácticas típicamente europeas son legítimos, desconociendo todos aquellos saberes «relacionados con la naturaleza, el territorio y la ancestralidad, saberes que cuando mucho encuentran para el mundo académico occidental como folclor» (Walsh, 2002, p. 136).

A MODO DE CONCLUSIÓN

La interculturalidad exige una transformación de los criterios epistémicos que determinan la legitimidad o no de un discurso. Contra el circuito académico que privilegia la escritura frente a los saberes de la tradición oral, la interculturalidad propone que de ningún modo podemos aceptar la reducción de los saberes de los pueblos indígenas y afros a saberes «ancestrales/tradicionales», como saberes subalternos «congelados en un pasado utópico ideal», sino que «se construyen en el presente, a partir de interpretaciones y reinención desde una memoria histórica ubicada en subjetividades, espacios y lugares que encuentran su sentido en la actualidad (...) por ello, requieren de una interculturalización epistémico que relaciones conocimientos desde la posicionalidad» (Walsh, 2002, p. 138). Reivindicar el lugar de enunciación de los pueblos indígenas y afros nos permite responder a las luchas idéntica en el que han caracterizado los movimientos de estos pueblos, se lucha han reivindicado lo propio como un

particularismo desde el cual pretenden vincularse con lo universal en tanto en cuanto su lucha incluye «la justicia, la igualdad y la autodeterminación, como también la reconfiguración del estado como plurinacional». Citando a Butler, Walsh (2002, p. 130) escribe que este nuevo sentido de lo universal propende a «la realización de las metas del sector particular; sin esta realización, lo universal como la unidad en sí queda sin sus significados». Por tanto, uno de los procesos centrales de la interculturalidad es la descolonización del cuerpo y la mente a partir de a «enfaticar lo propio». Si bien es cierto que se corre el riesgo de una sobrevaloración de lo propio que conduzca a nuevas formas de etnocentrismo y, por qué no, racismo, acompañado de divisiones internas en los movimientos indígenas y afros, o de la minorización de otros sujetos subalternos (Walsh, 2002, p. 132), como parece el caso de lo afro frente a lo indígena. Es necesario entender este énfasis en lo propio como un esfuerzo por «poner en práctica la noción de sociedad pluricultural, de recapturar y construir colectividades, conocimientos y plataformas comunes de acción dirigidas no a formar enclaves o guetos étnicos, como tampoco el aislamiento en relación con el resto de la sociedad nacional-globalizada, sino a la interculturalidad desde la diferencia colonial, desde la ubicación espacial que implica» (Walsh, 2002, p. 127). Para entender mejor esto, me permito citar por extenso las palabras de un indígena *tule* que ha dedicado su vida al movimiento indígena:

Afirmarse en lo propio prepara también para conocer lo ajeno, discriminando conscientemente lo que necesita apropiarse de los otros, lo cual es fundamentalmente diferente a la asimilación impuesta e inconsciente. (...) se trata entonces de controlar ese cambio y darle dirección; tal dirección estará determinada por lo que fuimos, lo que somos y lo que queremos ser y para esto hay que conocer la lógica y la cultura de la sociedad del indígena. No es la marginación, el aislamiento físico y social, pues ya de hecho ninguna sociedad está aislada, aunque sí marginada; se trata de ejercer y promover la autonomía, lo propio, pero también el diálogo intercultural, e intercambio de saberes, lo cual supone que nosotros sabemos y tenemos conciencia de nuestros saberes. (...) la política cultural es un pilar del desarrollo y la educación es prioritaria (Green, 1993, p. 152).

Finalmente, otra tarea que se nos plantea a quienes reflexionamos sobre los fines de la educación y que surge de las anteriores reflexiones sobre

la interculturalidad, es el problema de la construcción y puesta en práctica de la noción de sociedad y estado pluricultural. Walsh (2002, p. 118), citando a Viteri Gualinga, plantea que la tarea que tenemos ante nosotros es «construir una democracia de cosmovisiones diversas». Esta propuesta de un estado plurinacional y su realización efectiva, es la condición de posibilidad para que «como nota Luis Macías, realmente haya la oportunidad de desarrollar todas las posibilidades y potencialidades que tenemos tanto indios, mestizos, negros, etc.» (Walsh, 2002, p. 123). Lo que se busca es un «universalismo plural e incluyente» (Walsh, 2002, p. 134). La construcción de este estado plurinacional exige superar la noción estrictamente procedimental de la democracia, como si el establecimiento de reglas comunes para la resolución de los conflictos en el interior de las sociedades careciera de presupuestos culturales, raciales, económicos, entre otros. Nuestra tarea de construir un estado plurinacional exige también poner en cuestión todo aquello que en la resolución de los conflictos interculturales divide y jerarquiza el saber experto (léase académico y occidental) del saber propio de los pueblos indígenas y afros. Es en este nivel donde la posición política tiene consecuencias epistémicas, más allá de pretender legitimar las decisiones económicas y políticas en las disciplinas y ciencias de corte estrictamente occidental, silenciando así los saberes tradicionales y ancestrales, debemos abrir espacios para el conflicto donde podamos experimentar «la infección simultánea» (Mignolo, entrevistado por Walsh, 2002a, p. 24) propia de las culturas que se encuentran. Como lo expresa Mignolo: «El gran tema del siglo XXI será la doble traducción y la interculturalidad» (Walsh, 2002a, p. 24).

La decolonización de los cuerpos y las mentes de los sujetos contruidos mediante la diferencia colonial y la colonial del poder, pasa por la profundización de la democracia en un sentido más radical que el meramente procedimental desarrollado por la democracia liberal convencida de las bondades del mercado. La profundización de la democracia propuesta, nos debe permitir la construcción «de nuevos marcos epistemológicos que incorporen, negocien e interculturalicen ambos conocimientos, el indígena y el accidentalizado (y sus bases tanto teóricas como experienciales), considerando siempre fundamentales la colonialidad y la occidentalización a las que han estado sometidos» (Walsh, 2002, p. 138). Es decir, la realización del proyecto de una democracia intercultural, la construcción de un estado

plurinacional, exige una «interculturalización que atienda a los significados y especificidad de los intersticios, la zona de contacto y las epistemologías fronterizas» (Walsh, 2001). Quizá estemos ante la ruptura de los estados nación inventados a partir de las fronteras que el imperio español delimitó sin contar con los pueblos que habitaban Abya-Yala. Es muy posible que la realización de este proyecto incluya formas de relacionarse consigo mismo, con el otro, con la naturaleza, atendiendo no solo a las necesidades actuales, sino pensando también en las nuevas generaciones. Quizá la madre tierra experimente el final de una actitud depredadora que la cultura occidental ha construido, poco a poco, con el material que cuenta y nosotros le hemos brindado.

A esta altura el lector estará pensando que una utopía tal, como todas las utopías y sus metarrelatos asociados, conduciría, como los sueños de la razón occidental en la modernidad, a otra fatal desilusión, quizá también acompañada por un baño de sangre. Sin embargo, considero que es hora de escuchar las voces de los pueblos indígenas y afros, lo que han aprendido de sus luchas a través de los siglos y de las estrategias que han desarrollado para consolidar un movimiento, no solo de defensa de sus culturas y de su vida, si no la defensa de la Madre Tierra. Una perspectiva universal bastante inclusiva a mi modo de ver. En palabras de Wulf:

Producimos nuestros marcos de referencia y nuestras visiones del mundo de modos diferentes, sin que se dejen reducir a sólo uno que sea válido. La creación de un mundo es por regla una recreación, en la que juegan un rol importante el componer y descomponer, ordenar y ponderar, anular y completar, así como el deformar. De allí que tengamos todos problemas con la verdad y estemos solo en capacidad de una realidad relativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apel, Karl-Otto. (1985) Wittgenstein y Heidegger: La pregunta por el sentido del ser y la sospecha de carencia de sentido dirigida contra toda metafísica. En *La transformación de la filosofía I: Análisis del lenguaje, semiótica y hermenéutica* (pp. 217-264). Madrid: Taurus.
- Chukwudi Eze, Emmanuel. (2001). El color de la razón, las ideas de 'raza' en la antropología de Kant. En Walter D. Mignolo, *Capitalismo y geopolítica del conocimiento, el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 201-252). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Durkheim, Emil. (1996). *Sociología y educación*. Barcelona: Península.
- Echeverri, Alberto. Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Revista Educación y Pedagogía*, 8(16).
- Gadamer, Hans Georg. (1960/1993). *Verdad y método, I*. Salamanca: Sígueme.
- García, Javier; Pulido, Rafael y Montes, Ángel. (1993). La educación multicultural y del concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13).
- Green, Abadio. (1993). La educación desde la cultura, una alternativa. En Corprodic (eds.), *Presencias y ausencias culturales* (pp. 141-155). Bogotá: Corprodic.
- Habermas, Jürgen. (1990). *Pensamiento posmetafísico*. Madrid: Taurus.
- Jay Gould, Stephen. (2001). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica.
- Johanningmeier, Edwin. (1998). La casa que Herbart y Darwin construyeron: Los muchos y variados orígenes de la investigación educativa en los Estados Unidos. *Revista Educación y Pedagogía*, 10(22), 157 - 230.

- Lodares, Juan Ramón. (2001). *Gente de Cervantes: Historia humana del idioma español*. Madrid: Taurus.
- Mignolo, Walter. (2003). *Historias locales / diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Muyolema, Armando. (2001). De la «cuestión indígena» a lo «indígena» como cuestionamiento. Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o)aje. En Ileana Rodríguez (ed.), *Convergencia de tiempos* (pp. 327-363). Atlanta: Rodopi.
- Noguera, Carlos Ernesto. (2003). *Medicina y política: Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo xx en Colombia*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Ospina, William. (2001). *Los nuevos centros de la esfera*. Bogotá: Aguilar.
- Quijano, Aníbal. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. En S. Castro-Gómez, O. Guardiola-Rivera y C. Millán de Benavides (Eds.), *Pensar (en) los intersticios: Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana; Pensar Instituto de Estudios Sociales y Culturales.
- Rojas, Axel y Castillo, Elizabeth. (2005). *Educación a los otros, estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cali: Universidad del Cauca.
- Rorty, Richard. (1993). Wittgenstein, Heidegger y la reificación del lenguaje. En: *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos* (pp. 49-78). Barcelona: Paidós.
- Walsh, Catherine y García, Juan. (2003). *El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano: Reflexiones (des)de un proceso*. Recuperado el 6 de marzo de 2019, de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar>.
- Walsh, Catherine. (2001). ¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico y el

- movimiento indígena ecuatoriano. *Revista Comentario Internacional*, (2) [mimeografiado].
- Walsh, Catherine. (2002). (De) construir la interculturalidad, consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En Norma Fuller (ed.), *Interculturalidad y política*. Lima: Red de Apoyo a las Ciencias Sociales.
- Walsh, Catherine. (2002a) Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder. (Entrevista a Walter Mignolo; pp. 17-44). En Santiago Castro-Gómez; Freya Schiwy y Catherine Walsh (eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Toledo (Ecuador): Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, Catherine. (2004). Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: Construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad. En Eduardo Restrepo y Axel Rojas (eds.), *Conflicto e (in) visibilidad, retos de los estudios de la gente negra en Colombia* (pp. 331-346). Cali: Universidad de Cauca.
- Wulf, Christoph. (1996). Antropología histórica y ciencia de la educación. *Revista Educación*, 54, 84-92.
- Wulf, Christoph. (1999). *Introducción a la ciencia de la educación*. Medellín: Universidad de Antioquia; Asonen.
- Wulf, Christoph. (2001). El discurso pedagógico de la modernidad. Problemas, aporías, perspectivas. En Christoph Wulf, *Einführung in die Anthropologie der Erziehung* (Traducido por Andrés Klaus Runge Peña; pp. 39-55). Weinheim: Beltz.
- Young-Bruehl, Elisabeth. (1993). *Hannah Arendt*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- Zuluaga, Olga y Ossenbach, Gabriela (comps.). (2004). *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos, siglo XIX*. Bogotá: Editorial Magisterio.