
Sensibilidades y ciudadanías interculturales. Retos para la educación

Intercultural sensitivities and citizenships. Challenges for education

跨文化敏感性和跨文化公民。教育所面临的挑战

Межкультурные особенности и гражданственность. Проблемы в области образования

Marcelo Sarzuri-Lima

Instituto Internacional de Integración de la Organización del Convenio Andrés Bello (Bolivia)
marzuri@iiicab.org.bo
<https://orcid.org/0000-0003-4663-807X>

Alejandro Garrido Gómez

Instituto Internacional de Integración de la Organización del Convenio Andrés Bello (Bolivia)
agarrido@iiicab.org.bo
<https://orcid.org/0000-0002-0469-990X>

Fechas · Dates

Recibido: 2020-07-22
Aceptado: 2020-05-10
Publicado: 2020-12-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Sarzuri-Lima, M., & Garrido, A. (2020). Sensibilidades y ciudadanías interculturales. Retos para la educación. *Publicaciones*, 50(4), 75–86. doi:10.30827/publicaciones.v50i4.17782

Resumen

El presente artículo no pretende ser una memoria de lo realizado ni una propuesta ampliamente fundamentada, en todo caso, busca ser un mapa para pensar la educación intercultural, mostrando lo avanzado y lo existente en torno a la temática y tratando de delinear caminos que se puedan construir asumiendo el reto del presente. Por un lado, se realiza un somero balance sobre lo que se ha denominado educación sobre la diversidad y, por otro, se vislumbra lo que podría ser una educación intercultural pensada para todos a partir de acciones posibles.

Palabras clave: Educación para la diversidad; multiculturalidad; interculturalidad; sensibilidades; ciudadanía

Abstract

This article does not pretend to be a memory of what has been done or a widely based proposal, in any case it seeks to be a map to think about intercultural education, showing what is advanced and what exists around the subject and tries to outline paths that can be built assuming the challenge of the present. In the first a brief balance is made about what has been called education on diversity, in a second part we glimpse what could be an intercultural education designed for all based on actions possible

Keywords: Education for diversity; multiculturalism; interculturalism; sensitivities; citizenship

概要

本文不是为了对之前的工作做备忘录,也不为提出一个有泛泛的方案,它旨在寻求一幅思考跨文化教育的地图,展现关于该学科的已知内容和最新进展,并担负起当前挑战,努力构建可行的道路。一方面可以在多元教育上实现表面的平衡,另一方面根据所有可以采取的行动向所有人传达一种跨文化教育。

关键词: 多元教育; 多元文化性; 跨文化性; 敏感性; 公民

Аннотация

Настоящая статья не претендует на то, чтобы быть памяткой о том, что было сделано, или широко обоснованным предложением; в любом случае, она стремится быть картой для размышлений о межкультурном образовании, показывая, какие достижения и возможности существуют вокруг этой темы, и пытаясь очертить пути, которые могут быть построены, принимая вызов настоящего времени. С одной стороны, дается краткая оценка тому, что было названо образованием в области разнообразия, а с другой стороны, дается представление о том, что могло бы стать межкультурным образованием, предназначенным для всех, на основе возможных действий.

Ключевые слова: Образование в интересах культурного многообразия; мультикультурализм; межкультурность; особенности; гражданственность

Introducción

El presente texto recoge una serie de reflexiones realizadas por los autores a lo largo de su trabajo como investigadores del Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, principalmente son dos las líneas de trabajo que nutren este artículo. El primer elemento o línea de trabajo son los aportes relacionados a la interculturalidad trabajados entre 2009 y 2012 y que se reflejan en una serie de publicaciones; el segundo elemento es la experiencia desarrollada entre 2015 y 2018 en el marco del proyecto “Modelo educativo intercultural de inserción laboral de jóvenes en El Alto”, realizado conjuntamente con Oxfam Quebec, Fondo Multilateral de Inversiones (BID-FOMIN), Fundación Compa Trono, Fundación Infocal. Producto de esta experiencia, se han desarrollado y publicado una serie de documentos e instrumentos útiles para pensar y hacer la interculturalidad en procesos educativos¹ y proyectos de incidencia social.

En ese sentido, el texto no pretende ser una memoria de lo realizado ni una propuesta ampliamente fundamentada, en todo caso busca ser un mapa para pensar la educación intercultural, mostrando lo avanzado y lo que existe en torno al tema y trata de delinear caminos que se puedan construir asumiendo el reto del presente. Por ello, el texto se divide en dos partes, en la primera se realiza un somero balance sobre lo que se ha denominado educación sobre la diversidad, en la segunda se vislumbra lo que podría ser una educación intercultural pensada para todos a partir de acciones posibles.

Maneras de pensar la educación desde la diversidad

La importancia de la educación intercultural a nivel global tiene como correlato dos elementos socio-históricos, siguiendo a (Guzman, 2018), el primero tiene relación al surgimiento o redefinición de identidades étnicas indígenas y sus reivindicaciones políticas, hecho que devino en una serie de reconocimientos jurídicos y derechos culturales por parte de organismos internacionales² y diferentes Estados. Un segundo elemento, tiene relación con los flujos migratorios y el surgimiento de sociedades multiculturales en países desarrollados. Es así, que la escuela, comienza a visibilizar una serie de tensiones por atender y responder la diversidad cultural y la “llegada” de alumnos procedentes de distintas configuraciones culturales, ya sea como fruto de procesos migratorios o como procesos de universalización de la educación. Por ende, la educación no se encuentra de manera natural con la pluralidad y la diversidad entre distintos sujetos provenientes de distintos grupos sociales, sino que es el resultado de procesos sociohistóricos.

Es en este marco donde los sistemas educativos han desarrollado una serie de políticas y/o acciones para atender esta problemática, estas se traducen en modelos, enfoques y/o tendencias en el abordaje y la atención de las diversidades en educación. Estas maneras de pensar y hacer la educación desde la diversidad pueden ser clasifi-

¹ Entre los cuales podemos mencionar la publicación “Ser joven en El Alto. Miradas al mundo laboral” (OXFAM, 2016), la plataforma de orientación y exploración vocacional con enfoque de interculturalidad (disponible en: www.tudiferenciasuma.com), entre otros.

² Como ejemplo es fundamental señalar la promulgación del Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) el año 1989, el cual permitió el reconocimiento de una serie de derechos culturales.

cadras a partir de sus finalidades, pero también por las formas en cómo atienden a las diversidades, ambos elementos nos muestran el enfoque educativo, los cuales podemos sintetizarlos en tres. Por un lado, se encuentra el enfoque que busca la “incorporación” y/o “asimilación” del sujeto culturalmente diferente a la cultura hegemónica en una sociedad determinada; por otro lado, está el enfoque que busca “reconocer” la existencia de una sociedad multicultural y construye un sistema educativo que “tolera” esa diferencia; por último, se encuentra el enfoque que intenta “fomentar” la solidaridad y reciprocidad entre culturas, *denunciando* la injusticia provocada por una asimetría social y cultural que busca *construir* un proyecto educativo global que incluya la opción intercultural y la lucha contra la discriminación (Sánchez, 2011).

Con base en los enfoques y sus finalidades, podemos abordar los modelos más trabajados a partir de los años 70, agrupándolos en cuatro: a) el modelo asimilacionista; b) el compensatorio; c) el multicultural y; d) el modelo intercultural. Conocer estos modelos nos permitirá contar con un panorama general sobre las maneras concretas de atender la diversidad desde la educación, para poder encontrar puntos de intersección donde los distintos cruces nos permitan conciliar criterios en torno a “posibles” respuestas para la atención a la diversidad.

Si bien, cada uno de los modelos se sustenta en un enfoque concreto, con distintas aristas; ya sean de asimilación, reconocimiento, tolerancia o transformación, esto no implica que un modelo sea mejor que otro; sino más bien es importante reconocer a cada uno de ellos, con sus particularidades; ya que se consolidan como aportes hacia una concepción más abarcadora de la educación. En ese sentido, “el desafío consiste en establecer y mantener el equilibrio entre la conformidad con sus principios rectores generales y las exigencias de contextos culturales específicos” (UNESCO, 2006), en busca de una educación de calidad para todos. A continuación se detallan los modelos señalados:

Modelo asimilacionista

El modelo asimilacionista puede ser entendido como la aculturación y homogeneización de parte de las sociedades hegemónicas, sobre los grupos culturales “minoritarios”³. “Los alumnos de minorías étnicas se incorporarán al sistema escolar ‘normal’ que no contempla las peculiaridades de su identidad cultural de origen” (Sánchez, 2011, p.39).

En tal sentido, esta propuesta de trabajo con la diversidad plantea la integración de los grupos culturales minoritarios mediante el desprendimiento de sus rasgos étnicos y culturales. López (2001) se refiere a estas propuestas educativas como una forma de integración de los grupos indígenas a la sociedad nacional, a partir de la “aculturación” y asimilación lingüística (Pérez, 2017).

Visto desde otra perspectiva, Craft (1984) plantea que el modelo asimilacionista parte de una ideología que considera que todos los grupos étnicos, culturales y raciales pueden participar plenamente en el entramado social: sin embargo, los individuos deben dejar de lado algunas características culturales propias (Aguado, 1991). En consecuencia, este modelo busca mantener la cultura hegemónica de una sociedad. Jaussi y Rubio (1998), bajo este enfoque mencionan que:

³ “Si bien el término ‘minorías’ ha sido utilizado en diferentes sentidos, el uso internacionalmente aceptado designa a grupos marginados o vulnerables (UNESCO, 1995, p. 37).

...sólo hay una cultura válida... Esto da lugar por parte del grupo minoritario, a tener que optar entre mantener su propia cultura, rechazando la otra y quedándose en situación de marginación o adoptar la mayoritaria teniendo que abandonar su propia cultura y sin embargo sin llegar a ocupar nunca un lugar prioritario ni en la escuela ni en la sociedad, sino generalmente lugares secundarios. (p. 26)

Desde esta perspectiva, las diferencias culturales entre los distintos grupos que conforman las sociedades son traducidas como limitantes que generan dificultades e interfieren en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo cual se opta por asimilar e integrar a los grupos minoritarios con diferentes estrategias, programas y/o proyectos educativos. Sin embargo, un problema con el que se enfrenta este tipo de modelo educativo es que al incorporar mediante la asimilación puede provocar, paradójicamente, procesos de exclusión social y cultural de aquellos sujetos que no logren asimilar y/o se resisten a los valores de la sociedad hegemónica.

Modelo compensatorio

Otro modelo educativo de atención a la diversidad en educación es el compensatorio. Este se sostiene en la *teoría del déficit*, la cual entiende a la diferencia como un déficit que genera desigualdad; por lo tanto, intenta “nivelar” para así erradicar la desigualdad. Este modelo no tiene el propósito de mantener la diferencia, en tanto a diversidad cultural, sino más bien busca compensarla mediante programas educativos destinados hacia grupos específicos, generando una especie de programas de atención especial.

Así pues, este modelo considera que los estudiantes provenientes de configuraciones culturales distintas a la dominante, no cuentan con las capacidades socioculturales y cognitivas necesarias para poder alcanzar el éxito escolar, es por ello que se implementan programas educativos compensatorios específicos para nivelar las capacidades de los estudiantes, ya sean migrantes o de origen étnico.

Jaussi y Rubio (1998) haciendo referencia al modelo compensatorio mencionan que en este: “se considera que son los hábitos y las costumbres del alumnado o la supuesta carencia de ellos lo que entorpece y dificulta su adecuación al sistema escolar y por tanto es algo que hay que modificar o compensar” (p.17).

Es decir, los programas educativos compensatorios son acciones de “discriminación positiva” o “acciones afirmativas”⁴ (Tubino, s.f.) ya que promueve la inclusión y la equidad de oportunidades sin modificar la estructura distributiva y/o social. Vale decir, el modelo de atención a la diversidad compensatorio aplica un conjunto de programas educativos “paralelos” a los oficiales o regulares, bajo una lógica de educación especial destinada hacia grupos específicos; vale decir, para un grupo de alumnos se ejecuta una educación compensatoria y para el resto una educación de capacitación y enriquecimiento (Jaussi & Rubio, 1998, p. 28).

Tanto el modelo compensatorio, como el asimilacionista han sido implementados para la integración y/o atención de población migrante en sociedades receptores de grandes flujos y movimientos poblacionales.

4 Para Fidel Tubino (s.f) las acciones afirmativas son formas estratégicas de operativizar el principio de la discriminación positiva. Son parte de las políticas multiculturales asumidas (...) para generar equidad de oportunidades en contextos fuertemente discriminatorios y asimétricos. (Tubino, s.f.)

Modelo de orientación multicultural

El modelo de orientación multicultural en educación es uno de los modelos tradicionales para el tratamiento de la diversidad cultural desde la educación. Este modelo reconoce la existencia de diferentes culturas y grupos étnicos y plantea que todos deben ser tolerados y respetados por igual. Su objetivo es el de responder a las demandas de los grupos culturales y étnicos, a través de programas y proyectos que motiven la convivencia igualitaria, el respeto y la tolerancia a las diferencias.

Este modelo recurre al aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación, o por lo menos, la tolerancia hacia esas culturas, con la intención de alcanzar un modo de convivencia evolutiva y sostenible, propiciando la instauración del conocimiento mutuo y el respeto entre diferentes grupos culturales (UNESCO, 2006), mediante la incorporación y ajuste de un conjunto de elementos pedagógicos.

Bajo este modelo se implementan modificaciones parciales de los currículos educativos, incorporando contenidos “aditivos” de las diversas culturas de las cuales provienen los estudiantes y que conviven en los espacios educativos. Asimismo, con el fin de mejorar el rendimiento y éxito escolar se ejecutan programas de atención a las lenguas; se reconoce la lengua materna para los procesos educativos (bilingüismo), en algunos casos, con el fin de generar procesos de transición a la lengua oficial; es decir, el sistema educativo coexiste con la lengua materna para favorecer el desarrollo de la identidad. Así también se implementan programas de etnoeducación focalizados en la enseñanza y el aprendizaje de lo propio, y tienen el objetivo de mantener las culturas y tradiciones, con el fin de promover la afirmación cultural colectiva, el autoconcepto y la autoconfianza; todo esto para consolidar un mejor ambiente educativo, tanto para el desarrollo cognitivo como para la preservación de las culturas.

Un elemento importante de este modelo es que; el reconocimiento del pluralismo cultural, permite que el Estado y otras instancias lo traduzcan en políticas y acciones que trabajen por la defensa de todas las culturas, su preservación y desarrollo en los espacios en donde los grupos culturales las sustentan. “La afirmación de la igualdad de valor de toda cultura se traduce en la convicción de que la existencia de cada cultura sólo puede asegurarse ratificando sus diferencias y particularidades con respecto a las demás” (Muñoz, 1998); de esa manera, la educación multicultural rompe con la idea de que la igualdad es alcanzada a partir de la homogeneización cultural; por el contrario, plantea la noción de igualdad en la diversidad.

Modelo de educación intercultural para todos

El enfoque de educación intercultural, a diferencia de los demás enfoques abordados en el presente trabajo; que están destinados hacia grupos culturales y/o étnicos, con una perspectiva particular sobre la atención a las diferencias mediante programas y proyectos educativos específicos; no solamente se reduce a poblaciones específicas, sino más bien posee una pretensión de impacto en la totalidad del sistema educativo, con la colaboración y participación activa de la comunidad educativa.

En ese sentido, Leiva (2011) menciona que “la interculturalidad no tiene por qué centrarse exclusivamente en conocer al otro, sino en emplear esa diferencia cultural y aprovecharla educativamente para enriquecer la convivencia y el aprendizaje para hacer de nuestras escuelas espacios vivos de humanidad” (p. 12).

Bajo esa perspectiva, el modelo de educación intercultural, no sería considerado como una modalidad educativa o un programa; sino más bien, partiendo de una aproximación al concepto de interculturalidad (Tubino, s.f.), es una propuesta ética, una actitud,

una manera de comportarse y convivir, un modelo de educación, una forma de hacer escuela. La educación intercultural es “una forma de enseñar y aprender, en definitiva, una forma de estar, ser y hacer educación” (Arroyo, 2013, p.157).

Es así que, el modelo de educación intercultural, pretende ir aún más allá de los abordajes tradicionales de atención a la diferencia: “En la multiculturalidad y la interculturalidad estamos ante maneras distintas de comprender al otro distinto, al otro social diferente” (Schmelkes, 2003, p. 27). Este modelo supera la concepción de tolerancia, en donde cada grupo cultural se reconoce y se respeta. Para Sánchez (2011) “la educación multicultural promueve la tolerancia cultural, mientras que la educación intercultural promueve el diálogo intercultural” (p. 36).

No se intenta erradicar la diferencia, sino más bien se valoriza el pluralismo cultural como algo sustancial de nuestras sociedades, se trata de convertir la diferencia en una ventaja y recurso pedagógico para el desarrollo educativo.

Entre las principales características que conforman el modelo de educación intercultural se puede mencionar: la incorporación del diálogo, el intercambio y la reciprocidad entre los grupos culturales diferentes, apuntando hacia un horizonte propositivo de articulación de las diferencias, no así a la desaparición de las mismas. Por otro lado, busca erradicar los prejuicios que están en la base de la estigmatización social y la discriminación cultural, promoviendo el encuentro y el diálogo intercultural, partiendo del reconocimiento del otro como interlocutor válido con quien se comparte una comunidad de valores interculturales, donde prima la solidaridad y reciprocidad entre culturas (Sánchez, 2011).

Sensibilidades y ciudadanía interculturales

Llegado a este punto sería indudable tener una inclinación por un modelo y enfoque educativo que plantee la interculturalidad para todos, aunque es necesario recalcar que todos los modelos señalados responden a contextos y necesidades específicos, sin embargo, el problema es cómo hacer o qué camino seguir para interculturalizar los sistemas educativos sin caer en procesos de homogeneización o subalternización de grupos considerados culturalmente diferentes. El tema en cuestión, como plantea la UNESCO (2006), pone una tensión difícil de resolver entre universalismo y pluralismo cultural, cómo articular la producción y reproducción de valores y derechos considerados universales (derechos humanos, valores compartidos, construcción de ciudadanía, entre otros) respetando y manteniendo las diferencias culturales. De hecho, el uso y promoción de conceptos como “diversidad” y “diferencia” lleva a tensiones en los sistemas educativos, puesto que pone en conflicto la necesidad de construir un sistema educativo para todos y que responda las singularidades culturales de cada país y sus regiones, “...entre la costumbre de ofrecer un programa de estudios a todos los niños de un país y la de proponer programas que reflejen distintas identidades culturales y lingüísticas” (UNESCO, 2006, p.6).

A partir de una experiencia de campo⁵ y la revisión de otras experiencias educativas en contextos transandinos (Van Dam & Salman, 2009; Parga, 2006), se debe conside-

5 Entre 2015 y 2018 se realizó diversos trabajos de investigación sobre interculturalidad, educación técnica y empleo de jóvenes en la ciudad de El Alto (La Paz, Bolivia), un dato relevante a señalar es que la ciudad de El Alto es considerada una ciudad aymara donde conviven diversas tradiciones e imaginarios culturales.

rar una serie de elementos que son necesarios escudriñar al momento de pensar y hacer una educación que intente activamente asumir la interculturalidad. El primer elemento de reflexión tiene que ver con la centralidad que la “cultura” ha llegado a tener en las sociedades contemporáneas, no solo porque se ha impuesto el imaginario donde el mundo se divide en mapas delineados por diferencias culturales⁶, sino porque cualquier diferencia es asumida como una diferencia cultural, es lo que Žižek (2010) denomina como la “culturalización de la política”: “Las diferencias políticas..., son naturalizadas y neutralizadas bajo la forma de diferencias ‘culturales’, esto es, en los diferentes ‘modos de vida’, que son algo dado y no puede ser superado. Solo puede ser ‘tolerado’”. Esto tiene un efecto en el mundo educativo, siguiendo a Van Dam y Salman (2009), el considerar que la realidad y el mundo están “parcelados” culturalmente, los modelos educativos valoran y buscan el respeto de culturas que se consideran en coexistencia, pero no piensan y actúan desde sociedades en donde los individuos interactúan y comparten.

Esto nos lleva a un segundo elemento de reflexión, el considerar que el respeto y valorización de aquello considerado como culturalmente diferente es algo que se da previamente al conocimiento y, sobre todo, la interacción entre individuos. Es decir, que carece de sustento real el considerar o exigir respeto por algo que no se tiene conocimiento: “...respetar sin conocer priva el encuentro (y cualquier encuentro) en su más elemental sentido y lo convierte en un accionar vacío. Es negarle importancia y paridad al otro...” (Van Dam & Salman, 2009, p. 80). No se puede comprender, menos tener una valoración de aquello que no se ha incluido al universo de pensamiento, es decir, al mundo de la vida de una persona, y del cual no se ha construido una valoración al respecto. De esa forma los modelos educativos que intentan promocionar la interculturalidad olvidan o dejan de lado que su principal elemento debe girar alrededor de la generación de experiencias de convivencia con aquello y aquellos de los que se desconoce.

El tercer elemento tiene relación con las formas reduccionistas de entender la cultura, muchas veces ésta es pensada solamente como “tradicción” o “usos y costumbres”, dejando de lado los aspectos dinámicos y cambiantes de la misma. Es decir, que suele privilegiar los componentes “reproductivos” de la cultura, dejando de lado su carácter productivo e innovador. Por ello, muchos programas de educación intercultural suelen centrarse en revalorizar y/o rescatar la “cultura propia”, llegando a potenciar “políticas identitarias” y de diferenciación, donde la cultura termina siendo un archipiélago que se debe defender de lo considerado “ajeno”. Como señala Parga (2006), muchas veces se cae en el error de considerar que mientras más se conoce la cultura que se asume como “propia”, mayor será la identificación con ella. Sin embargo, esta especie de “antropología de la propia cultura” (Parga, 2006, p. 192), aplicada a la educación, termina siendo contraproducente, puesto que por un lado el estudiante termina conociendo “su” cultura como si no fuera propia, como un objeto de enseñanza-aprendizaje descontextualizado y restringido a conceptualizaciones folklóricas; por otro lado, se cae en la ilusión de considerar que los procesos de aprendizaje-enseñanza reproducen y/o producen la cultura, cuando lo único que realizan es fijar la identidad y la cultura a una entidad a-histórica.

Estos inconvenientes reflejan las limitaciones de la educación contemporánea, no solo de la educación que busca atender a la “diversidad” cultural, puesto que paradóji-

⁶ Es la propuesta de Samuel Huntington (2007) quien condensa esta lectura y quién plantea que tras el fin de la Guerra Fría el “telón de acero de la ideología” ha sido reemplazado por el “telón de terciopelo de la cultura”.

camente en un mundo que cada vez se encuentra más interconectado producto de una economía globalizada y que constantemente se promueve el intercambio entre “culturas”, las propuestas educativas se centren en marcar las diferencias, olvidando las complejas y abigarradas tramas culturales que hacen a las sociedades contemporáneas y que inciden en la formación de identidades e identificaciones. Es más, el haber privilegiado una educación memorística basada en transmisión de contenidos considerados útiles para la sociedad, lo que Paulo Freire consideraba como educación bancaria, ha dejado de lado el trabajo de componentes emocionales y del mundo de las sensibilidades y que en esencia es el campo donde se afianza la interculturalidad. Pero no sólo eso, el hecho de que la cultura es también en la actualidad una industria de contenidos, servicios y formatos (cine, música, televisión, medios de comunicación, parques de diversión, videojuegos, comics, entre otros), en donde diversos países y compañías disputan el “mercado cultural” generando una educación sentimental a partir de la difusión de imágenes y sueños en sus consumidores, lo que Martel (2014) conceptualiza como “cultura mainstream” y Mattelart (2002) como la conformación de una “geopolítica de la cultura”; se debe resaltar que las escuelas han dejado de ser, o tal vez nunca lo fueron, el lugar donde se forman las estructuras de sentimientos de las sociedades y de una época. Ante estas limitaciones, se debe recoger las críticas que realiza Parga (2006):

...ni la cultura, ni la interculturalidad son objetos de enseñanza y aprendizaje, pero en cambio la comprensión y explicación de los hechos y procesos culturales, el conocimiento de sus causas, de las razones y lógicas sociales que los producen tienen un efecto de reconocimiento, el cual además de su valor y efecto ético, y promueve un posible efecto de identificación cultural. (p.196)

Reconocer los hechos y procesos culturales implica lo que el sociólogo peruano Ansión (2000) considera como el reconocimiento de la dimensión histórica de las diversas influencias culturales que han forjado la “forma de ser”, en donde la mayor de las veces existe relaciones de dominación, de explotación e injusticia. Es aquí donde la interculturalidad puede ser repensada: “En ese sentido, la interculturalidad ya no surge como una opción ‘políticamente correcta’ ni tampoco como un simple ‘deseo democrático’ sino, antes bien, como el proceso mismo de construcción de cualquier identidad” (Vich, 2014, p. 47). Si las culturas no son estáticas ni esenciales, tampoco puede ser el reconocimiento y la pertenencia que puede generar en los sujetos, entonces la interculturalidad debe visibilizar que las identidades se constituyen social e históricamente, por ende se transforman y complejizan en ese devenir⁷.

Pero, ¿cómo generar ese efecto de reconocimiento ético de lo propio y lo diferente en el ámbito educativo? Es aquí donde los planteamientos de Rancière (2013a) adquieren relevancia para pensar en herramientas que permitan mejores prácticas de “convivencialidad” y por ende de ciudadanía, porque en el fondo, como señala De Munter (2009) la sensibilidad y conciencia intercultural promueve procesos de emancipación ciudadana. Para el filósofo francés, el debate sobre la emancipación de los sujetos, tanto en la tradición marxista como en corrientes que exaltan la autenticidad de la cultura popular, termina clausurada ante una imposibilidad y una prohibición: “...primero, los

⁷ Es por ello que la interculturalidad termina siendo un dispositivo de activación de la *agencia* en sujetos y culturas subalternizadas, activa discursos críticos a la forma cómo se organiza la sociedad y desestabiliza las prácticas cotidianas, porque implica superar cualquier forma de discriminación y racismo. Es en este marco que la interculturalidad funciona como un imaginario social de lucha contrahegemónica (Claros y Viaña, 2010).

'dominados' no *pueden* salir por *sí* mismos del modo de ser y de pensar que el sistema de dominación les asigna; segundo, no *deben* perder su identidad y su cultura buscando apropiarse de la cultura y del pensamiento de otros" (Rancière, 2013, p. 11). A partir de su trabajo histórico sobre los obreros franceses en 1830, Rancière describe que esos obreros comienzan a subvertir el mundo a partir de la suspensión de la ancestral jerarquía que subordina y diferencia a quienes se dedican a trabajar con sus manos y aquellos que han recibido el privilegio del pensamiento. ¿Qué hicieron esos obreros? "...creaban diarios o asociaciones, escribían poemas o se unían a grupos utópicos, reivindicaban la cualidad de seres hablantes y pensantes de cabo a rabo" (Rancière, 2013, p. 13). Esos obreros se apropiaban del idioma y cultura del otro, configuraron una "población de viajeros entre mundos y culturas". Por ende,

...no se trataba ni de adquirir un saber faltante ni de afirmar la voz propia del cuerpo obrero. Se trataba más bien de despojarse de cierto saber y de cierta voz. La posibilidad de una palabra propia por parte de la comunidad obrera pasa por la desidentificación de un cuerpo, de una cultura y de una identidad de obreros dados. (Rancière, 2013, pp.12-13)

En este marco en el que Rancière (2010) va a plantear que la emancipación social es una *emancipación estética*, lo que en el fondo es una ruptura con las maneras de sentir, de ver y de decir. Vivimos en sociedades donde existe una "división policial de lo sensible", las personas tienen una relación armoniosa entre una ocupación y un equipamiento sensitivo que le permiten ocupar un tiempo y espacio específico, es decir, la forma como se siente y piensa y el lugar que se ocupa en una sociedad están armoniosamente articuladas: "...ejercer ocupaciones definidas y de estar dotado de las capacidades de sentir de decir y de hacer adecuadas a esas actividades" (Rancière, 2013, p. 46). Esto en el fondo es la incapacidad de ocupar otros espacios, por ello para Rancière la emancipación social es la ruptura entre la "ocupación" y la "capacidad".

La emancipación estética permite reconfiguraciones de los sentidos de pertenencia, los cuales son en sí mismos reconfiguraciones del mundo vivido, de lo sensible y lo pensable. Es decir, genera efectos de reconocimiento y éticos. Es por ello que la interculturalidad en la educación no puede activarse a partir de contenidos curriculares o la dotación de saberes faltantes o el aprendizaje de lo "propio", no implica reconocer una identidad y una cultura subalternizadas, en todo caso, es la posibilidad de que los sujetos reconstruyan su voz, sus saberes y sus cuerpos escindiendo una estructura dada. Para Rancière es "...una población de viajeros entre mundos y las culturas, que borran el reparto de identidades las fronteras de clases y de saberes" (Rancière, 2013, p. 13).

Esto es posible a partir de la vivencia de *experiencias estéticas*, lo que permite la reconfiguración de las identidades, del mundo vivido, de las sensibilidades y comenzar a diseñar una nueva *topografía de lo posible*. En el proyecto educativo del que surgen estas reflexiones fue vital la utilización de pedagogía artística-teatral⁸, puesto que constituyen formas de educación emocional por medio de las experiencias estéticas (expresión corporal, lenguaje escénico, pedagogía teatral), esto permitió despertar creativities, imaginarios y lenguajes (no solo verbales) a través del arte. Pero la *experiencia estética* puede generarse de múltiples formas, por medio de la literatura, de

⁸ Esto tiene relación a que uno de los socios del proyecto fue Fundación Compa, un centro cultural de la ciudad de El Alto (en La Paz, Bolivia) que trabaja pedagogías artísticas por medio de metodologías de los cuerpos libres y la descolonización corporal.

la memoria histórica, del audiovisual, del juego, de diferentes acciones que permitan a las personas navegar por diferentes mundos y lugares y ocupar diferentes cuerpos y sensibilidades.

En otras palabras, la experiencia estética es lo que Echevarría (2011) plantea como la recomposición de la “plenitud imaginaria del mundo” en la vida cotidiana: “...recomponer la vida cotidiana en torno al momento de la interferencia del tiempo de lo extraordinario en el tiempo de la rutina” (p. 425).

En muchos pueblos indígenas este tipo de recomposición se da por medio de la fiesta y lo ritual, donde la experiencia social crea una vivencia radical, un momento extraordinario y performativo que rompe la vida cotidiana y genera la sensación de “plenitud”. La experiencia estética, si bien es una experiencia diferente, tiene la capacidad de revivir la “plenitud de la vida” en el espacio de lo cotidiano. La *experiencia estética* más que un discurso son formas de trabajar lo actitudinal, lleva a las personas a transgredir sus fronteras personales, a transformar el ser desde la experiencia vivencial. La experiencia estética permite un encuentro constante, no es una formación artística, es una formación para despertar emociones, creatividades e imaginaciones. En el fondo, la *experiencia estética* genera herramientas para la convivencialidad a partir de la reconfiguración de las sensibilidades en las personas.

Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En M. Jiménez (Coord.), *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 89-104). Madrid: Dykinson.
- Ansión, J. (2000). Educar en la interculturalidad. *Páginas XXV*, 165, 40-47.
- Arroyo, M. J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159.
- Claros, L., & Viaña, J. (2010). La interculturalidad como lucha contrahegemónica: fundamentos no relativistas para una crítica de la superculturalidad. *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate* (pp. 81-126). La Paz: IICAB.
- De Munter, K. (2009). Introducción. Explorando caminos interculturales desde contextos (trans)andinos: toda belleza es relación. En M. de Munter, M. Lara, & M. Quisbert, M. (Ed.), *Dinámicas interculturales en contextos (trans)andinos* (pp. 11-46). La Paz: CEPA/VLIR-UOS.
- Echeverría, B. (2011). El juego, la fiesta y el arte. *Crítica de la modernidad capitalista* (pp. 419-426). La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Guzman, F. (2018). Los Retos de la Educación Intercultural en el Siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199-212.
- Jaussi, I., & Rubio T. (1998). *Educación intercultural. Orientaciones para la respuesta educativa a la diversidad étnica y cultural en la escuela*. Gobierno Vasco: Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado.
- Leiva, J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1).
- Martel, F. (2014). *Cultura Mainstream. Cómo nacen los fenómenos de masas*. Buenos Aires: Taurus.

- Mattelart, A. (2002). *Geopolítica de la cultura*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Muñoz, A. (1998). Hacia una educación multicultural: enfoques y modelos. *Revista Complutense de Educación*, 9(2), 101-135.
- Pérez, M. (2017). La educación intercultural. *Revista Científica*, 1(2), 162-180.
- Rancière, J. (2013). *El filósofo y sus pobres*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Sánchez, I. (2011). Enfoques y Modelos de Educación Intercultural. *Revista Praxis*, 7, 30-41.
- Sánchez Parga, J. (2006). ¿Por qué es un error enseñar la cultura y la interculturalidad? *Universitas*, 7, 183-208.
- Schmelkes, S. (2013). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Revista Sinéctica*, 23, 26-34.
- Tubino, F. (s.f.). *Acciones afirmativas: de multiculturales a interculturales*. Recuperado de <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090714.pdf>
- UNESCO. (1995). *Nuestra diversidad. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. España: Fundación Santa María.
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Paris: UNESCO
- Van Dam, A., & Salman, T. (2009). Interculturalidad, policulturalidad y creolización - una reflexión y un caso. En M. de Munter, M. Lara, & M. Quisbert, M. (Ed.), *Dinámicas interculturales en contextos (trans)andinos* (pp. 77-96). La Paz: CEPA/VLIR-UOS.
- Vich, V. (2014). *Desculturalizar la cultura. La gestión cultural como forma de acción política*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Žižek, S. (2010). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Buenos Aires: Paidós.