**Foro Latinoamericano de Políticas Educativas -FLAPE-
IV Foro Virtual**

Tema

Inclusión Social, Interculturalidad y Educación

Texto Base

**Grupo de Trabajo Flape Colombia
Inclusión Social, Interculturalidad y Educación¹**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PLATAFORMA DE ANÁLISIS Y PRODUCCIÓN DE
POLÍTICAS EDUCATIVAS**

Abril 2005

*“Acopio y ordeno materiales para que otros que vengan detrás de mí
sepan aprovecharlos. La obra humana es colectiva; nada que no
sea colectivo es ni sólido ni durable...”
Miguel de Unamuno.*

Presentación

Este documento recoge parte de la discusión llevada a cabo en torno al desarrollo de la línea FLAPE Colombia sobre “Inclusión Social, Interculturalidad y Educación”, impulsada por la Plataforma de Análisis y Producción de Políticas Educativas de la Universidad Pedagógica Nacional. La Plataforma está conformada por un grupo de organizaciones e instituciones a nivel nacional entre las que se encuentran universidades, redes de maestros y maestras y organizaciones no gubernamentales, las cuales desde sus especificidades reconocen la importancia de discutir el tema en el país e iniciar un diálogo en el contexto latinoamericano.

El Grupo de Trabajo FLAPE Colombia sobre Inclusión Social Interculturalidad y Educación, ha realizado, desde julio del 2004, dos seminarios internos en los que ha trabajado alrededor de la pregunta por la educación y su relación con la inclusión social y la interculturalidad. Como resultado de estas actividades próximamente se publicará un primer libro que recoge las ponencias elaboradas por los participantes para el primer ejercicio de producción de conocimiento y reflexión teórico política del colectivo, así como las discusiones

¹ A la discusión que dio origen al presente documento asistieron las siguientes personas: Carlos Alberto Lerma, de la Corporación Viva la Ciudadanía. Piedad Ortega, de la Corporación Fe y Alegría. Sua Baquero, Catalina Ángel, Maritza Pinzón, Carlos Cogollo, Hernando Bravo y Orlando Pulido, de la Plataforma de Análisis y Producción de Políticas Educativas de la Universidad Pedagógica Nacional. Fanny Quiñónez, de la Ruta Afrocolombiana de la Expedición Pedagógica Nacional. Oscar Reina, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja. Esta síntesis fue elaborada por Orlando Pulido, con sus omisiones e inclusiones, con base en una relatoría de Sua Baquero que originó una segunda discusión sobre la estructura del documento y su contenido, a la cual aportaron nuevas reflexiones algunos de los participantes.

y los acuerdos que han permitido perfilar algunas líneas de investigación – acción que se recogen en el plan de trabajo del grupo.

El segundo seminario interno se ocupó de discutir una guía elaborada para la producción del documento que aquí se presenta como texto base para la discusión del IV Foro Virtual. En la medida en que se presentaron distintos aportes, no todos coincidentes, el documento presenta diferentes puntos de vista sobre algunos temas, énfasis diversos y en general maneras distintas de entender el trabajo, que sin embargo se unen para la construcción del programa del Grupo de Trabajo.

No se trata de un ejercicio puramente académico pues los participantes en el grupo están inscritos en problemáticas específicas relacionadas con la exclusión, la desigualdad, el desplazamiento, la deslegitimización de la política, la defensa del derecho a la educación desde los cuales, dialoga, crea y analiza diferentes acercamientos o propuestas teóricas. Adicionalmente, las organizaciones que participan en él tienen un compromiso político explícito con formas actuales de resistencia que se están desarrollando en el campo educativo colombiano.

La primera parte del documento presenta un breve contexto histórico que ubica la aparición de la discusión sobre el tema en Colombia.

La segunda parte hace referencia a la naturaleza del concepto de Interculturalidad y a su relación con el de inclusión.

La tercera plantea la relación de estos temas con la educación, en un sentido amplio que incluye reflexiones desde procesos no formales de educación ciudadana, educación bilingüe y etnoeducación.

La cuarta hace énfasis en la escuela y la forma como estas reflexiones la involucran.

Por último, se hace una breve reflexión sobre las políticas pública relacionadas con el tema.

Contexto de emergencia de la discusión sobre la Interculturalidad en Colombia

El surgimiento del concepto de “*interculturalidad*” en Colombia es relativamente reciente. Es difícil establecer con rigor el origen del uso del concepto. Existen referencias que asocian el término a planteamientos hechos por el Ministerio de Educación Nacional para superar algunas limitaciones al hablar de educación bilingüe. Otros, encuentran sus antecedentes en las discusiones políticas puestas en escena por los movimientos sociales, como expresión de la emergencia de nuevos sujetos sociales, que en el desarrollo de discusiones disciplinares en el marco de las ciencias sociales. En este sentido es importante entender que si bien el concepto es reciente, la problemática a la cual alude no lo es. En esta tradición, la *interculturalidad* aparece como parte del discurso político y reivindicativo de poblaciones, afectadas por el desarrollo

del capitalismo vía despojo de la tierra, por la ocupación de sus territorios por colonos portadores de otras tradiciones y valores culturales, por el desplazamiento de sus lugares de origen hacia otros territorios, particularmente las grandes ciudades, en donde se estructuran complejos culturales multiétnicos, plurirregionales, intergeneracionales, de género, de oficio, etc., que plantean retos difíciles de resolver mediante los mecanismos tradicionales de la democracia transformista que caracteriza nuestro régimen social y político.

En América Latina, existe una larga tradición de discusión articulada al “indigenismo” y al “afroamericanismo” que hace que los contenidos de las luchas emancipatorias y de resistencia de estos pueblos y los discursos que las sustentan se asimilen al actual uso del concepto. Sin embargo, ha sido la ubicación de estas luchas y de sus desarrollos en los nuevos contextos nacionales e internacionales la que actualiza la discusión y nos obliga a precisar sus contenidos.

Existe una clara incidencia del contexto internacional relacionado con el cambio de fase en el desarrollo del capitalismo en los países industrializados y con sus impactos culturales, geopolíticos y geoeconómicos. La llamada crisis de la globalización, caracterizada fundamentalmente por la caída del régimen soviético, la dominación unipolar en cabeza de los Estados Unidos de Norteamérica, la configuración de bloques como la Unión Europea, y los países asiáticos alineados a las órbitas de China y Japón y, particularmente el papel regulador de los procesos económicos atribuido al mercado, han planteado el problema de la globalización de la cultura y de su centralidad en la definición de los conflictos mundiales.

El problema planteado por la globalización en los países del Este de Europa, fragmentados artificialmente como resultado de la Segunda Guerra Mundial, tuvo como una de sus más agudas expresiones la confrontación política de raíz étnico-religiosa que puso en evidencia las consecuencias de no haber resuelto adecuadamente el problema de la coexistencia de pueblos y culturas diversas en un mismo territorio en el período de la posguerra.

La visión, altamente connotada ideológicamente, de que los conflictos irían cerrándose en torno al eje oriente-occidente, parece estar confirmando con la actual cruzada del “bien contra el mal” que los Estados Unidos de América han emprendido contra el mundo árabe-musulmán. Los conflictos étnico-religiosos que antecedieron a los atentados del 11 de septiembre de 2001 (Irlanda, Bosnia y Herzegovina, Chechenia, Afganistán, entre otros), anticiparon la actual cruzada contra el terrorismo, bandera que los esconde y disfrazada y que marca una cierta ruptura en relación con la forma como se tramitaron en la década pasada. Hoy, la política norteamericana de la “guerra sin fin” ha cambiado el escenario y ha generado la paradoja de la creciente globalización y el más radical unilateralismo bélico en el manejo de los conflictos en el ámbito internacional.

Por otro lado, la relación entre globalización y tecnologización ha planteado el tema de la defensa de las identidades, de la resistencia a la uniformidad y la

lucha por la dignidad, en un contexto de relativización del poder y del concepto mismo de los estados nacionales, hecho que ha complicado aún más la situación que viven las minorías dentro de las fronteras nacionales. El caso del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en México, ilustra esta situación.

En este marco, en la transición de los setenta a los ochenta, se produce en Colombia la emergencia de movimientos sociales de base heterogénea que se expresan políticamente por fuera de los partidos políticos tradicionales y de izquierda, dentro de los cuales resultan altamente significativos los indígenas, los pobladores urbanos, los maestros y estudiantes y los grupos afrocolombianos, entre otros. Estos movimientos son paradigmáticos en el sentido de que muestran la emergencia de sus bases sociales como actores o sujetos políticos que agencian reivindicaciones específicas relacionadas con temas como la educación, los servicios públicos, la tierra, la cultura. Poco a poco se va ampliando este espectro por la incorporación de intereses de género, sexo y edad, por ejemplo, al ámbito de las reivindicaciones.

Durante estas dos décadas se produjeron en Colombia importantes modificaciones como consecuencia de su proceso de articulación al nuevo contexto internacional. El hecho más significativo se dio en 1991 con la adopción de la nueva Constitución Política. El proceso que le antecedió, particularmente el relacionado con la Asamblea Nacional Constituyente, sirvió de escenario para que estos nuevos actores lograran incluir en la nueva Constitución Política el carácter multiétnico y pluricultural de la sociedad colombiana y la definición del Estado como Estado Social de Derecho. En este marco, el protagonismo de las comunidades indígenas y afrocolombianas fue decisivo. Temas como la diversidad cultural, la identidad, los derechos de las minorías, la nueva ciudadanía, pusieron a la orden del día la discusión sobre la multiculturalidad, el multiculturalismo y, desde luego, la interculturalidad.

El concepto empieza a ganar protagonismo y a ser utilizado tanto por el Estado como por los actores sociales. El rasgo más importante de su uso está dado por el hecho de que se asocia a contenidos políticos en el marco de una importante recomposición de las fuerzas políticas, de procesos de diálogo y negociación con los grupos armados, de reforma del Estado, y de construcción de ciudadanía.

Aunque el surgimiento del concepto está asociado a reivindicaciones educativas, su uso desborda este ámbito y remite a una discusión conceptual más amplia algunos de cuyos ejes resumimos a continuación.

Multiculturalidad, multiculturalismo e interculturalidad: aproximaciones a su conceptualización

Según Tovar y Restrepo², la *multiculturalidad* refiere a la condición que asume la vida de los seres humanos en sociedad, esto es, al entrecruce de sujetos y representaciones sociales procedentes de diferentes culturas. Dicha condición o hecho social existe con independencia del reconocimiento jurídico o político de esa multiplicidad cultural. La multiculturalidad debe entenderse como la emergencia de la diferencia y de la mismidad cultural en contextos sociales y situacionales concretos, de conformidad con regímenes de verdad y de experiencia que son objeto de disputas y de disensos.

En ese contexto, existen aproximaciones disímiles al fenómeno que, generalmente, lo valoran de maneras divergentes. La consideración a las diferencias culturales se ha hecho, en ocasiones, acudiendo a la sobrevaloración de unos grupos humanos sobre otros, lo que produjo diferentes formas de discriminación “justificadas” por razones relacionadas con la pertenencia racial, social, étnica o religiosa. En otros casos, han predominado las visiones de los grupos dominantes sobre los dominados a quienes se les adscriben condiciones de inferioridad, lo cual ha producido formas aberrantes de segregación por causas centradas en el origen de clase social, por ejemplo³.

A su vez, el *multiculturalismo* es un hecho de orden jurídico y político referido a las políticas que se formulan en una sociedad determinada con el fin de hacer explícito el reconocimiento de determinados derechos a los diferentes grupos humanos que integran dicha sociedad. Por tanto, el multiculturalismo puede operar en diferentes contextos y articularse de diversas formas, determinado la existencia de distintas y disímiles concepciones y materializaciones del mismo⁴.

Existen distintas aproximaciones al concepto. Así, desde la perspectiva de la *democracia liberal*, el multiculturalismo designa el conjunto de consideraciones de orden normativo, político, jurídico y filosófico que se orientan a promover el respeto por las diferencias culturales. Por su parte, la perspectiva *comunitarista*, señala que el multiculturalismo está encaminado al reconocimiento de los derechos diferenciales de grupos humanos pertenecientes a diferentes entramados culturales. A su vez, los llamados *multiculturalistas culturales* (Kymlicka) argumentan que para garantizar la afirmación de las diferencias culturales de las minorías se deben ampliar las libertades ciudadanas democráticas. En los tres casos mencionados, es la democracia el régimen que garantiza la legitimidad de las políticas de reconocimiento de la multiculturalidad.

² Tovar González, Leonardo. 2001. “Educación intercultural y democracia: ¿Más allá del multiculturalismo?”. En: *Revista Nómadas*. Departamento de Investigaciones Universidad Central. No. 15, octubre. Restrepo, Eduardo. 2004. “Biopolítica y alteridad: Dilemas de la etnización de las colombianas negras”. En: *Conflicto e (in) visibilidad. Retos de los estudios de la gente negra en Colombia*. Eduardo Restrepo y Axel Rojas Editores. Editorial Universidad del Cauca. Colección Políticas de la Alteridad. Septiembre. Mientras no se indique lo contrario, las referencias a pie de página se refieren a estos textos.

³Tovar, Op. Cit.

⁴ Restrepo, Op. Cit.

Igualmente, son variadas las críticas al multiculturalismo que, desde una concepción normativa, se ha venido impulsando en diferentes países. Una es que en dicha concepción la democracia liberal ha sido naturalizada, y, por ello, sus análisis no permiten develar sus condicionamientos sociales, históricos y políticos, principalmente el hecho que, según Tovar, dicho régimen “responde a relaciones de dominación históricas instauradas por occidente en el proceso de expansión capitalista”. Pero también se critican perspectivas que naturalizan las diferencias culturales, puesto que con el argumento de defender las singularidades culturales de ciertos grupos humanos se pueden desconocer los derechos humanos fundamentales de otros.

La defensa del reconocimiento de los derechos culturales, étnicos o de género, que se hace desde perspectivas contextuales de la identidad y de la diferencia cultural, han sido objeto de crítica por quienes, desde una postura marxista, por ejemplo, señalan que “las diferencias de clase determinan, en última instancia, las discriminaciones étnicas y de género. [Por tanto], es la lucha de clases la que se debe acometer a partir de la crítica del actual modo de producción en su fase de capitalismo globalizado”⁵.

Por su parte, Mignolo y Walsh sostienen que mientras los multiculturalismos se expresan de diversas maneras según los sistemas políticos en que se inscriban dentro de uno u otro país, la interculturalidad es la manera concreta como éstos son cuestionados. Así, mientras que los multiculturalismos se empeñan en el reconocimiento de las diferencias culturales que, se supone, “caracterizan” a uno u otro grupo humano, asumiéndolas como universales y no como producto de su devenir histórico, la interculturalidad no hace referencia al reconocimiento de las diferencias culturales por parte del Estado o la sociedad nacional, sino que “[...] tiene una connotación [...] contra-hegemónica y de transformación tanto de las relaciones sociales entre los diversos sectores que constituyen al país, como de las estructuras e instituciones públicas”. En ese mismo sentido, “[...] la interculturalidad no es sólo el ‘estar’ juntos sino el aceptar la diversidad del ‘ser’ en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimientos, perspectivas, etc.”⁶.

Quintana Cabañas, a su vez, dice que la interculturalidad es el propósito que anima a diferentes grupos humanos para establecer relaciones de mutuo

⁵ Tovar, Lo. Cit.

⁶ Mignolo, Walter . 2002 b. “Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica”. En: Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez (eds). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Pp. 215-244. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones Abya-Yala. Walsh, Catherine. 2001. “(De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros del Ecuador”. En: Fuller, Norma (ed). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Pp. 115-142. Lima: Pontificia Universidad del Perú-Universidad del Pacífico-IEP. Walsh, Catherine. 2002. “La (re)articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador: reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento” En: Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez (eds). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Pp. 175-213. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones Abya-Yala.

reconocimiento y aceptación cultural entre diferentes grupos humanos presentes en una determinada sociedad⁷.

La nación colombiana a través de su marco constitucional y legal ha hecho un reconocimiento expreso de su condición pluriétnica y multicultural, pero dicho reconocimiento, de muchas maneras, ha quedado en el discurso. Por esta razón se requiere que diferentes sectores sociales y políticos generen acciones encaminadas a construir la interculturalidad como condición de vida para garantizar la realización individual y colectiva por parte de quienes habitamos esta nación. La diversidad étnica y cultural que tiene ya un reconocimiento en el marco constitucional de la nación colombiana debe significar el respeto por los grupos humanos y las culturas con las que vivimos y convivimos. En ese sentido, “[...] lo intercultural es constitutivo de lo cultural en la misma medida en que lo intercultural es lo que mejor expresa nuestra manera de ser con otros en un mundo humanizado –cultural– al que venimos”⁸.

Aproximaciones sobre Interculturalidad e Inclusión Social

La relación entre inclusión social e interculturalidad es entendida y problematizada desde perspectivas diferentes. Una, señala que es clara la manera en que estos conceptos se relacionan; otra, afirma que esta relación no es tan evidente y que, por el contrario, es problemática.

Dentro de la primera perspectiva, la relación entre estos conceptos está dada, desde una reflexión ético política, por las condiciones de exclusión, marginalidad, guerra, desigualdad en las que estarían inmersos determinados grupos sociales a los que les son vulnerados sus derechos, entre ellos el derecho a la educación. Por tanto, reclamar la inclusión de estos grupos en la escuela implica reclamar el reconocimiento de los derechos sociales, económicos y culturales.

Quienes asumen la perspectiva de análisis de la relación entre la inclusión social, la interculturalidad y la educación como un campo problemático, no ignoran dentro de sus análisis las condiciones de exclusión, discriminación, conflicto armado, como parecen reclamar quienes comparten la primera perspectiva, sino que ponen en evidencia el hecho de que conceptos como exclusión, inclusión y marginalidad, para citar los más recurrentes, tienen implícita una fuerte dosis de carga ideológica que abre espacio a la discusión sobre su pertinencia en el marco de los regímenes democráticos liberales de tipo transformista, caracterizados por relaciones democráticas formales y no por auténticos procesos de “inclusión” social basados en la eliminación de las diferencias de clase.

⁷ Quintana Cabanas, José María. 1992. “Presentación”. En: Feroso, Paciano (ed.). *Educación intercultural: La Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.

⁸ González R. Arnaiz, Graciano. 2002b. “La interculturalidad como categoría moral”. En: Gonzalez R. Arnaiz, Graciano (coord.). *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva.

Inclusión Social, Interculturalidad y Educación

Un factor fundamental ligado a esta perspectiva consiste en entender que el Derecho a la Educación se da en la práctica cotidiana conexas con el ejercicio de otros derechos de forma mutuamente dependiente, tal como lo pregonan la doctrina de la Integralidad de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1976), en el marco del Derecho Internacional, y los derechos de los niños y niñas en el marco de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989).

Esto sitúa la discusión prioritariamente en el ámbito del ejercicio efectivo del Derecho a la Educación y, dentro de éste, en la garantía de construcción y fortalecimiento de prácticas pedagógicas e institucionales que incorporen las diferencias culturales como posibilitadoras de construcción de ambientes educativos, a través de las cuales el derecho a la educación no se limite a la accesibilidad y la asequibilidad, sino que haga efectivas la adaptabilidad y la aceptabilidad, en los términos definidos por la Relatora Especial de las Naciones Unidas Katarina Tomasevski. Esta perspectiva es la que hace que el discurso acerca del Derecho a la Educación manifieste sus implicaciones de manera integral, y no de manera demagógica, limitada a lo prescriptivo y fragmentada.

Por este motivo, en el ejercicio del Derecho a la Educación se halla comprometido el ejercicio de otros derechos, y entre ellos los Derechos Culturales, de tal forma que no hay garantías para el ejercicio del Derecho a la Educación en la Escuela, si no hay condiciones para un auténtico ejercicio de los Derechos Culturales y de Participación dentro de ella.

En este sentido, serían pertinentes preguntas como ¿incluir a qué? ¿A una escuela que no se ha replanteado su carácter homogenizador y donde se reproducen relaciones de poder tendientes a reproducir las que se dan en otros contextos y a las que con dificultad se les puede pensar modificables únicamente en la Escuela?, habría que preguntar ¿quiénes incluyen a quién y por qué?, ¿Es acaso la educación intercultural una educación sólo para grupos étnicos, o de manera más general, para *las minorías, los excluidos, los invisibilizados*?

Quienes argumentan desde la exclusión y la “invisibilización” dicen que es en el lugar del ejercicio pleno de todos los derechos donde los seres humanos afirman su dignidad. Cuando las condiciones para ello son limitadas, se vive excluido de una vida digna. En consecuencia, la exclusión, desde éste ángulo de análisis, es la negación de las condiciones para el pleno ejercicio de todos los derechos que un ser humano tiene por el solo hecho de serlo. Por lo tanto, la negación de los derechos culturales dentro de la institución educativa es claramente un factor de exclusión y de situación de indignidad de quienes se ven afectados por ello. Por esta razón, su exigibilidad debe estar inscrita en la agenda de incidencia en políticas educativas de los movimientos sociales que pretendan hacer efectiva la educación como derecho y no solo como servicio.

La oportunidad que ofrece reflexionar acerca de una educación intercultural es romper los moldes desde los que se ha pensado el significado de la diversidad cultural y lo que significa educar interculturalmente, reconociendo por ejemplo, que no existe un sólo tipo de saber, un sólo tipo de conocimiento sino que por el contrario hay diferentes formas culturales de producción de conocimiento. Esto significaría que es necesario transformar la escuela, no en *una* nueva escuela, si no en múltiples versiones de escuelas interculturales, que den respuesta no sólo a los aportes étnicos particulares, sino además a todas aquellas características culturales, sociales, diversas en la que se desarrollan.

En el ámbito educativo el término “intercultural”, con frecuencia se usa como sinónimo de “multicultural” para designar acciones educativas realizadas entre/para o con poblaciones culturalmente diversas. Por tanto las expresiones “educación intercultural” o “educación multicultural” se usan generalmente con las mismas acepciones⁹.

Según Tovar, de conformidad con las diferentes acepciones del multiculturalismo que se sostengan, la educación intercultural aparece, junto con las reformas jurídicas y políticas, como una de las mediaciones básicas para lograr el respeto y reconocimiento de la diferencia cultural entre los diferentes grupos sociales. En este marco, se han configurado diversos modelos de educación intercultural. Desde la referencia a estos modelos, la interculturalidad en los procesos educativos evidencia la necesidad de fomentar un verdadero diálogo de saberes y, con ello, la adopción de maneras diferentes de pensar el hecho educativo; esto es, ya no solo desde la racionalidad cartesiana sino desde otras igualmente válidas, en las condiciones de una sociedad multicultural.

Algunos de los más relevantes modelos de educación intercultural son:

Modelo asimilacionista. Denominado así porque su pretensión está encaminada a lograr la igualdad de oportunidades de los sujetos de las acciones educativas. Parte de considerar una condición deficitaria que, desde el punto de vista cultural, caracteriza a unos grupos humanos y que debe superarse a través del logro del dominio de los códigos culturales de la sociedad mayoritaria. Esta última asimila dichos grupos, cuyas diferencias se establecen desde sus carencias y condiciones deficitarias, dotándolas de condiciones para el manejo de códigos culturales comunes.

Modelo del entendimiento cultural. En este modelo se hace un reconocimiento de la diferencia cultural de los diferentes grupos humanos, de la particularidad de sus conocimientos y aprendizajes. No obstante, este reconocimiento no garantiza un escenario de diálogo y de respeto intercultural puesto que las acciones educativas no se realizan con participación del “otro”. En ese sentido no se posibilitan condiciones para transformar las relaciones de desigualdad e inequidad existentes.

⁹ Feroso, Paciano (ed.). 1992. *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.

Modelo afirmativista. Este modelo plantea el reconocimiento de la diversidad de pueblos y culturas que conforman la sociedad, pero lo hace desde una perspectiva que sobrevalora lo propio en desmedro de lo ajeno, con lo cual se rompen las posibilidades de diálogo, comprensión y respeto intercultural.

Modelo de educación bi-pluri-cultural. Este modelo propone el desarrollo de competencias y habilidades para actuar y desempeñarse en dos o más culturas diferentes por parte de personas integrantes de sociedades y grupos humanos diversos. En este caso, se valora lo propio, pero también se busca aprender de lo ajeno, con el fin de garantizar posibilidades de diálogo e intercambio intercultural.

Modelo de educación para la transformación. Este modelo propone que las acciones educativas se orienten a concienciar a los sujetos de la alienación que padecen y a incentivar actos de resistencia frente a situaciones de discriminación cultural y de desigualdad social.

Interculturalidad y etnicidad

La visión étnica de la interculturalidad es, tal vez, la más conocida. Desde allí, se hace referencia a las luchas reivindicativas que pueblos como los indígenas y los afrodescendientes, para el caso colombiano, han realizado durante varios siglos, en defensa de sus derechos fundamentales.

Aunque el origen de las propuestas étnicas diverge en varios elementos de la emergencia de los planteamientos sobre interculturalidad, se han encontrado algunos aspectos que permiten “fusionarlas” en el marco de proyectos políticos que pretenden el reconocimiento de espacios de alteridad en nuevos escenarios sociales.

Los líderes de los movimientos étnicos consideran la permanencia de estructuras sociales heredadas de regímenes colonialistas, como base para la existencia de prácticas profundamente excluyentes, que es necesario abolir del actual panorama social. Los matices de dicha exclusión, argumentan, no permiten reconocer con plenitud los procesos pluralistas que se pregonan desde los diversos escenarios políticos tradicionales; de ahí, la constante insistencia en condicionar la existencia de dicha diversidad a la presencia de condiciones concretas de bienestar y garantía de sus derechos, expresada en la formulación de políticas públicas diferenciadas.

En este sentido, la propuesta de interculturalidad en relación con la educación desde lo étnico, es entendida desde dos perspectivas; una funcional que incorpora la interculturalidad en la educación como un asunto aislado de las demás problemáticas sociales, articulado a un marco legal que introduce normas en el sistema educativo sin desarrollar un proceso previo que permita la comprensión de las finalidades de dichas normas por el grueso de la población a la que se dirigen. Esta perspectiva plantea acciones que se desprenden de políticas de tipo compensatorio.

La otra perspectiva asume que aunque la etnoeducación hace énfasis en el trabajo directo con los grupos étnicos, su aplicación no puede reducirse a ellos, sino que debe estar dirigida a todos los grupos socio-culturales que puedan compartir sus múltiples conocimientos y debe permitir la construcción y reconstrucción de saberes desde una perspectiva de interculturalidad.¹⁰ En tal sentido, hace referencia a las relaciones recíprocas que se dan entre las distintas culturas; se incluye la dimensión étnica pero, además, se tienen en cuenta relaciones de clase, género, generación, diferencias regionales, etc. La interculturalidad, sobrepasa entonces el modelo de la simple tolerancia cultural que impide la edificación de sociedades democráticas y justas; en su práctica, la escuela puede garantizar realmente el desarrollo personal y social de sus estudiantes, con base en el respeto por los demás, facilitando la ruptura de imaginarios y estereotipos y, no promoviendo su construcción.

En este sentido, la interculturalidad debe ser crítica frente a la educación homogeneizante, debe convertirse en una alternativa para la reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, debe incluirse como principio rector de los movimientos sociales y, por esta razón, no puede reducirse a ser atendida solamente por la escuela. Debe ser un proceso continuo en la familia, la sociedad y los medios de comunicación, de modo que los aprendizajes en todos estos contextos influyan en la configuración social. Es aquí donde se propone que la interculturalidad requiere ser sentida y vivida como un proceso a largo plazo, de carácter intencional y sistemático que vaya de la mano con una voluntad política dirigida a la búsqueda de equidad social.

Etnoeducación y Bilingüismo

Una variante de la relación entre interculturalidad y etnoeducación es la que se refiere al bilingüismo. La educación bilingüe ha sido tomada como la reivindicación central en materia educativa por los grupos étnicos, particularmente los indígenas y los afrodescendientes. Sin negar la importancia que ha tenido en la configuración del escenario de las luchas reivindicativas, y la centralidad de este aspecto en relación con la identidad y el patrimonio cultural, habría que decir que reducir el complejo mundo de la interculturalidad a la mera lucha por una educación bilingüe es centrarse en los árboles y no ver el bosque. Lo que hoy se observa es que la etnoeducación se plantea problemas que incluyen al bilingüismo pero que van más allá de él. La transformación operada en esta campo en América Latina, a partir de los años sesenta y ochenta ilustra este cambio con la introducción del concepto de *“educación intercultural bilingüe –EIB-”*¹¹

Interculturalidad, ciudadanía y educación

Hablar hoy de ciudadanía y de interculturalidad, en un mismo espacio, significa intentar construir un nuevo marco explicativo para interrogar, indagar y

¹⁰. Equipo de Licenciatura en Etnoeducación. Universidad del Cauca. “Referente socio cultural en etno-educación Tomado de: Diseño Curricular. Universidad el Cauca. Popayán, 2000.

¹¹ Luís Enrique López, “La Cuestión de la Interculturalidad y la Educación Latinoamericana”, Séptima Reunión Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Ecuación en América Latina y el Caribe. Año 2001. ED-01/PROMEDLAC VII/DOCUMENTO DE APOYO.

entender las realidades actuales que se escapan a los conceptos hasta ahora contruidos y que poco a poco han caído en cierta polisemia que termina por enunciar la crisis de sentido del mundo actual.

En algunas discusiones se ha planteado el retorno del liberalismo como corriente filosófica que viene a refundar el mundo de hoy y eso parece acertado por lo menos al revisar algunas de las preocupaciones actuales como la construcción de una ciudadanía global fundada en el respeto de los derechos humanos y el retorno de las luchas sociales por garantías civiles. Sin embargo, el mundo de estos primeros años del siglo XXI desafía al liberalismo planteándole retos que ponen en duda sus principios fundamentales.

La ciudadanía se construyó en la modernidad como un concepto limitado y autorreferido a una realidad histórica y se pensó universal, deseable para los pueblos "civilizados". La ciudadanía en estos términos se equiparó al concepto de desarrollo, pues ambos, representaban la aspiración de las sociedades humanas.

La emergencia o, mejor, la visibilización de procesos de lucha de comunidades indígenas, negras, gitanas, de mujeres, homosexuales, jóvenes, desplazados, emigrantes, entre muchos otros, empezaron a cuestionar la ciudadanía, por cuanto su realización solo se limitaba a una parte de la sociedad; hombre, adinerado y ojala blanco. El discurso sobre la ciudadanía se amplió, comenzó a señalar y a denunciar la discriminación a exigir la inclusión social de amplios sectores de población tradicionalmente excluidos. Se realizaron desarrollos jurídicos que se orientaron a brindar garantías a los pueblos indígenas, a los afrodescendientes, a las mujeres, a los jóvenes, a los ancianos en fin, y en medio de procesos de globalización, privatización y neoliberalismo se avanzó, aunque no tan profundamente como los actores sociales hubieran deseado.

La ciudadanía en el presente amplía su comprensión de la realidad, incluye a toda persona y le otorga derechos y deberes desde el momento en que se es persona (se incluye a los no nacidos). Sin embargo la cuestión que en el fondo no se resuelve, a pesar del desarrollo de políticas de inclusión y de la tendencia social cada vez más a tener cierta sensibilidad sobre los otros, es la construcción de una ciudadanía que se corresponda con el sentido de los "otros".

La ciudadanía se difunde y se recrea como un concepto auto fundado en la tradición liberal, por lo tanto limitado al igual que los desarrollos que ha tenido. Cabe pensar por ejemplo sí la construcción de políticas públicas para comunidades étnicas, para jóvenes, para mujeres representan más el esfuerzo de los Estados para ampliar el marco jurídico y de control, que el sentido que para ellos tiene la ciudadanía. Planteado de otra manera ¿el sentido que puede tener la ciudadanía para las mujeres, para las comunidades indígenas, para los desplazados etc. se puede reducir a las políticas de inclusión promovidas por los Estados?

Es precisamente en este punto donde la Interculturalidad comienza a tener importancia, en cuanto no propone únicamente el reconocimiento de la

diversidad cultural sino que plantea la interrelación de las culturas y se pregunta por los sentidos de los “otros”. Al hablar de ciudadanía e interculturalidad no solo se quiere evidenciar nuevas realidades, sino que se intenta proponer nuevos puntos para entender la construcción social. Trascender el significado que tiene la ciudadanía en el mundo actual para indagar por el sentido que podría tener para jóvenes, mujeres, indígenas, etc. esa ciudadanía, escindida de la modernidad y necesariamente inacabada e ininterpretada. Es trascender la discusión de la norma autocentrada en mi comprensión del significado de lo que ciudadanía es para el otro y dejar que el otro indique el sentido que la ciudadanía tiene para él.

La emergencia de los marginados, excluidos o invisibilizados, se sustentó en la necesidad de garantizar los derechos y de ampliar la ciudadanía. Este hecho fue entendido en el diseño de políticas públicas como la ampliación de marcos jurídicos o normativos a “otros” pobladores, los cuales “ingresaban” a ser parte de la “civilización” y a disfrutar de la ciudadanía. La noción se amplió pero siguió soportada en criterios excluyentes y discriminatorios, evidenciando que no solo bastaba con ser incluido, sino que se tendría que preguntar por la manera en que se era incluido y por cómo se participaría en aquello en lo que se estaba siendo incluido.

Las respuestas a estas preguntas han propuesto rupturas significativas en lo que se considera ciudadanía y democracia. Los “otros”, distintos al ciudadano moderno entran como sujetos diferentes y para señalar este hecho se empieza a utilizar el plural: “ciudadanías”. No solo denota un cambio en cantidad sino en el sentido que para cada uno tiene la democracia y la ciudadanía y en como cada uno desea tensionarla y ampliarla hacia su propio sentido.

García Canclini en su trabajo “diferentes, desiguales y desconectados” refiere algunas impresiones de su participación en el coloquio América Profunda realizado en México en el cual participaron líderes indígenas de 15 países latinoamericanos. Dice Canclini: *“¿Quiénes somos? Se indagó en la primera sesión. Pese a la voluntad de convergencia, prevalecieron las dificultades para hallar un término unificador. Ni el color de la piel, ni el lenguaje, ni el territorio, ni la religión sirven para identificarse en su conjunto.”*

Esta referencia sirve para señalar la complejidad del tema más que para realizar precisiones. El concepto de ciudadanía dejó de significar, de tener sentido en su concepción moderna, pero no logra leer las nuevas realidades para ampliarse o dotarse de un nuevo sentido. Hablar de ciudadanía e interculturalidad es apenas mencionar un campo de reflexiones necesarias donde se entrecruzan procesos culturales diferentes y desigualdades cambiantes y permanentes; de otra forma, es pensar en la convivencia de lógicas culturales diferentes e incluso antagónicas bajo unos supuestos que se consideran universales, como la democracia, los derechos humanos y la solidaridad, eso sí con la aclaración que estos conceptos también han entrado en una crisis de sentido, especialmente la democracia.

Si bien la ciudadanía refiere unos derechos y deberes fundamentados en unos criterios democráticos y solidarios, dichos derechos, deberes y criterios están

en permanente cambio, de tal suerte que cualquier definición es imposible. Por ejemplo, hoy día es imposible leer la realidad sin tener en cuenta la Internet; desde sus inicios se pensó en ella como un sistema que democratizaría la información y ello es así de alguna forma, pero también es lo contrario. Al mismo tiempo la Internet ha incursionado con mucha fuerza en la vida cotidiana de hoy. Muchas actividades no son posibles si no hay Internet: desde el simple hecho de obtener plata en un banco o cajero automático, obtener libros, artículos, relaciones afectivas etc. ¿De qué manera afecta ello la interpretación y definición de los derechos, de la ciudadanía, de la democracia, de la solidaridad?

Así el tema de la construcción de ciudadanía atraviesa el espacio de la educación, interpelando a la escuela, si, pero yendo más allá de ella, vinculando al conjunto de la sociedad civil, a las etnias, las ONG, los sindicatos, las asociaciones, las redes, inclusive las ciudades. El proyecto de Ciudad Educadora y propuesta del Plan Sectorial de Educación 2004 – 2008. Bogotá: Una Gran Escuela de la administración del Distrito Capital de Colombia, son ejemplos de esta importante transformación y del rango de ampliación del concepto de interculturalidad en educación.

Inclusión Social e Interculturalidad en la Escuela

En la reflexión del grupo se identificaron cinco aproximaciones desde las cuales se puede abordar la relación entre inclusión, interculturalidad y escuela.

La primera señala la relación del contexto y sus demandas con la Escuela, de manera que el tema se inscribe en lo educativo desde la visibilización de las problemáticas sociales que llegan a la “escuela” “desde” los conflictos sociales, políticos, éticos, culturales, comunicativos de la sociedad poniendo de relieve las condiciones de diversidad y desigualdad educativa, configuradas desde relaciones de género, generación, clase y etnia, entre otras. Así mismo los contextos dan cuenta de dinámicas caracterizadas por las maneras como se están construyendo las subjetividades, la sexualidad, la ciudadanía, y los sentidos de vida. Estas problemáticas (leídas desde la interculturalidad) convocan a develar tensiones entre el sujeto individual y el colectivo, lo institucional y lo grupal, los movimientos sociales y las redes, para mencionar algunas.

Se parte del presupuesto de concebir lo “educativo” como un espacio cultural para la construcción del conocimiento y la dinamización de espacios de socialización, lo que implica el reconocimiento de sujetos desde unos contextos que son diversos, desiguales y plurales.

Los argumentos en los que se fundamenta la crisis de la educación se sitúan en los procesos de modernización y globalización que han agudizado las condiciones de desigualdad social y ha generado dinámicas que han implicado cambios en los enfoques referidos al modo de concebir y practicar las disciplinas, las relaciones entre economía y sociedad, los procesos de constitución de las identidades individuales y colectivas y por ende, las

funciones de socialización y aprendizaje que le competen a la pedagogía y a las prácticas educativas actuales.

Al globalizarse el conocimiento y la economía, también se globalizan los problemas sociales y van adquiriendo nuevos sentidos las instituciones sociales tradicionales como el estado, la familia y la escuela. Frente a los cambios tan dramáticos de la sociedad contemporánea, pensadores como Alan Turaine, sugiere que “nuestra época es característica no porque se vislumbren nuevas formas de orden social, sino por la imposición del cambio veloz y permanente como paradigma social, dirigido por los intereses circundantes de capital financiero, los servicios informáticos y las mercancías que no consultan la capacidad decisoria de las comunidades y los sujetos”¹²

De allí que la pedagogía haya dejado de ser exclusivamente escolar y ya no cumpla funciones solo adaptativas y educativas, lo cual le lleva a interrogarse por su nuevo estatuto social orientado a la construcción del tejido social, la valoración y tramitación de conflictos en escenarios sociales diversos y la animación de procesos culturales y comunitarios.

Por ello, la interculturalidad, leída desde el ámbito educativo, se asume como una instancia de producción cultural emergente, implicada en las formas de producción cultural, en los procesos de construcción y circulación de valores y generación de prácticas sociales. Una de las tensiones que se puede identificar es desarrollar una noción y unas prácticas interculturales capaces de cuestionar las formas dominantes de producción simbólica.

Desde esta perspectiva la interculturalidad puede agenciar y posibilitar la capacidad que tengan los diferentes sujetos (docentes, estudiantes,) de conferirle sentido a sus relaciones recíprocas, entendidas como construcción de una totalidad cultural inacabada y por ello en permanente reconfiguración; en esa medida la *“interculturalidad significa asumir y apropiar los discursos de la producción cultural, los discursos del contexto, y los discursos de las culturas vividas”*¹³.

Una segunda aproximación hace referencia a la formación de docentes, asumida desde la conexión entre interculturalidad y pedagogía y, más particularmente desde la preocupación que generan las múltiples demandas que se le hacen hoy a la *Escuela* y a los docentes. Hoy, la Escuela no solamente tiene que responder por los procesos de construcción, producción y circulación del conocimiento, sino también por las debilidades de las democracias, la construcción de ciudadanía, las propuestas de regulación social, el trámite y la negociación de los conflictos sociales.

El reconocimiento que tienen las instituciones educativas es muy débil, a pesar de toda la plataforma social, política y normativa que se ha implantado para legislar sobre ellas. La *institución educativa* se encuentra pasiva, desmovilizada

¹² Turaine, Alan. *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global*. México, Fondo de Cultura económica. 1999

¹³ McLaren, Peter. *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores ante el multiculturalismo*. HomoSapiens. 1998.

y con grandes dificultades para entender las transformaciones sociales que están aconteciendo en esta época y para responder ante las múltiples demandas sociales que se le hacen. Aunada a esta situación, se está asistiendo a un “borramiento” del docente, dadas las nuevas contrataciones laborales, la creciente pauperización de su trabajo profesional y las condiciones sociales de desvalorización que afronta.

Es muy alentador que los mismos docentes estén construyendo una reflexión permanente y consistente sobre sus propias prácticas pedagógicas. Los maestros se están sacudiendo de la actitud recurrente que da a los “otros”: legisladores, programadores, investigadores, el poder para diseñar las prescripciones sociales y éticas sobre su quehacer. Experiencias como la del Movimiento Pedagógico de los años ochenta y la de la Expedición Pedagógica Nacional que adelanta en la actualidad, muestran el interés de los docentes por constituirse en sujetos de la política educativa.

La tercera aproximación tiene que ver con la socialización y las preocupaciones que genera la interculturalidad. La socialización en la escuela se plantea hoy bajo el supuesto de que las relaciones sociales escolares deben estar en la base de una nueva sociabilidad que hace más énfasis en la aceptación del otro diferente, en el pluralismo y en la posibilidad de acuerdos en una disposición permanente de cambio. Esta socialización opera en la escuela a través de su cultura que no siempre excluye pedagogías autoritarias que reproducen las desigualdades, fragmentan las relaciones sociales mediante la competitividad, el racismo, la violencia, la exclusión, la imposición de modelos autoritarios, el poco reconocimiento a la alteridad y la ausencia y poca ingerencia en las problemáticas sociales. No obstante, cada vez más, en este ámbito se plantean preguntas como las siguientes:

- ¿Cuáles son/o deben ser hoy las nuevas funciones de la educación? (de inteligencia social, construcción de ciudadanía, de formación laboral)
- ¿Cómo romper la homogenización que la educación pretende?
- ¿Cómo hacer de la escuela un dispositivo de socialización coherente con la reestructuración global de la sociedad, de los múltiples conflictos que en ella actúan y de la formación de ciudadanos para la convivencia?
- ¿Cuál es el papel del conflicto en el surgimiento de nuevas sociabilidades, como aporte a la construcción de la paz, la democracia y de la convivencia social?
- ¿Cuál es el lugar de la interculturalidad en los procesos de formación del docente?
- ¿Es posible una pedagogía intercultural crítica para la escuela Colombiana?

La cuarta aproximación hace referencia a los criterios que integra una metodología de trabajo intercultural, dentro de la cual se comprenden los siguientes aspectos:

Negociación Cultural: Posibilita visibilizar las relaciones, las estructuras y las representaciones de poder presentes en todo proceso educativo, reconociendo sus mecanismos de implantación. Por ello, la negociación cultural asume desde la necesidad de construir espacios de concertación en los cuales se encuentran

diferentes experiencias, enfoques de trabajo y estrategias de intervención y, a su vez, se mezclan intersubjetividades, códigos y simbolizaciones de los actores que orientan estos procesos; en esta perspectiva se posibilita la interlocución de intereses, sentidos culturales y concepciones de trabajo.

Comunicación: El proceso debe desarrollarse en espacios de diálogo intersubjetivo.

Sociabilidad democrática: Debe significar el encuentro con la diferencia, con lo plural, donde se construyen relaciones políticas y económicas, que en algunos casos se oponen. En este sentido la diferencia se establece como campo de experimentación democrática, es decir no como límite sino como exigencia a construir las mediaciones a través de los cuales se construye comunidad de red, donde sea posible la construcción de sentido de lo público.

Relevancia y diversidad cultural: Concibe la cultura como parte de la condición humana y como el horizonte que da sentido a la acción educativa. Propende por el respeto a la diferencia y el reconocimiento de la condición de los sujetos implicados desde la etnodiversidad.

Perspectiva de género: Se concibe a partir de la construcción de relaciones de equidad, fraternidad y respeto entre los géneros; hace visibles sus condiciones sociales y culturales y contribuye a la resignificación de las identidades y prácticas femenina y masculina en el ámbito de las prácticas educativas en un ambiente de diálogo inter e intra generacional basado en la tramitación de conflictos desde la argumentación y el acuerdo.

La quinta y última aproximación proviene de una reflexión que desborda el marco tradicional de la escuela y propone el reconocimiento de otros espacios en los cuales se están dando procesos educativos relevantes como es el proveniente de espacios no formales como las escuelas de liderazgo democrático que hacen pensar que hablar actualmente de ciudadanía y de interculturalidad, en un mismo espacio, debería significar la preocupación por superar la razón instrumental, por intentar construir un nuevo marco explicativo desde donde entender realidades que se escapan a los conceptos que ya no significan mucho y que no logran dar cuenta del sentido.