



**Magíster En Educación Mención Currículum y Evaluación Basado
En Competencias**

Trabajo de grado II

Alteridad e interculturalidad:

**Algunas reflexiones y un ejemplo de intervención en la formación
temprana (jardín infantil y sala cuna pehuenches)**

Profesora guía: Mabel Alvear E.

Alumno: Jaime Patricio Rodríguez Espinoza

Santiago – Chile, octubre, 2015

ÍNDICE

Introducción:.....	5
Capítulo I.- Otredad, Alteridad, Multiculturalismo:.....	14
1.1.- Otredad:.....	15
1.2.- Alteridad:.....	19
1.3.- Multiculturalismo:.....	24
Capítulo II.- Conceptos, ideas y formas de entender la cultura:.....	28
2.1.- Cultura y discurso científico:.....	28
2.2.- Latinoamérica y las ideas sobre la cultura:.....	34
2.3.- Cómo se ha usado la cultura para negar al “Otro”:.....	36
2.4.- Formas de colonización, formas de construcción del “Otro” en Latinoamérica:.....	38
Capítulo III.- Significados y sentidos de la multiculturalidad como legitimación de la diversidad:.....	44
3.1.- La escuela como espacio de discriminación y negación de la alteridad:.....	44
3.2.- Modelo político de integración igualitarista durante el período de constitución de las repúblicas latinoamericanas:	53
3.3.- El rol del profesor en el proceso de negación del Multiculturalismo:.....	52
Capítulo IV.- Nuevos paradigmas, nuevos roles:.....	58
4.1.- Hacia un enfoque intercultural:.....	59
4.2.- Multiculturalidad como respuesta a las políticas de asimilación:	61
4.3.- La educación desde la perspectiva multicultural:.....	64
4.4.- Debates teóricos sobre la interculturalidad:.....	66
4.5.- La perspectiva intercultural:.....	71
Capítulo V.- Pensar en una alteridad positiva:.....	77

5.1.- Hacia una nueva alteridad intercultural:.....	77
5.2.- La alteridad en la escuela:.....	81
5.3.- Significados y sentidos de la diversidad en el aula:.....	84
Capítulo VI.- Ejemplificaciones:.....	91
6.1.- Falta de habilitación y operatividad en los currículos:.....	91
6.2.- Una propuesta para la introducción de la alteridad Y del interculturalismo en la enseñanza temprana:	
Jardín infantil y Sala Cuna Pehuenche:.....	94
6.2.1.- Antecedentes del entorno:.....	95
6.2.2.- Posibilidades de intervención:.....	97
6.3.- Propuestas de pautas intervenidas:.....	104
Conclusiones:.....	112
Bibliografía:.....	115



Agradecimientos: A mi hermano Alejandro por brindarme su apoyo y por facilitarme su borrador de tesis para que yo pudiera revisarlo.

A doña Raquel Rojas por haberme abierto las puertas del Jardín Infantil y Sala Cuna Pehuenche.

A las parvularias y técnico parvularias del Jardín Infantil y Sala Cuna Pehuenche: Pía Lazcano, Valeria Spencer, Luz Palacios, Yasnina Guzmán y Julia Ansoleaga, por facilitarme sus trabajos de planificación para que yo pudiera verlos.

*Jaime Rodríguez
Santiago del 28-10-2015*

A Panchita.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo de tesis proponemos desarrollar una serie de reflexiones respecto a la educación intercultural y la problemática del Otro. La problemática del Otro, levanta una serie de preguntas en los años del tiempo presente, siendo una de ellas: ¿Hasta dónde podemos abarcar en la interculturalidad y la problemática del Otro? Con esta pregunta explicitamos la interrogante respecto de hasta dónde podemos y debemos (de acuerdo a nuestras convicciones éticas y políticas) extender el dominio y la praxis de la interculturalidad, y hasta dónde es posible operacionalizar una ética del otro en las prácticas cotidianas de los profesores y profesoras en el aula.

Debemos, además, preguntarnos sobre las bases éticas y políticas de los diversos programas educativos que nos rigen en la actualidad a nivel institucional y en la formación del profesorado respecto a nuestras estrategias pedagógicas, así como también en dónde y cuando deben actuar. Especialmente esto se hace necesario, si tomamos como signifiante a la interculturalidad en el sentido más amplio del concepto. Esto significa implementar una política respetuosa de la alteridad que se manifiesta tanto en las diversas visiones de mundo de los diversos grupos humanos que actualmente han ido incorporándose en el plano social y económico en nuestro país.

Se hace necesario ampliar esta atención en la mirada y el compromiso, de ir de manera intencionada (no puramente comprensiva) hacia el otro como legítimo otro en su plena diversidad.¹

Hasta ahora esta visión paradigmática no ha sido impulsada, implementada o desarrollada sea a nivel ministerial o en las prácticas de las diversas unidades educativas, salvo de manera excepcional o si ha sido habilitada, se ha realizado de manera incompleta, limitada.²

¹ Respecto al Otro a partir de su fundamentación biológica, ver Humberto Maturana y Francisco Varela: *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*; caps. VII a X, (Chile, 2003); Lumen/Editorial Universitaria.

² Esta situación específica, y a modo de ejemplo, se tratará en el último capítulo de la presente tesis.

No hace mucho, la visión respecto a la alteridad ha sido afectada de prejuicios de acuerdo a un arquetipo occidentalizado de homogenización. Un paradigma que tiende a ser defensivo respecto al otro y que algunos autores han llamado “relación de dominación/sumisión”.³ Objetivamente dicha relación de subalternidad se manifiesta a través de la ignorancia (premeditada o no) y la falta de respeto a los derechos que le asisten a los otros en el vivir su alteridad. La explicitación de la necesidad de establecer convenios claros de convivencia intercultural, expresa claramente la necesidad de afirmación de los sectores excluidos o minoritarios del sistema dominante, ya sea porque dichos derechos (como producto del medio ambiente cultural donde se desarrollan) no existen o existiendo éstos son insuficientes.

Existe “dominación”, o mejor dicho dominanza,⁴ cuando la integridad de los valores, prácticas, instituciones y cultura de los sectores minoritarios no están siendo respetados, cuando sus conocimientos y tradiciones son discriminados y no se transmiten por la vía escolar, cuando los desarrollistas desconocen los aportes de conocimiento de naturaleza subalterna, cuando los diferentes haceres producto del conocimiento de los dominados, así como su marco ético de jurisdicción, no se les asigna un valor real, cuando las diferentes visiones del mundo son negadas, menospreciadas e ignoradas por Estado y las escuelas.

En el caso de los indígenas (tanto del norte como del sur) actualmente se hallan en situación de “dominanza”, debido a que los respectivos gobiernos de turno han sancionado medidas legislativas o administrativas que los afectan sin que ellos puedan tomar posición, expresar sus reservas y manifestar ante el Estado sus propias aspiraciones; cuando la legislación nacional se aplica sin considerar sus costumbres y sus derechos consuetudinarios, y por último la dominanza se

³ Concepto relacional utilizado por Gregorio Alción Pacasi en su tesis de maestría “Formación docente en el contexto de la reforma educativa intercultural”, (La Paz, 2008).

⁴ Neologismo inventado por nosotros para explicar el abanico holístico del fenómeno de la dominación, ya que ésta no es una simple imposición, sino que también una aceptación tácita; sea ésta inconsciente, consciente, consensuada o no, y que reproduce los valores de la sociedad dominante sobre los sectores minoritarios y subalternos.

manifiesta cuando las tierras indígenas están “usurpadas” por colonos, ganaderos o madereros sin que existan sanciones legales contra tales abusos.

Ahora, la ecuación “dominación/sumisión” o “dominancia” no sólo es un fenómeno de hecho, que se manifiesta en legislaciones adecuadas en términos políticos-convivenciales entre el Estado y los otros⁵; existe igualmente en las conductas de las personas respecto a los otros: vergüenza (por ejemplo, de hablar en público en mapudungun; de reconocerse como miembro de una etnia específica de las regiones fronterizas con Bolivia y Perú; de reconocerse como migrante proveniente de naciones que son calificadas y tratadas por nuestra sociedad como inferiores), la timidez y el silencio (ante las autoridades políticas o profesionales), la actitud de recurrente inferioridad (frente al chileno y a lo chileno y que a veces incuban resentimientos) son algunas de las reacciones individuales o generales que manifiestan cierto “control” al interior de sí mismos, que revelan la sumisión de la personalidad del Otro frente a lo no indígena, lo extranjero, lo dominante.

Cuando la conciencia del Otro quiere liberarse de estas “vergüenzas”, la dominancia a menudo produce un efecto perverso: la negación del mundo de la alteridad por el propio otro, el rechazo y el desprecio de su propia sociedad y cultura y la imitación de las modas y los modales de la sociedad hegemónica. En no pocos casos, la tristeza y el malestar que resultan de asumirse como dominados y de la autorepresión, se ahogan en el alcohol o se distraen en las drogas en procura del olvido de si mismo, del olvido de la debilidad. De ahí que muchas veces las comunidades urbanas de migrantes y mapuches, por ejemplo, el alcoholismo y la evasión bajo sus diversas formas (legales o ilegales), sea un fenómeno extendido entre los apoderados de las escuelas signadas como vulnerables. Las comunidades tanto indígenas como migrantes que han podido controlar el consumo de drogas, bajar los índices de alcoholismo, salirse de las actividades de evasión y que se han involucrado con su escuela, son aquellas que han buscado la forma de

⁵ Esta ecuación no afecta únicamente a los indígenas latinoamericanos y los diferentes Estados Liberales que los gobiernan y homogenizan. También es un problema del Primer Mundo con sus debates respecto a la integración o no de las oleadas migrantes. Ver lo que sucede con Estados Unidos y Europa.

oponerse contra del fenómeno de la dominanza de la ecuación occidental-nacionalista y la concepción “bancaria” de la educación.⁶

Un ejemplo de esta oposición es lo ocurrido en Chiapas. Para dichos pueblos originarios, descendientes de los pueblos Mayas, que se vieron involucrados en los acontecimientos, la oposición se transformó en una lucha sociopolítica que no sólo obtuvo la adhesión del mundo intelectual de izquierdas, sino (lo más importante) el apoyo y solidaridad del mundo indígena en su conjunto. Allí, el sentimiento de la inferioridad, la vergüenza y la timidez fueron superadas en su praxis de oposición a la dominanza. Estos pueblos se afirmaron como legítimos Otros, con sus derechos y aspiraciones. Así las antiguas relaciones de “dominación/sumisión” dejaron de operar, y las personas hasta entonces dominadas y sumisas, reivindicaron el derecho a poseer, divulgar y reproducir un mundo propio, con orgullo, declarando sus aspiraciones a la justicia y al respeto de sus derechos como otros en convivencia con otros oficialmente establecidos y reconocidos por las instituciones y el quehacer ciudadano.

Estas condiciones objetivas y los mecanismos subjetivos de la dominanza, de que acabamos de describir someramente, afectan desde luego al conjunto de los otros como legítimos Otros. A pesar de los avances que se han realizado respecto a las reivindicaciones sociales y culturales en cuanto a la marginación o negación de los distintos dentro del país, aún continúa operando esta fórmula al interior de nuestra sociedad con grados variables de pernición. Si estos “pueblos”, constituyentes de sociedades y culturas distintas al universo occidental-nacionalista de impronta urbano-industrial-comercial-administrativo, representan el universo de la alteridad frente al “nosotros” alienado, entonces las relaciones al interior del tejido fino de la sociedad entre culturas y la cultura dominante, son relaciones interculturales; pero relaciones que siempre, se combinan con la ecuación “dominación/sumisión” en grados variables. Con eso queremos decir que no podemos pensar la interculturalidad sin esta dimensión.

⁶ Ver Paulo Freire: *Pedagogía del oprimido*, (Lima, 1995), Editorial Saldaña, cap. 1

Hablar de la interculturalidad como de una relación horizontal, excluyendo los factores de poder y su circulación que caracterizan la dominanza, no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones jerárquicas de poder. La interculturalidad (en el sentido amplio que hasta ahora hemos empleado) no es algo que se deba crear en el futuro o que se implemente de manera inevitable en un mañana remoto, la interculturalidad existe ahora y ha existido en Latinoamérica desde la Conquista hasta hoy, articulándose a lo largo de la historia de los Estados nacionales. Pero ésta se ha signado, y aún lo es en un número importante de naciones de Latinoamérica, como relaciones no simétricas entre la sociedad pro occidental, modernista y nacionalista, y las culturas subalternas. La dominanza imprime a la relación intercultural, por un lado, condiciones económicas, sociales, políticas y legales, y por el otro, disposiciones, actitudes, y valores asimétricos, desiguales pero complementarios (de acuerdo al desarrollo de tipo capitalista que se busca implementar en cada país). En su complementariedad se reiteran y refuerzan diariamente las relaciones asimétricas mediante formas de conductas rutinarias, esquemáticas e internalizadas.

Ahora, la dominanza no sería aceptada intersubjetivamente si no fuera desde ya mucho tiempo interiorizada en los reflejos conductuales espontáneos, en las rutinas interpersonales diarias, en el “hábitus” de las personas, tanto del lado de los dominantes, como del de los dominados-subalternos.

En general, matices más o matices menos, la hipótesis heurística de la mayoría de los expertos en educación intercultural, que se manifiestan en las diferentes obras consultadas, afirma que si educamos y formamos hoy a los niños y niñas de las diferentes minorías, ya sea en los ambientes rurales como urbanos, en el respeto mutuo de las diferencias, en la tolerancia de la alteridad y en la capacidad de dialogar entre culturas distintas, entonces en un mañana no demasiado distante, tendremos una sociedad mejor en la cual cada Otro será respetado, en la cual cada uno no sólo tolerará las particularidades del otro, sino que también hará suyo muchos de los valores del mundo que cada otro traiga

consigo,⁷ y todos podrán dialogar o lenguajear en una sociedad propositiva, de mayor armonía e igualdad, respetuosa de los derechos humanos, pues todos reconocerán y aceptarán, sin distingo discriminatorio, a todos los otros en toda su diversidad.⁸

En una palabra, una pedagogía fundada en la superación de la dominanza, significará que estamos ya preparando un mundo mejor.

En esto tenemos un fuerte componente utopista que se sustenta en el discurso educativo intercultural que busca y debe ser mayoritario en el mundo actual. La o las utopías son elementos constitutivos, indispensables, de todo proyecto educativo. Lo que si debemos evitar es adherir a una visión de utopía no operativa o no basada en la praxis cotidiana; no una de tipo puramente especulativo-idealista donde se nos muestre una sociedad y un hombre incompletos⁹ que deja de lado la dinámica segmentaria, y cotidiana de las relaciones asimétricas que se establecen a nivel de escuela (y más allá de sus fronteras), en la sociedad intercultural. Debemos alejarnos de una mirada utópica que resulte de la dinámica privativa de la de “dominación/sumisión”; propia de un hombre pro occidental-nacionalista, específica del egotismo¹⁰ del poder; en una palabra, no en un pensar utópico que se olvide del potencial propio de cada persona en sociedad y de toda sociedad en su conjunto que abarca pueblos, naciones y clases sociales diversos.

Así, reconociendo a los otros como legítimos otros podemos actuar como direccionantes éticos del quehacer educativo. Por ello el punto crucial de nuestras reflexiones se constituyen en torno al problema de proponer un marco de acción concreto que viabilice los grandes principios éticos de la alteridad que se hayan subyacentes al mismo hecho educativo. Nuestros supuestos radican en que su

7 Humberto Maturana y Francisco Valera, op. Cit., cap. X

8 Andrés Arguello. *Alteridad en la educación de derechos humanos: Un estudio biográfico de Rodolfo Stavenhagen*, (México, 2011), en Estudios pedagógicos XXXVII, pp. 26-34

9 Y que, por ese mismo hecho debe buscar al Otro para ser.

10 El concepto de egotismo dice relación con la imposibilidad de suspender el ego como centro motor de las acciones y los discursos.

efectuación –sin obviar la relevancia que a ellas corresponde– no es sólo política, o únicamente didáctica, en la traducción pedagógica de los principios de la tolerancia, sino que es sustantivamente ética, en cuanto comprometimiento existencial de los sujetos en su constitución como actores sociales y particulares, partícipes de la educación y la formación de la sociedad en donde los otros se insertan.

Podríamos hacernos la pregunta si existen índices en las dinámicas y tendencias actuales de la sociedad que apunten a una superación de las injusticias y desigualdades de la dominación y marginalización de los sectores subalternos con sociedades, interacciones singulares y culturas aportantes diferentes. O expuesto a manera de pregunta: ¿cuál es el futuro previsible de las relaciones interculturales asimétricas en las circunstancias y tendencias económicas y políticas de la actualidad?

La presente tesis se ha estructurado en seis capítulos. En el capítulo uno intentamos realizar algunas preguntas previas antes de abordar el fenómeno del interculturalismo propiamente dicho, atendiendo a tres conceptos básicos: otredad, alteridad y multiculturalismo. Definir operativamente estos tres conceptos para entender las diferentes relaciones que establecemos con los Otros externos, entendidos como legítimos otros, resultan claves para empezar a configurar cuestionadoramente nuestra relación con los demás.

En el capítulo dos exponemos sumariamente el significado del concepto de cultura desde la óptica de occidente, apuntando a su inadecuación para construir un concepto de cultura vista desde la perspectiva de Latinoamérica tomando como agentes operativos los sectores subalternos, ya que el primero tiende a definir la cultura a partir de la negación del otro y su legitimidad existencial.

En el capítulo tres indagamos la posibilidad de entender la multiculturalidad como lugar de legitimación de la diversidad. En este capítulo revisamos brevemente el espacio escolar tal cual se da en la actualidad en nuestras

sociedades latinoamericanas, como lugar de negación de la alteridad y lugar de homogenización y asimilación de parte de los sectores dominantes; así como el rol del profesor en la lógica de la negación.

En el capítulo cuatro analizamos de manera sumaria la necesidad de la surgencia de nuevos paradigmas que reorienten la labor del profesorado para hacer frente a una realidad cada vez más global, cambiante, con la presencia actuante de identidades múltiples. De allí que la multiculturalidad y más aún la interculturalidad aparezcan como respuesta a las políticas de asimilación implantadas desde los Estados excluyentes que funcionan desde la lógica del poder egotista.

Por su parte, en el capítulo cinco proponemos la forma de pensar en una alteridad de signo positivo que no niegue al Otro sino que lo acepte en una praxis cotidiana del hacer relacional de las personas; praxis en el que la escuela (por su capacidad formativa de sujetos) adquiere una enorme relevancia.

Y finalmente, en el capítulo seis, el último de la presente tesis, nos centramos principalmente en un ejemplo de posibilidad en el establecimiento de prácticas interculturales desde los niveles preescolares. Para ello hemos centrado nuestra atención en los planes y programas del Jardín Infantil y Sala Cuna Pehuenches, ubicado en Las Condes, y que tienen por característica destacable la afluencia hacia dicho sector de grupos migrantes provenientes de países de la región de América latina y de migrantes provenientes de la zona fronteriza mapuche. Esta singularidad hace pertinente las propuestas realizadas en las pautas intervenidas las que fueron proporcionadas generosamente por algunas de las parvularias que trabajan al interior de dicho Jardín Infantil y Sala Cuna.

En la medida que se logren habilitar prácticas pedagógicas que tomen en cuenta la problemática de la alteridad, es posible construir una pedagogía liberadora en la que los educandos puedan contribuir al mejoramiento social a partir de su singularidad, de su diferencia.

CAPÍTULO I

OTREDAD, ALTERIDAD, MULTICULTURALISMO

¿Qué es la alteridad? El término de alteridad como absoluto Otro y no como diferencia dentro de la semejanza, posee un elemento de perturbación. Perturbación frente a lo que no conocemos, a lo amenazante, a lo que debemos evitar si deseamos conservar nuestra integridad psíquica o, en términos sociales, nuestra integridad como identidad de grupo social. Este concepto es propio de la filosofía de Emmanuel Levinas¹¹ y su significación tiene relación con la experiencia de la otredad: la presencia del Otro humano, de su rostro, es clave en el seno de una subjetividad ética. La perspectiva levinasiana se aparta de la tradición filosófica occidental pues supone una deconstrucción radical de la noción tradicional del yo (cogito) y de todas sus determinaciones como identidad, autonomía y poder. Por ello Levinas reformula el significado de “sujeto” o “subjetividad” para reescribirla en clave ética de suspensión del egotismo. Este Otro, esta alteridad, esta relación con lo que nos es extraño implica, éticamente, una relación de amor en su sentido de intención de acercamiento o de distanciación mínima, cuya definición y praxis resulta difícil de acordar.

La alteridad es trabajada, igualmente, por los intelectuales que establecen la legitimidad de la pregunta por el prójimo como encarnación concreta de la alteridad.

"A diferencia del modelo de amor por el prójimo muerto, que Kierkegaard presenta como ejemplar del amor, el amor del sicótico esta en si mismo muerto, petrificado en la plenitud de su encuentro con el Otro real. Mientras que tal encuentro con la alteridad absoluta del prójimo es, según Levinas, paradigmático de la ética, para Lacan no es ni ética ni amor real. La neurosis y la psicosis representan dos modos asimétricos de la incapacidad de amar al prójimo: en tanto que el neurótico se convierte en un sujeto autónomo de

¹¹ Emmanuel Levinas: *El Tiempo y el otro*, (Barcelona, 1993); Ediciones Paidós; caps. III y IV. También consultar del mismo autor: *De la existencia al existente*; (Madrid, 2000); Editorial Arena Libros; cap. La Hipostasis.

deseo al apartarse de la imposibilidad del mandamiento de amar al prójimo, el psicótico no consigue alcanzar la subjetividad, pero logra en cambio experimentar al otro como radicalmente otro, amando al prójimo no con cordura, sino demasiado bien.¹²

Por ello el sujeto como otro, como alteridad, implican procesos de subjetivación complejos y articulados, en los que el momento “heterónimo” del impacto del otro es constitutivo y primero. Ello significa un abandono de la centralidad de la categoría de Mismo (mismidad) y la reivindicación o preponderancia del Otro (alteridad, prójimo, infinito) que en lugar de suprimir todo proceso de subjetividad hacia un afuera “objetivo”, la reorienta y la reescribe en clave de una ética metafísica.

1.1 Otredad:

Alteridad es un concepto que proviene del vocablo griego ἄλλοτῆρας y del latín alteritas o ser otro. Designa a un constructo formado desde la antigüedad. Para Platón (siglo V) se trata de una propiedad de las ideas y para Aristóteles (siglo VI) se basa en establecer la diferencia con respecto a lo otro. Ferrater Mora¹³ enfatiza que para Plotino se trata de convertirse en otro incesantemente. Así mismo el autor hace alusión a Ortega y Gasset para advertir que implica vivir desde lo otro. Resulta claro considerar la alteridad como el acto de hacerse otro.

Esta concepción, proveniente de la filosofía, encontró asidero en muchos pensadores. Es en la contemporaneidad donde se incrementan los trabajos desde una perspectiva filosófica cuyo tema es la otredad. Dussel desde una perspectiva centrada en Latinoamérica, ha establecido la alteridad como eje de la praxis liberadora, la analéctica como su método de estudio y la escuela como su

12 En Slavoj Žižek: *El prójimo: Tres indagaciones en Teología Política*; Kenneth Reinhard: *Hacia una Teología política del prójimo*, (Buenos Aires, 2010), Editorial Amorrortu, (Colección Filosofía), pp. 60.

13 José Ferrater Mora. *Diccionario de filosofía*, (Buenos Aires, 1965), Editorial Montecasino, pp. 29, 72, 253.

escenario.¹⁴ Otros autores como Levinas admiten y asumen la alteridad desde la hondura del misterio.¹⁵ Seguidamente se encuentran los estudios por parte de otros intelectuales que relacionan alteridad con autodescubrimiento, trascendencia, autoconciencia mediante el estudio de la estructura del lenguaje, o se postula como una praxis dentro de la vivencia mutua¹⁶.

Diferentes estudios postulan la alteridad como aquello sobre el cual no es posible un postulado dialéctico ya que en la en la relación yo-tu (una alteridad de semejantes) los opuestos se iluminan mutuamente, pero no se fusionan para dar carne a una nueva realidad. Se intenta analizar desde la analogía y no desde lo opuesto. Dentro de las formas dialécticas se haya los métodos anadialécticos los cuales incorporan no solo a los meramente diferentes, sino también a los extraños.¹⁷ Incluye lo no imaginado; ajustando los métodos de análisis a la amplitud de la alteridad.¹⁸

Otras perspectivas disciplinares tales como la sociológica, la antropológica, la psicológica y la lingüística han ocupado un espacio en sus reflexiones para el estudio de la alteridad. Como elementos destacados de las diferentes publicaciones revisadas, están la libertad del otro, el diálogo, la condición cara a cara con el otro. El diálogo posible entre yo-tu, como la forma por antonomasia de coexistencia entre las personas.¹⁹

Así, diferentes autores plantean al “Yo” como relativo ante el otro, proponen la necesidad del otro para salir de la existencia del yo mismo, como una forma de vencer la mismidad. Si bien Arruda²⁰ define la alteridad como el estado de igualdad entre el yo-otro, dicha ecuación estima al otro como semejante al si mismo con lo

14 E. Dussel: *Método para una filosofía de la liberación*; (Salamanca, 1974); Editorial Sígueme.

15 Debido a que no podemos estar 'dentro' del otro, el otro es incomprensible.

16 Gregorio Alcón Pacasi: "Formación docente en un contexto de reforma educativa intercultural", Maestría en Ciencias Sociales, (La Paz, 2008), pp. 16

17 Como, por ejemplo, los autistas.

18 *Ibíd.*, pp. 17.

19 Fredy González Silva: *Educación y alteridad: una postura para un nuevo metarrelato*; (Carabobo, 2008), en: Revista en educación en valores; pp. 57.

20 Arruda, A. (Comp.). *Representando las alteridades*; (Petrópolis, 1998); Editorial Vozes.

que el otro se diluye en una igualdad imposible.²¹ Pero se entiende que dichos autores al tratar de romper el solipsismo de la mismidad,²² lo que buscan en el fondo, es una política de complementariedad entre egos.

Lo que sí queda meridianamente claro es que todos los estudios cuyo tema central es el otro y la otredad, la alteridad se ha entendido y explicado como una forma de relación del Yo hacia el Otro. Dicha interpretación genera un resultado situacional un tanto ambiguo al asumir una perspectiva que pueda manifestarse en una expresión y una praxis.

De hecho, debido a la asunción de la alteridad como el otro desconocido y amenazante, se presentan acciones sociales que buscan la comprensión por enajenación (por ejemplo victimizar un estudiante), o pautas actitudinales de indiferencia (verbigracia cuando un docente inhibe su preocupación por un educando con problemas ya sean físicos o psíquicos), que redundan en tensiones producto de la relación o la no relación entendida como verdadera (como el estrés que siente un maestro por la presencia de algún alumno en particular o del propio alumno frente a las interacciones disfuncionales reiteradas)²³

Sin embargo en los diferentes establecimientos del país,²⁴ se producen a la vez situaciones relacionales y comunicativas de encuentro que implican el afecto entre alteres. Teniendo esto en consideración, surgen dos focos del natural y cultural producir del ego. Es por ello que puede existir relación comunicativa hacia el otro (el alumno) como lo externo del sí mismo (ya que el si mismo no puede entrar en relación sino por otro).²⁵ Es viable, entonces la existencia de una orientación hacia la autoconsideración suspensiva del yo (maestro en este caso) sobre el accionar y el ejecutar de su propio ego. De allí que el yo encierra una

21 Emmanuel Levinas: *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*; (Salamanca, 1999); Editorial Sígueme.

22 Existen, en general, dos tipos de solipsismos: uno fuerte que indica que fuera de mi (mi mente y mi psiquis) no existe nada; y otro débil que admitiendo la existencia de un afuera de mi mismo, sin embargo, no es posible establecer la realidad del otro.

23 Ver de Humberto Maturana: *El sentido de lo humano*; (Santiago, 1992); Ediciones pedagógicas chilenas S.A.; tercera parte; cap. V.

24 Angel Hugo Sasso Quiñones: "Hacia el encuentro con el otro, la otra"; (Santiago, 2009); Tesis para optar al grado de licenciado en filosofía.

25 En relación con el 'mundo humano'.

posibilidad de alteridad introspectiva frente al sí mismo sin caer, por esto, en la mismidad.²⁶

Pasemos a considerar el cuadro siguiente:

Cuadro 1. Propiedades de la alteridad

Resultado (social)	Ubicación (antropológica)	Mirada (hermenéutica)	Expresión (psicológica)
Diccionario de pensamiento contemporáneo (1997)	Téllez (1998)	Aguilar (2005)	González (2006)
Enajenante Indiferencia Tensión Encuentro	Alteridad del Sí mismo. Alteridad de otros como sí Mismos.	El otro abyecto (para Rechazarlo). El otro como lugar desde donde se construye el sujeto (Psicoanálisis). El otro incluido (a partir del Diálogo).	Distante (interna: Cognitiva). Instante (externa: Conducta).

Fuente: Dr. Freddy González Silva: Educación y alteridad: una postura para: Un nuevo metarrelato, en Revista Educación en Valores. Universidad de Carabobo. Julio - Diciembre 2008 - Vol. 2. Nº 10, pp. 58.

Todos los trabajos que figuran en la presenta tabla, y cuyo objeto de estudio ha sido la alteridad, guardan una relación con el ámbito educativo. Algunos autores como Téllez, establecen entre otros aspectos, que el estudio y la praxis en torno de la alteridad apuntan a una imbricación con el sentido de lo social dentro de un quehacer cotidiano para la educación del futuro. Es decir un eje que exige a la ética

²⁶ Estas reflexiones respecto al ente y el existente son propias de la filosofía fenomenológica (de allí que el otro sea tratado como un acontecimiento y no como un dato externo, propio del conocer entendido como información del mundo exterior o como representación de éste), y de cierta metafísica existencial. Si se tiene tiempo y paciencia se puede consultar la obra de Jean Paul Sartre: *El Ser y la Nada*, en especial el capítulo del Ser para Otro.

en la pedagogía. Es decir, plantean la necesidad constructiva que establezca una base para el aprendizaje ético del otro.

Es así como la alteridad asume un rol dentro de la educación para la convivencia y para el rediseño social y el de sus interacciones.

Por esta razón cabe reflexionar respecto a la exigencia de un cambio de perspectiva y considerar lo ignota e inaccesible que a veces se vuelve la práctica escolar. Es posible afirmar que muchas veces se nos presenta un verdadero desconocimiento de la influencia ejercida por las relaciones sociales en el proceso de enseñanza en los diferentes niveles de la educación pública. Por ello resulta importante que puedan formarse actores educativos con adecuado manejo de las relaciones humanas, capaces de posibilitar la convivencia en un clima de aceptación del Otro, lúcidos al saberse responsables, reconociendo al otro, tomado como prójimo, en su valiosa singularidad.

Por tanto, creemos que deben habilitarse espacios para la alteridad, formas de pensar y praxis cotidianas que viabilicen acercamientos mutuos y que dichos acercamientos impliquen la construcción de nuevas formas en el lenguaje, en el hacer diario de la pedagogía.

1.2 Alteridad:

Cuando se habla de Alteridad en la educación chilena, se entiende que no es posible hacerse desde una sola posición epistemológica o de una sola mirada, buscando resolver problemas específicos que la aparición de otro distinto hace surgir, pero tomándolo como alteridad que “altera” el normal desempeño de las prácticas educativas ya aceptadas socialmente y en acuerdo a “un mundo” que sentimos como norma y normatividad.

En efecto, la alteridad suele establecerse a partir de una connotación negativa de incompletud²⁷ o de anormalidad. Por ello se hace urgente intentar ubicar el discurso y la praxis de la alteridad en otro nivel de análisis, de acuerdo a una perspectiva que vaya más allá de lo tradicional, de lo aceptado o de lo esperado.

Debemos problematizar la alteridad, interrogándonos a partir de otras miradas que nos permitan una deconstrucción del fenómeno aludido. Ahora, si se entiende por problematizar realizar preguntas distintas respecto a los mismos problemas, entonces se debe revisar algunos conceptos que a la luz de los tiempos actuales, cambian, amplían y/o restringen su validez. Particularmente resulta relevante delinear algunos nudos temáticos del discurso escolar, considerados como paradójicos, bien sea por enunciación discursiva o por sus manifestaciones socio-históricas.

Pero, volviendo al ámbito histórico-social,²⁸ podemos afirmar que en tiempos de incertidumbre, como el actual, se coloca bajo sospecha el concepto mismo de educación y su discurso pedagógico. Así repensar la escuela como espacio de saberes y construcción del sujeto a través de diferentes modelados pedagógicos, señala la urgencia de analizar sus prácticas y delimitar sus fronteras. Esto conlleva a implementar una actitud distinta, que transite por la revisión de las creencias y mitos frente a la alteridad. Pasa por interpelar a la escuela en la búsqueda de una educación que respete la alteridad en su devenir como legítimo otro, en una dinámica que implique siempre la diferencia.

Si queremos asumir la realidad social dentro de su dinámica interna, se hace oportuno establecer espacios que coadyuven a una interlocución permanente con el otro. Intercambios dialogales y gestuales que impliquen una revisión del mirar, el nombrar, que signifiquen, en fin, la oportunidad de representación y autorepresentación.

²⁷ En este caso la incompletud es tomada en su denotación negativa y no positiva.

²⁸ Nos ocuparemos del ámbito de la escuela y el aula en los capítulos III a VI.

Por todo ello resulta imperativa una re-creación del hecho educativo bajo el prisma de la relación de alteridades. Esto es, una educación que enfrente los distintos modos de construir la realidad, de aprehender y de ser en un orbe diverso, con diferentes mundos que cada ser humano, por el hecho de ser humano, trae consigo.²⁹ Una educación que interpele la noción de normalidad, de sentido común y sus fronteras.

A lo largo del siglo XX y buena parte del XXI, se ha pretendido crear una realidad educacional que pueda incluir a los marginados de todo tipo (físico, psíquicos, étnicos, extra nacionales) y que compense su alteridad mediante la adopción de la identidad dominante a través de posturas de sumisión y/o subalternidad. Según el razonamiento asimilacionistas y uniformalista, la sociedad dominante, sus aparatos y sus diferentes paradigmas occidentalistas-nacionalistas, se percibe a si misma como una suerte de plataforma sólida, compacta, perfecta, homogénea y estática, constituida por individuos igualmente sólidos, compactos, completos, incluidos e inclusivos, con inteligencias, culturas, haceres y comportamientos similares.

Esta mirada y praxis aún presentes en la mayoría de los establecimientos de educación pública en nuestro país, rechaza o aparta lo que se cree diferente, ya que éste tiende a no ser considerado por el sistema. La reacción recurrente de estos establecimientos, es restablecer los balances alterados por la presencia de la alteridad, y homogenizar su estructura, pensando siempre que todos los males están en el Otro (pues, supuestamente, es quien altera el sistema).

Ha sido Skliar³⁰ quien ha explicado el concepto de *El Otro como fuente de todo mal*, al indicar que el Otro funciona como el depositario de la alteración y como el promotor de todos los errores de un sistema dado. El Otro es culpable de su alteridad y de su no integración. Así la culpa de la pobreza es del pobre, la de la violencia del violento, de la incultura del inculto, etcétera. Lo que esto nos indica, es

²⁹ Humberto Maturana: op. Cit, cap. Cit.

³⁰ Carlos Kairos Skliar: *¿Qué infancia? Educación en la diversidad*; (Caracas, 2006); en: *Infancia en red: Los significados y sentidos de diversidad en niños (as) del sector rural*; Editorial Dilemas.

la presencia de un discurso simplista, abstracto, ilusorio y falso que remarca que todo el problema está fuera de la estructura social (y de las múltiples relaciones que lo imbrican como una totalidad compleja), en alguien en particular, en una individualidad diferente. Se sospecha de todo aquello (personas, saberes, hablas) que parezcan alejarse de la normalidad y la homogeneidad, de lo que en apariencia nos distancia de lo común y donde las diferencias son estigmatizadas.

En general se ha tendido a ver en la alteridad una suerte de factum que debe ser invisibilizado o transformado de acuerdo a la dominanza de la cultura occidental-nacionalista, para así ser incluido en un orden aparente, jerárquico, en acuerdo con la lógica egotista del poder, en una normatividad. De allí que:

“(...) [Vivamos en] una época de guerras virtuales y pobreza reales, donde el discurso de la alteridad sobre los otros, parece consumirse dentro de la falsa promesa de la globalización del hombre y del mundo.”³¹

Este planteamiento alude a si frente a un mundo cada vez más globalizado, las comunidades (sean éstas de origen étnico o comunidades de migrantes o de otro tipo) perderán su identidad o podrán asumir su alteridad. Podríamos preguntarnos si la alteridad, como diferencia que necesita ser integrada u homogenizada, articulada ya sea por las prácticas de los actuales dispositivos pedagógicos, al interior de las propias prácticas educativas, acabarán reflejando o no una tendencia de los sectores dominantes que pretenden llenar vacíos o subsanar las deficiencias del subdesarrollo. Es así como se expresa una relación fronteriza que es explícita e implícitamente dibujada en una dicotomía entre occidentalización-nacionalista /singularidad- subalterna en el campo educativo. Esto ha significado que a veces la alteridad y las multiculturalidad que se encuentra implícita en toda praxis social, sea enfrentada con estrategias y métodos inadecuados, de acuerdo a las potencialidades y limitaciones de cada sujeto en su capacidad de abandonar dicha

³¹ C. Skliar: “Travestismo discursivos, alteridad y producción de la diferencia en la escuela”. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Educación; 28 al 30 de noviembre; pp. 25.

alteridad, pudiendo ser reabsorbido dentro del modelo cultural, social y político dominante.

Es que en el hacer de la dominanza (incluido el plano pedagógico), se establecen relaciones de poder y de reproducción ideológica de los sectores occidentales-nacionalistas que se hallan muy lejos del verdadero mundo que traen en sus manos a través de sus preconcepciones culturales y de su hacer cotidiano.

La alteridad es fundamentalmente un hecho del afuera; del fuera del Yo tomado como autentico yo semejante. Lo diverso está en lo externo, es la otra cara, o mejor dicho, en el revés de la trama de la mismidad. Se haya en la diversidad que tipificamos, que enmarcamos y estudiamos como un objeto que no nos pertenece, y que pretendemos domesticar mediante la asimilación y homogenización, a la que los incorporamos, hasta reparar al diferente para recién incluirlos. Todo esto entraña una relación de dependencia, asimetría y bipolaridad en la que el otro no puede ser aceptado como es, como legítimo otro.

Pero, ¿qué involucra el concepto de alteridad? En principio, se origina del latín *alteritas* y alude a la condición de ser Otro, *alter*: el Otro, otro yo con todo su caudal de creencias, valores e ideologías, pero que por dicho caudal es imposible de asimilar, y se les maneja como seres deficientes, carentes, faltantes.

Al hablar de alteridad se hace necesario insistir en generar un discurso que se oponga a los actos colonialistas, discriminatorios o normalizadores de una personalidad única. Por ello resulta fundamental despojar de la escuela y de la comunidad educativa de una perspectiva totalitaria que se apoya en una visión egotista del mundo, es decir, de una perspectiva que nace del Poder. Desconstruir este tipo de visión, significa situarse en un camino en que es posible y en derecho, el ejercicio de la propia identidad como identidad personal y singularidad cultural dentro de un contexto socio-cultural que ya le es dado.³² Así, poseer una lengua, una cultura, una inteligencia, un ritmo de aprendizaje, una determinada opción sexual, una religión, una concepción del mundo, significa que cada persona tiene

³² No existen hombres solos; Robinson Crusoe es un personaje y no una realidad.

igualmente una vida inédita e irrepetible. Tal como afirma Maturana “cada cual trae ya un mundo en sus manos”.

Esto supone celebrar las diferencias y desmontar los mecanismos de la ideología de la normalidad (que implica homogenización y aculturalismo). Pasa también por generar quiebres por sobre lo que se entiende como normal³³ y una praxis que critique la dominanza socio-cultural, y que no sirven para otra cosa sino que para ocultar ideológicamente las asimetrías y desigualdades creadas en las sociedades latinoamericanas.

Lo diverso, tomado como concepto que trata de acoger la alteridad, siempre queda fuera de lo normal normativizado. Lo diverso constituye un mundo que se encuentra por el lado de fuera del egotismo, que no busca nuestra “comprensión” en el sentido de asimilación, sino que éste se halla en todos aquellos que nuestro particular egotismo tiende a clasificar, etiquetar, absorber en sí; es decir en los otros. Esos otros a los que tendemos a modificar, comprender, hasta hacerlos dignos de ser incluidos, es decir comprendidos. Todo esto implica una condición de relación dependiente y asimétrica en la que la alteridad queda reducida a conceptos y prácticas de asimilación.

Por estas razones es que debemos considerar a la alteridad como una cuestión de relación, en la que no es posible determinar la diferencia y la similitud. Como dice Levinas³⁴ el acercamiento hacia el otro impone una distancia mínima sin que dicha distancia se alcance. Establecer de este modo el límite de nuestras relaciones con la alteridad, indica la necesidad de restringir nuestros deseos de homogenizar e incorporar a un nosotros imposible e inauténtico.

De allí que nos parezca necesario que las prácticas pedagógicas actuales se sitúen al lado del Otro para aceptarlo sin prerequisites, ni condiciones, tal como es; no para comprenderlo (en el sentido que Levinas le da a este concepto), sino para

33 Angelino, M.: *La discapacidad no existe, es una invención*, (Buenos Aires, 2009), en Rosato A. y Angelino M. A. (comp): *Discapacidad y Alegoría de la normalidad*; pp. 43-73; Editorial Noveduc.

34 Emmanuel Levinas: *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*; (Salamanca, 1999); Editorial Sígueme.

compartir sus posibilidades. Es por ello que resultará útil nuestro convivir con la alteridad mediante la práctica de lo que Derridá llamó la “Ley de la Hospitalidad” y que se define como “aquella que ordena a recibir al recién llegado sin condición”.³⁵

1.3 Multiculturalismo:

El encuentro con el otro, la dinámica que la alteridad significa, ha determinado el empleo de conceptos que, en apariencia éticos, no significan un reordenamiento de las dinámicas de la dominanza tal como puede desprenderse del concepto de “diversidad funcional”.³⁶ Éste apunta a desplazar los problemas de la otredad hacia el entorno social, lo que implica un grado de alejar el problema como un asunto de incorporación a la sociedad que se ve alterada por la alteridad.

Así, por ejemplo, el uso del término de “diversidad funcional” (que es utilizado para todos aquellos(as) que tienen algún tipo de incapacidad motora, psicológica o mental) tiende a ajustar un juicio social en la que una persona funciona de manera diferente o diversa a la mayoría de la sociedad. De allí el término, por ejemplo, de hablar de capacidades diferentes en el entendido de asimilación a un fundamento social dominante. Se desprende de esta nueva forma de nominalizar, en apariencia, de que la sociedad se está haciendo cargo de las diferencias, y que todos de una u otra manera formamos parte del grupo mayoritario con diversidades funcionales, ya sea unos por cuestiones de género, por condición física, por uso de lenguas distintas, por región de origen, por etnia, por orientación sexual, religión, comportamientos sociales, etcétera, a la empleada por la generalidad que constituye la norma o lo normal.

Sumados a las ideas ya expuestas en los dos párrafos anteriores, aparecen nuevos conceptos que hacen el tema de la alteridad aún más complejo, como lo es

³⁵ Derrida, J. y Dufourmantelle, A.: *La hospitalidad*, (Buenos Aires, 2000; Ediciones De la Flor.

³⁶ Romañach, J. y Lobato, M.: Diversidad Funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano; (Buenos Aires, 2005); en: Foro de Vida Independiente, Mayo 2005.

el de “multiculturalidad”. Un nuevo término que intenta hallar respuestas para llenar los vacíos que la misma sociedad occidental-nacionalista ha fabricado para mantener su dominanza. Esto nos evidencia una sociedad cargada de tensiones y contradicciones que la hacen incongruente, ya que no es capaz de crear un espacio para la cooperación social, definiendo lo social y el espacio de lo social como constructos cambiantes que requieren la participación de todos respetando la diferencia en la igualdad.

Para Skliar³⁷ la utilización del término diversidad esconde detrás

“(…) una típica estrategia conservadora para contener, justamente, el sentido de la diferencia cultural.”.

Además diversidad y diferencia no son sinónimos sino determinaciones políticas opuestas. Porque tal como afirmamos en un artículo nuestro,³⁸ la pregunta por la enseñanza es de naturaleza política-ideológica.

Frecuentemente cuando se emplea el concepto de multiculturalismo, se hace para indicar la existencia de variadas culturas dentro de un contexto social determinado, pero al interior de una operatividad signada por la dominanza. Es decir, se emplea para indicar la existencia de culturas que giran alrededor de una sociedad que supone una convivencia formal pero que no se hace cargo de la alteridad. Se crea sí un falso consenso que pretende ordenar y homogeneizar mediante una inclusión que no ha dejado de lado su poder discriminador.

Para algunos teóricos el concepto de multiculturalismo manipula la idea de la diversidad con el afán de encubrir prácticas de asimilación. Así los diversos grupos que componen la cultura como no totalidad ni uniformidad, son considerados como

³⁷ Skliar, C. (2001). Travestismos discursivos, alteridad y producción de la diferencia en la escuela; (Edo Monagas, Venezuela, 2001), Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Educación, 28 al 30 de noviembre; pp. 25.

³⁸ Jaime Rodríguez: Calidad por arriba, subordinación por abajo o La razón de ser de nuestro actual sistema educativo; (Santiago, 2015); s.f. 10 páginas.

agregaciones que deben ser toleradas con el objeto de mantener el tejido social, la práctica y la reproducción de la cultura dominante.

Así, a los otros,³⁹ considerados como simples conglomerados, se les insta a compartir un espacio en el cual la interrelación de los mundos no resulta posible. Como la alteridad implica cuotas de desorden y de opacidad, se les ha tendido ha ampararlos políticamente pero desde una compulsión de la dominanza, con el fin de restablecer el orden dentro de los cambios de la globalización. Así para Skliar,⁴⁰ el concepto de multiculturalismo:

“(…) es una autorización para que algunos otros continúen siendo esos otros, pero ahora en un espacio de legalidad, de oficialidad, una suerte de convivencia sin remedio”.

Entonces, para este autor, el término de multiculturalismo viene manipular el concepto de diversidad, maquillándolo y autorizando la presencia de los otros, ahí en una falsa tolerancia.

La solución no pasa por buscar nuevas formas de denominación teórica, bajo la falsa creencia de haber resuelto el problema simplemente en el plano nominativo, utilizando nuevos conceptos que son desarrollados y distribuidos por la propia dominanza de la sociedad en la que estamos. El mundo de hoy es cambiante, dinámico, convulsionado, complejo, incierto y plural, y por ello se exige otras respuestas frente al fenómeno de la alteridad, y que no se resuelve por nuevos conceptos que repasan una y otra vez salidas dentro del orden, es decir, dentro de lo políticamente correcto.

Es debido a esta última dimensión que se tiende a discutir más bien sobre el concepto de ciudadanía o el derecho a tener derechos. Y cuando se hace alusión al concepto de ciudadanía parece pertinente aclarar sus dimensiones dentro de un

39 Otros en los que se incluyen los discapacitados, los homosexuales, las minorías étnicas, los migrantes, las tribus urbanas, etcétera.

40 Skliar, op. cit., 2001, pp. 26.

contexto de alteridad, de diferencia. Sin embargo situar la discusión en dicho ámbito conlleva igualmente a cuestionar si las personas que se alejan de la normación (y, por tanto de la homogenización política), tienen una ciudadanía. Nuestra pregunta es: ¿Se puede ser ciudadano siendo diferente?

CAP II

CONCEPTOS, IDEAS Y FORMAS DE ENTENDER LA CULTURA

Para entender la interculturalidad (desde una perspectiva no ordenadora u homogenizadora, reproductora de la sociedad dominante) como paradigma o enfoque teórico, resulta necesario partir de una revisión histórica de lo que se entiende por cultura; de las diferentes formas de entender esos constructos, y cómo sirvieron para excluir y dominar al otro, considerado como subalterno. Además, si desea implementar un verdadero diálogo intercultural, debemos primeramente establecer pautas para entender las dos formas de conocimiento y percepción: la “cultura occidental-nacionalista” y la “cultura sometida-subalterna”.

2.1. La cultura y discurso científico

Dentro el discurso científico de la cultura, tomando en cuenta el proceso histórico, encontramos diferentes concepciones de ésta. Por una parte tenemos la concepción clásica o humanista, elaborada por historiadores y filósofos germanos de los siglos XVIII y XIX en contratación con el concepto de civilización.

En esta concepción, la cultura significaba la valoración positiva de las producciones intelectuales, espirituales y artísticas en las que se expresa la personalidad y la creatividad de un pueblo o más bien su representante más connotado (la teoría del “genio”). Según Kant:

“Nos volvemos cultos mediante el arte y la ciencia; y nos volvemos civilizados adquiriendo una variedad de gracias y de refinamientos sociales”.⁴¹

⁴¹ En Gregorio Alción Pacasi, op. Cit., pp. 32.

Por otra parte, con la aparición de la antropología a fines del siglo XIX, aparecen nuevas concepciones de cultura, de sesgo positivista siendo generalmente descriptivas. Una de las más difundidas es la de Edward Burnet Tylor, que dice:

“(…) La cultura o civilización en su sentido etnográfico amplio, es todo el complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, la costumbre, y cualquier otra capacidad o hábito adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”.⁴²

Esta enunciación exterior, descriptiva, enumerativa e incompleta, tuvo un carácter fundante en la tradición antropológica anglosajona y ha permanecido vigente en contextos teóricos variados como ser el evolucionismo, el neoevolucionismo, el difusionismo (Boas) y el funcionalismo (Malinowski)⁴³.

En los últimos cuarenta años se ha tendido a incorporarle una conceptualización de la cultura de tipo simbólica, ya que asume que los fenómenos culturales son esencialmente fenómenos simbólicos y que, por consiguiente, su estudio se relaciona con la interpretación de los símbolos o de acciones simbólicas. Así para White:

“Todo el comportamiento del hombre es un comportamiento simbólico (...) Un símbolo es un fenómeno cuyo significado le viene dado por el grupo de gente que lo emplea. Sin símbolo el hombre no sería el animal racional que es. Así, la misma cultura, que depende de símbolos, no habría existido sin la capacidad de simbolizar del hombre.”⁴⁴

Por su parte, Clifford Geertz busca comprender una cultura en sus propios términos. Para ello debemos atender a sus complejidades, sutilezas y matices. Nos

42 Ídem., pp. 76

43 Consultar en Ferrater Mora: *Diccionario de Filosofía*, op. Cit., passim.

44 Leslie Withe: *El símbolo: el origen y la base del comportamiento humano*; (España, 1993); en *Revista de Antropología*, pp.347.

sugiere además que la enfoquemos como un hacer arqueológico:

“(…) una cultura se expone y se explica capa a capa hasta que le aparece al lector una imagen mental de ésta// (...) La descripción implica el hecho de que cualquier aspecto del comportamiento humano tiene más de un significado. La conducta es el movimiento del cuerpo que posee más capas significativas.”⁴⁵

Y añade:

“(…) Creo, junto con Max Weber, que el hombre es un animal suspendido en telarañas cuyo significado él mismo ha construido; imagino la cultura como esas telarañas, y su análisis no es una ciencia experimental que busca la ley, sino que es interpretativa y busca el significado la cultura, ese documento actuado es, así, público, como un guiño burlón o una captura ficticia de las ovejas. Utópico, no existe en la cabeza de nadie; aunque no es físico, no es una entidad oculta”.⁴⁶

Desde esta perspectiva, el análisis de la cultura recibe una modalidad diferente de la prevista por las concepciones antropológicas descriptivas, frecuentemente asociadas con el afán de clasificar y comparar, el cambio evolutivo y a la interdependencia funcional.

Así, desde un punto de vista antropológico-sociológico, el estudio de la cultura tiene más afinidad con la interpretación de un texto que con una pauta clasificatoria, aún cuando la Clifford Geertz tienda a cosificar el hecho cultural.

Lo que se necesita no es tanto la actitud del investigador que clasifica, compara y cuantifica, sino la sensibilidad del intérprete que es capaz de discernir pautas de significados, discernir matices, esforzándose por hacer inteligible un modo de vida que ya tiene sentido para los que lo viven.

⁴⁵ Robert Audi (editor): *Diccionario de filosofía*, Letra C, pp. 176.

⁴⁶ *Ibíd.*, pp. 177.

Si bien la cultura resulta ser simbólica, también es una manifestación de las relaciones de poder y se halla inmersa en el conflicto social en la que, frecuentemente, funciona como máscara de la dominación.

De ahí la revisión e interpretación neomarxista respecto al hecho cultural.

Jhon B. Thompson en su “ideología y cultura moderna” (obra de 1990) introduce una versión reformulada de la precedente, una concepción estructural de la cultura, según la cual el análisis del hecho cultural se define como:

“El estudio de las formas simbólicas —esto es acciones significativas, objetos y expresiones de variado tipo— en relación con contextos y procesos históricamente específicos y socialmente estructurados en virtud de los cuales, dichas formas simbólicas son producidas, transmitidas y recibidas”.⁴⁷

He aquí una variante materialista de la anterior.

Según ella, la cultura no puede ser bloqueada de los demás fenómenos sociales, como en el caso de la religión por ejemplo.

Ya en la actualidad, el sociólogo francés Pierre Bourdieu ha sido quien mejor ha estudiado los problemas de la cultura tanto en las sociedades llamadas de capitalismo avanzado como en las sociedades del tercer mundo, así como en las actualmente llamadas del cuarto mundo, como ser las sociedades africanas.

Para él:

“La Cultura es unificadora: el Estado contribuye a la unificación del mercado cultural al unificar todos los códigos: jurídico, lingüístico y operando así la homogeneización de las formas de comunicación, principalmente la burocrática (...). El Estado modela estructuras mentales e impone principios de visión y de división comunes, formas de pensamiento que son al

⁴⁷ Gregorio Alción Pacaci; tesis cit.; pp. 72.

pensamiento cultivado lo que las formas primitivas de clasificación descritas por Durkheim y Mauss son al ‘pensamiento salvaje’, contribuyendo con esto a construir lo que comúnmente se llama identidad nacional (...)”.⁴⁸

La necesidad del Estado de “unificar el mercado cultural”, fue la razón determinante en la construcción de lo que en historia se ha dado en llamar Estado-nación. Unificación que se desarrolla de manera especial a través de la escuela. Un aparato estatal que intenta homogeneizar las culturas para asimilarlas a cierto orden social.

“(…) La unificación cultural y lingüística se acompaña de la imposición de la lengua y de la cultura dominantes como legítimas y como rechazo de todas las otras como indignas (...)”.⁴⁹

Diversos conceptos que este sociólogo emplea son actualmente parte integrante del discurso socio-antropológico de la izquierda intelectual, entre ellas la de “campo social” y “capital cultural”. Respecto al capital cultural, tenemos que:

“Es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico. (...) Hay toda una nueva lógica de la lucha política que no puede comprenderse si no se tiene en mente la distribución del capital cultural y su evolución”.⁵⁰

Realizando un resumen de dicho concepto, Guiroux nos dice:

“Del mismo modo que una nación distribuye bienes y servicios —es decir, lo que podríamos calificar de capital material—, también distribuye y legitima ciertas formas de conocimientos, prácticas lingüísticas, valores, estilos, etc., todo lo cual podemos reunir bajo la etiqueta de capital cultural.

48 Pierre Bourdieu: *Espíritu de Estado: génesis y estructura del campo burocrático*; (Buenos Aires, 1996); *Artículos*, en *Sociedad*, Buenos Aires, pp.15.

49 *Ibíd.*, pp. 16.

50 Pierre Bourdieu: *Capital cultural, escuela y espacio social*; (México, 2002); Siglo XXI Editores.

Consideremos simplemente qué cosas son aceptadas como conocimiento de rango elevado en las escuelas y las universidades, otorgando así legitimidad a ciertas formas de conocimiento y prácticas sociales. (...) Estas decisiones [respecto a la legitimidad de conocimientos y prácticas] son arbitrarias y se basan en ciertos valores y cuestiones de poder y control, por no mencionar una cierta visión de la naturaleza de la sociedad y el futuro. El concepto de capital cultural representa además determinadas maneras de hablar, actuar, moverse, vestirse y socializarse que son institucionalizadas por la escuela. Estas no son meros lugares donde se imparte instrucción, sino también lugares donde se aprende la cultura de la sociedad dominante y donde los estudiantes experimentan la diferencia existente entre los status y distinciones de clase que de hecho se dan en el conjunto de la sociedad.”⁵¹

Así, el capital cultural en su práctica simbólica y en su hacer cotidiano, se haya asociado con la forma específica de bienes intangibles que adopta, reproduce y hace circular la cultura dominante.

A diferencia de otras formas de capital, presenta propiedades derivadas de su carácter incorporado (ligado al cuerpo humano) y comprendido, pues su acumulación implica una interiorización que se realiza por medio del trabajo pedagógico, mediante la inculcación de conocimientos y saberes incluyendo la asimilación jerárquica y ritualista de las prácticas sociales.

El capital cultural demanda tiempo, maduración y recurrencia para ser adquirido; por eso se considera propiedad individual (o que tienen aspectos de naturaleza propiamente material), es decir “haberes” que, con el tiempo y el atavismo, llegan a hacerse cuerpo (hábito). Puede presentarse bajo tres modalidades: en estado incorporado (interiorizado), bajo la forma de disposiciones durables del organismo (hábitus); en estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, como pinturas, libros, películas, etc., y finalmente, en estado institucionalizado, bajo forma de reificación⁵² particular, como en el caso de los títulos escolares o los concursos, que tienen una autonomía relativa con relación a quién los porta.⁵³

51 Henry A. Giroux: Repensando el lenguaje de la instrucción escolar, en *Los profesores como intelectuales*; Temas de educación 18, (Barcelona, 1990) Paidós/ MEC, pp. 45

52 El concepto de reificación, y que es sinónimo de cosificación, objetivación, alienación, proviene del marxismo clásico.

53 En estados con fuerte burocracia se habla de capital de cualificaciones. Es un capital que tiene mercado y puede tranzarse. Es lo que sucede, por ejemplo, en el ‘mercado’ de títulos.

Este capital resulta de la “alquimia” o “magia social” que se deriva de los ritos de institución, o sea, del poder de instituir (consagrar, clasificar) del que disponen las instituciones.

De allí que los campos sociales se manejen como “mercados” o redes de intercambio de bienes (materiales o simbólicos). Los recursos se hacen circular; circulan y son objeto de luchas o consensos en los diferentes campos sociales. Todos ellos reciben el nombre de capital, existiendo cuatro variedades básicas, a saber: capital económico, capital cultural, capital social y capital simbólico. Por ello, a pesar de sus diferencias, las relaciones entre estas cuatro formas de capital son estrechas, pudiendo transformarse y reconvertirse unas en otras mediante transacciones fetichizadas.⁵⁴

2.2. Latinoamérica y las ideas sobre la cultura.

En general los paradigmas conceptuales descriptivos enfatizan ciertos elementos presentes en la cultura y que confluyen en la conformación de las llamadas culturas populares. Los criterios en que se basan los esquemas de clasificación de las culturas populares buscan el control de dichos sectores. Así, según se tenga o no capacidad de decisión sobre los elementos culturales y sean estos propios o ajenos, la cultura puede ser propia o apropiada, enajenada o impuesta.

Cuadro N° 2

Cultura según capacidad de decisión			
Propia	Apropiada	Enajenada	Impuesta
El grupo	Los elementos culturales	Los elementos	Ni las decisiones ni los

⁵⁴ Gustavo Téllez I.: *Pierre Bourdieu: conceptos básicos y construcción socioeducativa*; (Colombia, 2002); Universidad Pedagógica Nacional.

social posee el poder de Decisión sobre sus propios Elementos culturales y es capaz De producirlos y reproducirlos	son ajenos; en el sentido de que su producción y/o reproducción no está bajo el control cultural del grupo, pero éste los usa y decide sobre ellos.	culturales siguen siendo propios pero la decisión sobre ellos es expropiada.	elementos culturales puestos en juego son del grupo social aun cuando entran a formar parte de la cultura total del propio grupo.
--	---	--	---

Cuadro de elaboración propia; los conceptos aparecen en Bonfil 1997, pp. 51-52.

De esta manera:

“La dinámica del control cultural se expresa en cuatro procesos básicos correspondientes al ámbito que cada cual refuerza: Resistencia de la cultura autónoma; imposición de la cultura ajena; apropiación de elementos culturales ajenos, sobre cuyo uso puede decidirse aunque no se esté en capacidad de producirlos y reproducirlos autónomamente; enajenación: pérdida de la capacidad de decisión sobre elementos culturales propios”.⁵⁵

Para este autor, los lugares de la cultura autónoma y la cultura propia conforman el universo de la cultura apropiada. A partir de ella se despliega la originalidad, la innovación, la creatividad cultural. Cultura propia es pues la capacidad social de producción cultural autónoma. Es por eso que no hay creación sin autonomía. Así cada pérdida en el ámbito de la cultura propia es un paso hacia la “esterilidad”. Sin cultura propia no existe una sociedad como elemento diferenciado, pues la secuencia histórica de una sociedad es posible únicamente por la posesión de un núcleo de cultura propia, en base al cual se organiza y se reinterpreta el universo de la cultura ajena (sea ésta impuesta o enajenada).⁵⁶

Dentro del ámbito de la cultura propia, el ejercicio de la cultura autónoma desempeña un papel preponderante, porque sin dicho ejercicio ni siquiera sería dable el proceso de apropiación. La cultura autónoma es el fundamento, el reducto,

⁵⁵ Guillermo Bonfil: 1997. *Pensar nuestra cultura (ensayo)*; (México, 1997); Alianza Editorial; Primera parte; pp. 23-70.

⁵⁶ Pero se debe tener cuidado que la legítima lucha por la cultura propia no se convierta en búsqueda de la dominanza. Es por ello que debemos tener presente, igualmente, el concepto de capital cultural de Bourdieu.

el germen. Sin embargo ese derecho ha tendido a ser sistemáticamente conculcado a los sectores subalternos, porque es básicamente en sus unidades específicas que la cultura propia otorga identidad, sentido y exhaustividad constitutiva de la alteridad.

Debemos entender que los dominadores, a pesar de su número reducido, han logrado imponer a los mayoritarios sectores dominados y subalternos una cultura, y un concepto de cultura, ajenos a su propio operar como legítimos otros. Es por ello que se hace urgente implementar las prácticas, conceptos y valores de todos aquellos que, debido a su origen (social, cultural, fronterizo) se les ha negado su particularidad y singularidad como legítimo hacer valorativo y que se expresa mediante el ejercicio de lo que se ha llamado identidad cultural.⁵⁷

2.3. Cómo se ha usado la cultura para negar al “Otro”.

Jelin indica que:

“La historia de la humanidad es la de la sucesión de relaciones sociales y políticas entre sociedades y culturas. Hay guerra y luchas por dominar a otros; hay momentos de mutua comprensión, creatividad y enriquecimiento a través del contacto cultural.”⁵⁸

Y para Bello y Rengel, quienes han estudiado la subalternidad andina explican que:

“La dialéctica de la Precariedad que no debe entenderse en el sentido [exclusivamente] bélico. [Debemos entender] precariedad en el sentido de contenido civilizatorio de convivencia.”⁵⁹

⁵⁷ Gregorio Alción Pacasi; tesis cit., pp. 11.

⁵⁸ Elizabeth Jelin: *Exclusión, memoria y luchas políticas*; (Buenos Aires, 2001), en Daniel Mato (comp.); *Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*; pp. 91-110.

La negación del otro” forma parte de un proceso que ha sido largamente construido a través de la historia, la cultura y la sociedad

Este desarrollo de identificación propia, de determinar al “Yo” y al “Otro” es común a cualquier sociedad. En general, por ejemplo, los diversos pueblos originarios del continente se han identificado como “seres humanos” en oposición a los otros de afuera de su comunidad. Esta es una forma de identificarse, valorizando su “Yo” colectivo. En reciprocidad inversa se identifica a los otros pueblos con términos que son despectivos, pero que sirven, precisamente, para realzar su propia humanidad, condición obligada para establecer relaciones con el “Otro”.⁶⁰

En la cultura de occidente, el “Yo” versus el “Otro”, ha ido más allá, estableciendo relaciones que han tendido al aniquilamiento o a la negación del “Otro”. Dicha postura relacional ha significado esclavización y dominación, cuyas bases ideológicas han tendido a acentuar una supuesta superioridad racial y cultural por parte de occidente o de los estados nación surgidos tras los movimientos independentistas.

Lo que nos parece claro es que no resulta posible establecer un principio de identidad sin establecer un principio de diferenciación, de singularidad. Situar a los que interaccionan en ambos lados de la ecuación, entre el “yo” y el “otro”, depende de los acontecimientos y eventualidades históricas. Esta relación no se agota en la dimensión étnica. Así para Isidoro Moreno⁶¹ la identidad personal tiene, entre otros, tres atributos fundamentales: identidad étnica, género-clase y profesión. La interacción entre estos tres componentes daría por resultado la matriz cultural o el hábitus del que habla Bourdieu, constituyendo la base de la interpretación de las experiencias y comportamientos.

59 Álvaro Bello y Marta Rengel: *Etnicidad, “raza” y equidad en América Latina y el Caribe*, en Informe de consultoría de la división de Desarrollo Social de la CEPAL (2000).

60 Gregorio Alcón Pacasi; tesis cit., pp. 13 y 14.

61 Isidoro Moreno; op. cit.

Cuando se encasilla al diferente, atribuyéndole aspectos físico-sociales negativos respecto a la cultura dominante, y cuando la pobreza y las diferencias de los modos de ser y decir se pueden convertir en teorías, se produce una legitimación de la discriminación⁶² y un fracaso respecto a cualquier política del otro basado en la alteridad.

2.4. Formas de colonización, formas de construcción del “Otro” en América Latina

En un inicio a esta parte del mundo se le llamó Abya Yala.⁶³ Con el proceso de la colonización cambió a “Nuevo Mundo” y ahora se la llama Latinoamérica. Los europeos que llegaron a los territorios de Abya Yala, provenían de un país occidental, el más poderoso y desarrollado de su época (siglo XV): España. España se caracterizaba por sus centenarias conquistas. Hacia el año de 1492 el régimen feudal determinó y caracterizó el desarrollo económico y político las naciones europeas. Desde el punto de vista filosófico, durante el siglo XIX, Europa:

“(…) experimentaba una crítica transición, salía de un pensamiento teocéntrico para entrar en un pensamiento positivista.”⁶⁴

Estos primeros europeos (e de igual manera los que llegaron posteriormente durante el siglo XIX e inicios del XX) que alcanzaron a los territorios de Latinoamérica con un pensamiento filosófico-religioso escueto y en transición, tuvieron que enfrentar a una cultura distinta, a seres humanos que ya habitaban el continente y veían su mundo con otra lógica de pensamiento, con otros esquemas mentales de percepción reflejados en sus costumbres, creencias, cosmovisión,

⁶² Fidel Molina: *Sociología de la educación intercultural: Vías alternativas de investigación y debate*; (Buenos Aires, 2002), Grupo Editorial Lumen, pp. 139.

⁶³ Para el presente subcapítulo, nos hemos basado en la Tesis de Maestría de Gregorio Alción Pacsi, op. cit., cap. I.

⁶⁴ Rodrigo Martínez C. y J. Bolívar Burbano: *La escuela como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*; (Quito, 1994), Ed. Abya Yala.

lenguas, etc. Dicho enfrentamiento (el ‘encontronazo’ de dos mundos), la mayor parte de las veces violento, significó para los primeros, la constatación de la alteridad de los pueblos originarios. Dicha constatación les generó una crisis en el terreno de las verdades y las certezas que traían consigo. La forma de superar dicha crisis en los parámetros de la verdad, fue tratar al “Otro” como inferior, por no ajustarse a sus esquemas de pensamiento y percepción, por no, según Martínez y Burbano:

“(…) tener uso de razón, por tanto tener la capacidad para elaborar conceptos abstractos de validez universal, que son características propias del filosofar occidental.”⁶⁵

Este choque de culturas generó tal antinomia que, como lo indican algunos autores, para el invasor europeo:

“(…) la maldad, la barbarie y la incontinencia son marcas ‘identitarias’ del colonizado, mientras que la bondad, la civilización y la racionalidad son propias del colonizador.”⁶⁶

La inferiorización se racionalizó de muchas maneras tanto en el discurso como en las actitudes. Se decía (y aún se continúa diciendo por parte de algunos profesores de enseñanza básica en la actualidad), por ejemplo, que los aborígenes americanos eran una “raza débil”, en proceso de desaparición; que sus civilizaciones carecían de los “grandes instrumentos del progreso”, el hierro y el caballo;⁶⁷ que no conocían la escritura y que, por tanto, carecían de historia; pues

⁶⁵ Martínez y Burbano, op. Cit., pp. 52

⁶⁶ Castro-Gómez: *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”*; en Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas*, (Buenos Aires, 2000), pp. 145-161.

⁶⁷ Edgardo Lander. 2000. *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*; en el mismo autor (Comp.) *La colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*; (Buenos Aires, 2000), pp. 20.

sólo podía ser historia, la historia escrita no hablada. Y no únicamente esta realidad ha sido patente en la actitud de lo europeo y de lo civilizado frente al otro indígena, del mismo modo se ha repetido respecto a los afro-descendientes y a los “rotos” de los sectores populares. Este menoscabar y menospreciar al otro, ha sido inherente a todo contexto cultural e histórico dentro de los procesos egotistas que buscan el “Yo” en referencia recíproca negativa con el “Otro”.⁶⁸

Para Benítez:

“Es un prejuicio muy antiguo considerar a todos los que no hagan parte del mismo grupo social como ‘bárbaros.’”⁶⁹

En Latinoamérica esta dinámica la subalternización del “Otro”, les ha servido a los sectores dominantes para ejercer e implementar diversas formas de exclusión que han podido plasmar en un orden social jerarquizado, donde los diferentes ocupan los peldaños más bajos. Este diseño social ha tendido a legitimarse en una supuesta inferioridad biológica y cultural del otro frente al europeo. Así, las nociones de ‘raza’, ‘cultura’ y ‘clase’, han operado como un dispositivo taxonómico (de identificación biológica) para generar identidades opuestas y legitimar así el orden social bajo los paradigmas de la dominanza.⁷⁰

Y desde la perspectiva de la modernidad civilizatoria, la construcción del “Otro” se originó en las ciudades europeas medievales, siendo éstas espacios de libertad, y centros de enorme inventiva. Desarrollándose ésta justamente cuando pudo definirse como un ‘ego’ descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad.⁷¹

⁶⁸ Tzvetan Todorov: *La Conquista de América: El Problema del Otro*; (Coyoacán, México, 1998); Siglo XXI Editores, pp. 157-181

⁶⁹ Hernán D., Benítez: *Tratamiento jurídicopenal del indígena colombiano ¿inimputabilidad o inculpabilidad?*; (Bogotá, 1988); Editorial Temis S.A. Cap. II pp.146-177.

⁷⁰ Leer la obra de Tancredo Pinochet: *Raza chilena*.

⁷¹ Gregorio Alción Pacasi; tesis cit.; pp. 44

Se da inicio, así, al largo proceso que culminará en los siglos XVIII y XIX en el cual se organiza la totalidad del espacio y del tiempo en una narrativa universal, donde Europa es el centro geográfico y la acumulación del movimiento temporal.⁷²

Occidente, entonces, impone sus valores culturales en nombre de la civilización, el progreso y la razón iluminadora, dejando caer toda la fuerza y poder del signo (logos) sobre el símbolo (mithos). Esta situación es tremendamente complicada, pues la imposición de la lógica occidental de su razón o logos, originó una situación real de dominación política que, para mantenerse, requirió que la parte dominada persista en su mithos. Es decir, de negarle al dominado/subalterno la posibilidad de elaborar y portar un discurso racional y universal pero dentro del marco de su misma cultura, más allá de la oposición entre logos v/s mithos.

Entonces podemos leer el choque de dos tipos de lógicas diferentes en el que la 'invasora' logra imponerse (de manera violenta o consensuada). Se trata de una imposición arbitraria de la lógica del invasor o del "más fuerte" sobre el débil. De este modo se logró la supervivencia de una sólo lógica (totalitarismo) y no la coexistencia de las diversas formas de entender el mundo.⁷³

Cuando se habla de culturas superiores v/s culturas inferiores, se apela a una construcción etnocéntrica-occidental que, desde la formación de los Estados Nacionales, ha continuado hasta nuestros días. Esta continuidad se ha expresado en diversos enfrentamientos tanto sociales como simbólicos en los cuales se da una recurrente negación a cualquier cultura distinta de la normal, enfrentando de manera agresiva e inhospitalaria a cualquier otro o forma de alteridad que provea otra lógica de pensamiento, y otro esquema mental de percepción. Por ejemplo, el racismo en todas sus formas:

“(…) resalta atributos físicos o biológicos que supuestamente informan las conductas, la cultura y la personalidad de grupos sociales, y que acaban

72 *Ibíd.*, pp. 46.

73 *Ibíd.*, pp. 30.

justificando relaciones de dominación, exclusión, persecución o destrucción”.⁷⁴

La conducta occidentalizante y colonizadora, ha tratado de establecer diferencias de todo tipo: en los saberes, los lenguajes, la memoria, el imaginario, la organización y lo biológico.

Como occidente no ha podido entender al “Otro”, ha calificado de inferior a toda alteridad, incluyendo la sexual.⁷⁵ Se ha protegido creando una actitud dominante, un espacio de dominanza geográfica, social y cultural para inferiorizar y deshumanizar al “Otro”, visto como imposibilitado de humanizarse, superarse, igualarse o (como en el caso de las naciones del tercer mundo) llegar a alcanzar el pleno desarrollo.

En la mayoría de los países latinoamericanos, esta forma de violencia (real y simbólica),⁷⁶ de desestructuración de las formas de vida, lengua y cultura de los pueblos originarios y de las minorías migrantes al interior de las urbes metropolitanizadas, aun persiste. Dicha situación ha generado demandas por el respeto y el derecho a ser iguales dentro de un contexto de demandas a los diferentes Estados, ya sean nacionales o supranacionales, por el respeto a los acuerdos de derechos humanos suscritos por los estados latinoamericanos, entre lo que se busca el libre acceso al trabajo digno, a la educación de calidad, a la eliminación del trabajo infantil e igualdad de géneros, entre otros temas de importancia.

74 Fidel Molina: *Sociología de la educación intercultural: Vías alternativas de investigación y debate*; (Buenos Aires, 2002); Grupo Editorial Lumen

75 Con respecto a la dominanza que continúa afectando a la mujer en un papel de subordinación, ver Simone de Beauvoir: *El segundo sexo: los hechos y los mitos*; (México, 1992), Editorial Siglo XXI, Introducción.

76 Los casos de Panamá, Nicaragua, Grenada, El Salvador, Nicaragua, Bolivia, Perú, Chile, por nombrar a los más fáciles de recordar, resultan paradigmáticos respecto a la violencia real y simbólica que implicó la desaparición de las rutas singulares, propias, hacia el desarrollo social y económico.

CAP III.

SIGNIFICADOS Y SENTIDOS DE LA MULTICULTURALIDAD COMO LEGITIMACIÓN DE LA DIVERSIDAD

Hacerse cargo de la diversidad significa reconocer (dentro de la igualdad) que los seres humanos somos todos diferentes. El concepto de diversidad va más allá de la integración o asimilación. Es un principio de vida que conlleva relaciones de valor y convivencia. Asumir el principio de que todos y todas las personas son diversas es respetar al otro como ser diferente pero con iguales derechos; es dar sentido a la alteridad en tanto que se tenga en cuenta la realidad constitutiva de cada uno de nosotros. Reflexionar sobre la diversidad nos permite actuar desde el respeto a las diferencias. Aspectos que no han podido realizarse plenamente en nuestro país, en la medida que muchas veces la escuela ha resultado ser un aparato validador y fiador de constructos culturales que no dejan espacio para la alteridad.

3.1. La escuela como espacio de discriminación y negación de la alteridad

¿Cuál ha sido el papel que ha jugado la escuela como uno de los espacios de reproducción de la cultura occidental, del Estado-nación y de la dominanza autodefinida ésta última como lo verdadero y lo legítimo?

Lo cierto es que la escuela, a lo largo de su historia, hizo negar los hábitos⁷⁷ de las minorías; y ha tendido a homogeneizar los roles de género, estableciendo entre éstas y éstos una baja autoestima e incluso más: un arraigado desprecio de sí mismos explicitados en la violencia doméstica, el alcoholismo, la drogadicción. Sin embargo ha existido, históricamente, una aceptación tácita de la ilusión (entre

⁷⁷ Dicho concepto ha sido tratado por el sociólogo Pierre Bourdieu.

los negros, pardos, indígenas y migrantes extranjeros) de la escuela como generadora de ciudadanía y premiadora del esfuerzo.

En general, y prolongándose en el presente siglo, la escuela como prolongación de la dominanza de los sectores oligárquicos por sobre los sectores subalternos (y que han tenido en Estado-nación su aparato institucionalizante), ha tendido a reproducir lo que le es útil en función a la clase dirigente. De ninguna manera, el sistema educativo ha estado al servicio de la sociedad civil en su conjunto, sin distinción de clase, etnia, género, etc.

¿Cómo nace esta institución?

En opinión de Álvarez-Uría y Varela,⁷⁸ la escuela, como aparato de gobierno no apareció de golpe sino que ensambló e instrumentalizó mediante una serie de dispositivos que emergieron y se configuraron a partir del siglo XVI. Se inicia así, un largo proceso que culmina con el encierro de los niños,⁷⁹ y que se prolonga hasta nuestros días; proceso que denominamos “escolarización” o, como en nuestra realidad nacional “cobertura escolar”; alejando de esta manera a los infantes del espacio de los adultos.

El sistema escolar, entonces:

“(…) es un cuerpo que se ha creado al crear el Estado... para crearse como poseedor del monopolio legítimo sobre el poder del Estado.”⁸⁰

Esto nos permitirá entender la función que cumple la escuela.

Pierre Bourdieu, quien trabajó durante muchos años en el tema de la sociología de la educación, afirma que la escuela juega un papel principal en la reproducción

⁷⁸ Fernando Alvarez-Uria y Julia Varela: *Arqueología de la escuela*; (Madrid, 1991); Editorial La Piqueta.

⁷⁹ Respecto a la “política del encierro” de los sectores considerados anormales o problemáticos, ver Michael Foucault: *Historia de la locura en la época clásica*; (México D.F., 1998); Fondo de Cultura Económica, Brevarios, t. II, tercera parte, cap. IV.
Ver también del mismo autor: *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*; (Buenos Aires, 2002); Siglo XXI Editores, Disciplina, cap. III

⁸⁰ Pierre Bourdieu. 1997. *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*; (Barcelona, 1997); Editorial Anagrama S. A.; pp. 37.

de los privilegios culturales. El sociólogo francés pone en tela de juicio las ideas racionalistas del s. XVIII y republicanistas de los siglos XIX y XX, que declararon las funciones universalistas de la educación. Para las ideas dieciochescas, el saber y la escuela eran factores de emancipación, liberación y promoción individual. Este principio se haya incluido en la mayoría de las constituciones políticas de los Estados latinoamericanos.⁸¹ Por ello la institución escolar es vista como la encargada de distribuir esos saberes equitativamente, por encima de las diferencias sociales, sexuales, étnicas, culturales, etc., contribuyendo a la extinción de las desigualdades y privilegios, propias de las aristocráticas sociedades medievales. Para el autor ya nombrado, esta visión de la democracia escolar es falsa.⁸² Más bien es al contrario: el sistema escolar aparece como el espacio de reproducción de las relaciones sociales de dominación, donde no se transmite la “cultura universal”, sino que se reproduce el sistema cultural dominante a través de acciones educativas y pedagógicas específicas, dejando de lado las culturas subalternas o dominadas.

Siguiendo este razonamiento, entonces, la escuela es la institución investida de la función social de enseñar lo que ‘es’ legítimo aprender. Pero al mismo tiempo que enseña la cultura particular de la clase dominante, oculta su naturaleza política-ideológica (es decir, su carácter meramente contingente) y la presenta a la sociedad en general como la cultura objetiva. Así la escuela legitima la arbitrariedad cultural.⁸³

Esto nos evidencia el papel fundamental que ha jugado la escuela en la transmisión del capital cultural dominante, y por ende en la negación de la identidad cultural dominada.

Pero en este proceso de reproducción cultural debemos tener presente al maestro y definirlo como uno de los agentes de dinamización de la dominanza, que

⁸¹ Gregorio Alcón Pacasi; tesis cit., pp. 53.

⁸² Gutavo Téllez I., Gustavo: *Pierre Bourdieu: conceptos básicos y construcción socioeducativa*; (Colombia, 2002); Ediciones de la Universidad Pedagógica Nacional.

⁸³ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron: *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*; (México, 1996); Editorial Fontamara, S.A., citado por Gregorio Alcón Pacasi, op. Cit., pp. 54.

pone en práctica aquello que le enseñaron en las universidades, vale decir las formas de inculcación. De modo que los centros de formación pedagógica también cumplen estas instancias educativas discriminatorias y de socialización, donde se realiza un trabajo prolongado, en el cual los futuros docentes adquieren saberes, disposiciones y prácticas cotidianas, indispensables para la reproducción de las estructuras sociales de la dominanza, de acuerdo al orden normalizador imperante históricamente.

Ahora, el hábitus es una categoría conceptual gordiana, que permite

“(...) superar las oposiciones entre subjetivismo y objetivismo, interioridad y exterioridad, voluntad y representación de la vida social, para construir nuevos instrumentos conceptuales capaces de integrar tales disyuntivas.”⁸⁴

En nuestros días, y como parte integrante del discurso socio-antropológico, dicho concepto, puede ser útil para comprender el trabajo pedagógico del maestro dentro del hecho educativo.

Bourdieu define el hábitus como:

“(...) los sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos(…)”⁸⁵

Otra definición del mismo autor, y complementaria a la anterior, es la siguiente:

“Es una capacidad infinita de engendrar en total libertad [controlada] productos –pensamientos, percepciones, expresiones, acciones– que tienen

84 Gustavo Téllez I.: *Pierre Bourdieu: conceptos básicos y construcción socioeducativa*; (Colombia, 2002); Ediciones de la Universidad Pedagógica Nacional.

85 Pierre Bourdieu: *El sentido práctico*; (Madrid, 1991); Editorial Taurus; cap. 3; pp. 92.

siempre como límites las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas, la libertad condicionada y condicional que asegura que está tan alejada de una creación de imprevisible novedad como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales.”⁸⁶

Así, lo que realiza la escuela es infundir el arbitrio cultural de la dominanza mediante estructuras (pensamientos, percepciones, expresiones, acciones), que pueden ser posteriormente reproducidas (estructuras estructurantes) por los profesores e instituciones sociales. Por eso, el hábitus se entiende como un “sistema de disposiciones adquiridas permanentes y transferibles”. Dichas prácticas suelen incorporarse desde la más temprana infancia, y a lo largo de la vida de los individuos, mediante los procesos de socialización de carácter heterogéneo y prolongado, como es el sistema educativo. Asimismo, el hábitus no puede pensarse como un pastiche, al contrario, se trata de una estructura interna en continuo proceso de reestructuración, creación y adaptación a situaciones nuevas (capacidad de generación infinita). Su demarcación sólo radica en las condiciones sociales objetivas para su producción.

Igualmente equivale a la experiencia en nuestro interior, a toda nuestra historia inscrita en lo más profundo de nosotros mismos (historia hecho cuerpo). Podríamos afirmar que es, fundamentalmente, el producto de una enorme e perpetua empresa de aprendizaje, inculcación, apropiación y control.

Del mismo modo son “operadores de distinción”, diseños clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división de gustos diferentes.⁸⁷ Por otro lado, el hábitus, es también una herramienta para analizar los modos de vida. Por ello podemos afirmar que las realidades culturales son construcciones mentales (tomadas como conocimientos objetivos) que ordenan el mundo social en que actuamos. Su significado se da en función a la experiencia. En otras palabras, las construcciones mentales son cerradas, puesto que conforman lo exterior en

⁸⁶ *Ibíd.*; pp. 96.

⁸⁷ Henry A, Giroux; *op. cit.*; pp. 44.

Ver también Pierre Bourdieu: *Capital cultural, escuela y espacio social*, (México, 2002), Siglo XXI Editores.

virtud de su estructura cognitiva. El hábitus que considero como propio, ha sido moldeado a través de mi práctica social mediante una sutil pedagogía implícita, conformada por “principios in-corporados”, sólo puede reconocer aquello que es compatible a mi cultura tomada como propia (pero no apropiada por mí). Esto hace que el “yo” no pueda comunicarme con el “Otro”, pues mi comprensión de otras culturas sólo es posible en términos de la mía. Así, nuestras prácticas culturales, tienen un carácter cerrado frente a la otra (cerrados en su operar cognitivo). Esta particularidad hace del hábitus algo independiente de mi voluntad, es decir relativamente impenetrable a los estímulos externos.

Este compuesto ordenado y organizado de disposiciones frente al mundo o hábitus son los que nos hacen actuar de una cierta manera. Éstas generan prácticas, formas de ver y formas de actuar. El hábitus también proporciona a los individuos un sentido de cómo actuar y responder a los requerimientos cotidianos. Por último, este conjunto de disposiciones es concebido, más que como estados mentales, como una forma de ser que se haya “in-corporada”, inscrita en nuestro cuerpo. Lo anterior presupone el desarrollo de una cierta institución pedagógica que reproduce y perpetúa el hábitus.⁸⁸.

Por supuesto, la escuela estructura hábitus de la cultura dominante sobre las culturas dominadas o subalternas a través del maestro, desestructurando de esta manera esquemas mentales de las anteriores, haciendo ver los elementos de la primera como hábitus superiores aún cuando muchas veces los hábitos de los sectores dominados-subalternos tiendan a aflorar con recurrencia.

“La investigación cognoscitiva y la experiencia cotidiana muestran que una de las equivocaciones más grandes de los programas educativos es suponer que la información cultural que se transmite en ellos, erradica las primeras formas de conocimiento del educando... En su mayor parte, las primeras concepciones de los niños perduran durante toda su vida escolar. Y, aunque

⁸⁸ Gastón, Sepúlveda: 1996. *Interculturalidad y construcción del conocimiento*; en Juan Godenzzi (Comp.), *Educación e interculturalidad en los andes y amazonía*, (El Cusco, 1996); Ediciones CBC; pp. 93-103; citado por Gregorio Alción Pacasi; tesis cit., pp. 62.

reprimidas, cuando el joven ha abandonado la escuela, estas formas tempranas de comprender el mundo vuelven a hacerse presentes de un modo completo. En lugar de ser erradicadas o transformadas estas formas se propagan subterráneamente para reafirmarse en situaciones en las que parecen ser las adecuadas. Esto muestra que la cultura —esto es, el conocimiento incorporado en estructuras de la mente— está siempre presente y permanece a pesar de los intentos instructivos de desplazarla”.⁸⁹

Este es el trabajo que ha tendido a hacer la escuela, hasta el tiempo presente, porque no ha respetado las diferencias culturales, sino que ha tratado de homogeneizarlas, por medio de políticas de asimilación e integración.

La escuela, desde la perspectiva latinoamericana, está considerada como la institución de la modernidad y exigencia del progreso; a más de ser muy útil al Estado, a la nación y a la democracia ya que en su interior se forman los futuros sujetos ciudadanos; es decir, aquellas personas tomadas de manera individual con capacidad y viabilidad cívica de acuerdo a la norma. Está destinada a transmitir nuevos contenidos y saberes, generalmente a través de un corpus común de conocimientos descontextualizados, deslocalizados y homogéneos para todos. La escuela nació con la modernidad, y con una voluntad “homogenizadora”, y en estos tiempos “postmodernos” (o de “modernidad tardía”) no se encuentra en sintonía con la actual realidad multicultural, pues:

“Los sistemas educativos estatales son un instrumento —un aparato— para conseguir la uniformización de las sociedades nacionales. A finales del siglo XX, esta homogeneización parece planetaria y se habla, desde una mundialización económica, de una globalización sociocultural”.⁹⁰

La escuela del siglo XIX, se configuró dentro de un contexto histórico donde lo común y la vigencia de contenidos universalistas tenían una función integradora.

⁸⁹ Gastón Sepúlveda; *Ibíd.*, pp. 100.

⁹⁰ Fidel Molina: *Sociología de la educación intercultural: Vías alternativas de investigación y debate*; (Buenos Aires, 2002); Grupo Editorial Lumen.

Con el avanzar del siglo XX esta función entra en crisis, y lo hace a medida que avanza (especialmente cuando no se logra la plena integración de los excluidos).

Negada la preeminencia y la legitimidad de Europa por parte de los sectores independentistas, se hizo ineludible establecer fronteras nacionales, bien delimitadas, donde la población debía ejercer soberanía sobre dicho territorio. Para ejercer tal soberanía fue necesario constituir una identidad colectiva (obediencia de la población), que permitiera integrarla (especialmente blanca, de orientación occidentalista-nacionalista) como un “nosotros” distinguible de los “otros”. Así, la creación de Estado-nación, inculca también los sentimientos de nacionalidad,⁹¹ construyendo los conceptos de patriotismo, conciencia ciudadana e identidad nacional.

Esta hechura de identidad nacional, sirvió tanto para integrar a los grupos sociales dominantes (generalmente en torno a algún tipo de estructura de clase) como para diferenciarlos del bajo pueblo (integrado por los sectores indígenas, sectores populares de las ciudades y las minorías migrantes). Así la nación fue a la vez un mecanismo de integración y de diferenciación.

En dicho esquema hegemónico, los programas escolares jugaron un papel estratégico para reproducir la cultura dominante ya no por vía de la imposición sino del consenso.⁹² Resulta primordial hacer notar que la construcción de los Estados nacionales en Latinoamérica no siguió el patrón de descolonización aplicado en Asia y África. No fueron los habitantes originarios quienes, liberándose del dominio colonial, crearon sus Estados, sino que fueron los descendientes de los colonizadores quienes mediante la guerra con su “madre patria” obtuvieron su independencia, a costa y sobre los intereses de los pueblos originarios y de los blancos pobres.⁹³

91 Ver Eric J. Hobsbawm: *La invención de la tradición*; (Barcelona, 2010); Editorial Planeta, Crítica.

92 Lleana Rodríguez: *Hegemonía y dominio: Subalternidad, un significado flotante*, s.f., 1998.

93 Ver para el caso chileno Gabriel Salazar: *Construcción de Estado en Chile (1760-1860)*; (Santiago, 2005), Editorial Sudamericana.

Por lo que el trabajo de “homogeneización” no siguió un patrón integrador de poblaciones diversas pero inclusas en una misma identidad nacional, como por ejemplo en Europa, sino que resultó en una continuación de la tarea colonial en el que la “homogeneización” debe enfrentar una resistencia más o menos explícita por parte de los sectores subalternos.

Al referirse a la institución escolar Ansión afirma:

“Tal como fue pensada originalmente en Europa, busca incorporar a la población en su conjunto en un proyecto nacional ciudadano de carácter racional”.⁹⁴

Entonces, la escuela se transforma en un lugar de internalización, donde se forma un tipo de sujeto, señalado por los “ideales regulativos” de la constitución. Mediante ella, se busca disciplinar la mente y el cuerpo, para capacitar a la persona como sujeto, para ser “útil a la patria”. El comportamiento del niño, sus actitudes, deberán ser reglamentadas y vigiladas. El niño será sometido para que adquiriera conocimientos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturales y estilos de vida que le permitan asumir un rol “productivo” en la sociedad, y de acuerdo a lo que señalan las leyes y la constitución. Por eso la pedagogía es considerada como el gran artífice de la materialización de estas últimas.

De manera general, sin embargo, podemos anotar el poder de la acción pedagógica trabajada muy cuidadosamente desde el Estado, con dispositivos más sutiles de inculcación de hábitos. Allí se darán prácticas insistentes, acciones de recurrencia, que logran incorporar la cultura dominante en las estructuras mentales de los niños y niñas y en toda la sociedad civil. Por ejemplo, enseñar historia era fundamental para crear la “identidad colectiva” o el “sentimiento de nacionalidad”, el “amor a la patria”, la “conciencia ciudadana” y la “unidad nacional”; para eso se enseña el himno nacional, los símbolos patrios, los retratos que se ordenan instalar

94 Juan Ansión: *La antropología al servicio de una educación intercultural*; en Norma Fuller (editora): *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*; (Lima, 2002); Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú; pp. 331.

en los espacios públicos y los monumentos, los cuales son estrategias de homogeneización de la identidad nacional a través de los ritos escolares, para hacer cuerpo en la memoria de los “futuros ciudadanos de la patria”, con un alto grado de civismo y patriotismo.⁹⁵ En este sentido, la escuela se ha construido en base a un pensamiento universalizador propio del poder totalizador del egotismo.

Como señala Molina:

“La escuela reproduce la estructura desigual de la sociedad y de la cultura, ya que, más que proporcionar habilidades técnicas, lo que hace es inculcar hábitos y [conductas] morales [y] culturales de los grupos dominantes”.⁹⁶

Así, la escuela legitima el sentido común del sistema económico y el orden social ‘realmente existente’ ya establecido. De esta manera se muestra, como el recinto donde se cristaliza la sagrada alianza contra todo lo externo, la “unidad nacional”. Es decir, instruirse significa transformarse en ciudadano.

Por razón de la inculcación de las fechas y de de los datos históricos éstos se transforman en símbolos de la memoria colectiva. El calendario de los fastos nacionales y su conmemoración ritualista año tras año, hacen coincidir el presente con las fechas ya consagradas del pasado institucionalizado.⁹⁷

3.2. Modelo político de Integración igualitarista durante el período de constitución de las repúblicas latinoamericanas.

En la época de los años cincuenta del pasado siglo, en Latinoamérica recorre la preocupación legal respecto a los grupos subalternos. Las condiciones de modernización económica exigen la integración de dichos grupos (en especial

⁹⁵ Ver Eric J. Hobsbawm, op. cit.

⁹⁶ Fidel Molina: *Sociología de la educación intercultural: Vías alternativas de investigación y debate*; (Buenos Aires, 2002); Grupo Editorial Lumen.

⁹⁷ Norberto Lechner: “Orden y memoria”, en Gonzalo Sánchez y María Emma Wills (comps): *Museo, memoria y nación*; (Bogotá, 2000); editado por el Ministerio de Cultura.

los grupos étnicos diferentes) al mercado. Sin embargo, en los disímiles modelos y políticas integracionistas (por la propia definición del concepto), en la mayoría de los países de la región, ha significado el mantenimiento de la homogeneidad en la idea del Estado-nación (todos somos chilenos), aún cuando se reconozcan derechos específicos a las distintas minorías. Empero no se registra explícitamente una conformación plural de la nación, tal es el caso, por ejemplo, de nuestro país con el “problema mapuche”.

Para Ames,⁹⁸ la política integracionista, en su cenit, se produjo a partir de la década de 1940, enmarcada en un discurso modernizador y en una concepción homogenizadora de la nación. A partir de esta fecha, ya hacia adelante con los años, se implementan una serie de políticas de integración de carácter nacionales.

En dicho proceso, el Estado-nación aparece como el único territorio susceptible de unificar estrategias diversas de imposición cultural. Éste asume un papel integrador y hegemónico; por tanto el sistema educativo muestra enérgicas características “estatistas y centralizadoras”; de modo que, la educación se convierte en el mecanismo más idóneo para integrar y modernizar la sociedad toda.⁹⁹

Así, la educación formal se convirtió en una estrategia de los sectores oligárquicos para vehiculizar asimilación e integración, dejando afuera los saberes, las praxis y las culturas de los distintos grupos subalternos.

Como expresa Tubino:

“(…) la educación pública no sólo estandariza y unifica sino que somete y soslaya las diferencias.”¹⁰⁰

⁹⁸ Patricia Ames: Educación e interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos, en Norma Fuller (ed.): *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*; (Lima, 2002); Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 344.

⁹⁹ Fidel Molina, op. cit.

¹⁰⁰ Fidel Tubino: Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva, en Norma Fuller (editora.): *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*; (Lima, 2002); Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú; pp. 51-76.

Por todas estas consideraciones:

“Ya no parece posible el desarrollo exitoso de una educación que busque internalizar hábitos impuestos de manera uniforme. Los educadores de hoy parecen tenerlo claro, pues comparten ampliamente la idea de que la escuela debe diversificarse y atender a los niños en forma más personalizada y de acuerdo a su cultura.”¹⁰¹

Entonces, tanto la política asimilacionistas como la integracionista, cumplieron la tarea de homogeneizar culturalmente a los sectores populares y subalternos, habiendo realizado primeramente la demarcación y definición jurisdiccional del territorio, con acuerdo con el paradigma decimonónico de nación, y donde la institución encargada de desarrollarla fue la escuela. Así, la política homogenizante ha redundado en un empobrecimiento cognitivo cultural y simbólico de la nación (tomado desde un punto de las pluralidades) que han producido generaciones de educandos alienados, renegados de su diversidad (véase actualmente en nuestro país la celebraciones del Halowen).

3.3 El rol del profesor en el proceso de negación del multiculturalismo

Álvarez-Uría y Varela,¹⁰² al referirse a la creación de la primera Escuela Normal en Madrid (1839), indican que los aprendices de maestros sufren un proceso intensivo de transformación y vigilancia, formación que debía estar acorde a la sociedad y cultura dominantes. Así el Estado espera que el maestro se integre a una política de control, para que inculque la idea de “patria” y “unidad política” en un país segmentado por varias naciones.

101 Juan Ansión: *La antropología al servicio de una educación intercultural*; en Norma Fuller (editora.) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. (Lima, 2002); Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 332.

102 Fernando Alvarez-Uria y Julia Varela: *Arqueología de la escuela*; (Madrid, 1991); Editorial La Piqueta, pp. 36-37.

“Esta enseñanza rudimentaria para gente ruda e ignorante no tiene por finalidad facilitar el acceso a la cultura, sino inculcar estereotipos y valores en oposición abierta a las formas de vida de las clases populares.”¹⁰³

Esto confirma nuestra percepción de que la educación obedece al modelo de Estado que se vive en ese momento. Es por eso que los estudiantes de pedagogía son formados y transformados en agentes activos para la reproducción de la mejor manera del capital cultural de la minoría dominante. Así, por el interés del Estado, la posición social del maestro, siempre un punto más arriba que la mayoría de los padres de los educandos, y las estrategias de persuasión por él aplicada, hacen un tono armónico con el fin de formar un nuevo tipo de individuo, acorde al modelo social vigente.

Lo que realiza el Estado-educador es seleccionar a los funcionarios ideales para la reproducción del capital cultural dominante. Este proceso se lleva a cabo al interior de los Institutos y universidades, y donde se cualifican a los más aptos de entre aquellos representantes de los sectores subalternos para autoincorporar e incorporar a los otros al modelo. Como prueba de fidelidad en la reproducción del constructo imperante, el Estado otorga títulos, que son presentados a la sociedad dominante como garantías de competencia (“certificados de competencia social”).¹⁰⁴

Mediante ésta y otras estrategias de consenso, el Estado ejerce verdadera magia creadora, que delega a través de actos de consagración sus objetivos de homogenización y reproducción del poder. Por ello las escuelas han jugado un rol decisivo en el proceso de inculcación de la cultura dominante, mostrando la diferencia de los hábitos; en que los hábitos de la clase dominante son tomados como naturales y de sentido común. Éstos sirven de modelo para ser contrastados con los hábitos de todas las minorías tomadas como antisociales, asociales, extraños, peligrosos. Las escuelas han tendido a ser instituciones creadas para

103 Ídem, pp. 36.

104 Pierre Bordieu: *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*; (Barcelona, 1997); Editorial Anagrama, S. A.

llevar adelante las políticas de reencasamiento de la clase social dominante. Un claro ejemplo de lo que afirmamos es el hecho de que los egresados de pedagogía de las diferentes universidades (y más aún de las tradicionales) prefieran realizar su experiencia profesional en las grandes ciudades y no en el campo o en las escuelas ubicadas en sectores populares. Estas escuelas que recogen habitualmente el 'raspaje' de los estudiantes, han tendido a ser evitadas, subvaloradas o postergadas quedando muchas de ellas marginadas de las nuevas tendencias en pedagogía.

Así, los primeros en caer por el uso de la violencia simbólica son los propios profesores, que han aprendido a negar el mundo que llevan en sus manos e imitar el capital cultural de la clase dominante como efecto de su disciplinamiento formativo. Por ello hablar de interculturalidad, es una invitación para pensar en el futuro, en cómo cambiar la formación de los futuros docentes y su influencia en los educandos.

CAP IV

NUEVOS PARADIGMAS, NUEVOS ROLES.

En la actualidad, la educación pública enfrenta el desafío de generar espacios de reflexión y encuentro con el otro, donde se potencialice y posibilite un desarrollo humano desde lo integral, teniendo en consideración las diversas dimensiones que el individuo posee en su quehacer cotidiano desde su comunidad o grupo social. Debemos considerar que la educación es la herramienta más significativa para lograr realizar en los estudiantes y, por extensión, en la comunidad social, un desarrollo holístico, teniendo en cuenta su conocimiento, actitudes, habilidades, emociones y competencias, permitiéndoles la resignificación de los sujetos con una formación en valores de equidad y respeto, orientada hacia la estimación de la diversidad

Es por esta razón que dentro del proceso educativo actual resulta necesario reformular la cultura y el modelo social mediante la implementación recurrente de un aprendizaje significativo; fortaleciendo el concepto, la praxis de un capital cultural que viabilice la diversidad como tal diversidad, entendida ésta última como el reconocimiento de las diferencias; que valore la heterogeneidad como posibilidad para generar un desarrollo humano integral en la escuela, la familia y la sociedad; enfatizando la construcción de una escuela que propicie espacios donde los niños y niñas sean sujetos activos de su conocer y hacer, productores de cambios innovadores en la forma de interactuar con el otro, y donde la práctica de dichos valores, potencialicen la parte de aquello que tiene de natural el ser humano.¹⁰⁵ Esto ayudará a la implementación de acciones y conductas recurrentes que en el futuro puedan permitir la toma de decisiones de manera libre, consecuentes con el pensar, el decir y el actuar.

105 Humberto Maturana y Francisco Valera; op. cit.; cap. cit.

4.1 Hacia un enfoque intercultural

En general, en diversos países de Latinoamérica (especialmente en el área Andina) se ha implementado la educación interculturalidad, como una respuesta a los modelos de inclusión que buscaron asimilar e integrar a las minorías (en especial las minorías étnicas) a la “civilización” y la “modernidad”. Es en este contexto que nacen los enfoques teóricos de la multiculturalidad y la interculturalidad.¹⁰⁶ Dichos enfoques teóricos pueden ser aplicados al discurso de los modelos pedagógicos cuando se quiere desarrollar una educación con enfoque cultural e intercultural.

Actualmente y a nivel internacional, existe una tendencia que busca la comprensión entre los ‘unos’ y sus relaciones con el “Otro”. Evidentemente, los procesos de globalización que vivimos en nuestros días, lograrían abrir espacios para el contacto cultural y la creatividad. A pesar de ello, aún continúan operativas las viejas formas de intolerancia frente la alteridad, como ser:

“El racismo y la xenofobia, las guerras étnicas, el prejuicio y el estigma la segregación y la discriminación basadas en nacionalidad, raza, etnicidad, género, edad, clase, condición física, son fenómenos muy extendidos y llevan a niveles de violencia muy altos. Todos ellos constituyen casos de no reconocer a los otros como seres humanos plenos, con los mismos derechos que los propios. Son casos en que la diferencia genera intolerancia, odio, y la urgencia de aniquilar al otro. Sin embargo, esas mismas diferencias, puestas en un contexto de tolerancia y apertura, de responsabilidad y cuidado hacia el otro, ofrecen la oportunidad de explorar nuevos horizontes y de enriquecer las experiencias vitales.”¹⁰⁷

La Declaración Universal de los Derechos Humanos ha sido una contribución de importancia mundial para el desarme de facto de la intolerancia, pero ha sido

¹⁰⁶ En general los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad se ha enfocado a los estudios de las minorías étnicas presentes en las naciones de Latinoamérica; sin embargo resultan igualmente pertinentes para hacerse cargo de las dificultades de integración (dentro de la diversidad) de todos los sectores considerados subalternos.

¹⁰⁷ Elizabeth Jelin: *Exclusión, memoria y luchas políticas*, en Daniel Mato (comp.), *Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*; (Buenos Aires, 2001), pp. 93-94.

insuficiente en la práctica de los Estados nacionales. Sabemos que en este momento sigue violándose esta Declaración en múltiples aspectos como ser en el plano laboral, de los derechos del niño, de las minorías sexuales, o los problemas de género en múltiples planos, poniendo así en peligro el reconocimiento del derecho a la diferencia.

En el caso de las minorías étnicas latinoamericanas, frente a los procesos gatillados desde la dominanza y que han significado su inferiorización y exclusión, las llamadas razas o pueblos “inferiores” se han visto llamados a tomar conciencia de su identidad, fenómeno particularmente visible en las últimas décadas. Un resultado de este proceso, es que la mayoría de los países, en el plano legal, han comenzado a reconocerse como multiétnicos y pluriculturales (en el caso de países como Ecuador, México, Bolivia, Perú, Brasil para nombrar algunos), con igualdad de derechos para todos sus componentes.¹⁰⁸

Debido a la permanencia de la discriminación y los afanes de homogenización (muchas veces forzadas) se ha ido cuestionando la legalidad de las democracias, liberales y neoliberales a partir de papers, estudios, tesis y movilizaciones en el espacio público. Es a partir de este fenómeno de cuestionamiento que surgen nuevos temas de debate, como la definición de ciudadanía dentro de los Estados-naciones, los derechos colectivos de las minorías de todas clases y el multiculturalismo (en un sentido amplio) como una opción de salida.

Dichos debates y cuestionamientos han posibilitado una mayor visibilización de los grupos minoritarios y subalternos, movilizaciones que desde la década de los setenta y ochenta se han ido intensificando hasta llegar en la actualidad a manifestarse recurrentemente en el espacio público, y cuya intensidad de expresión, ha dependido de las circunstancias y el lugar. En algunos casos los debates, y en especial las movilizaciones, se producen tras una larga historia de resistencia y propuestas, influidas por los procesos internacionales.

¹⁰⁸ Para el caso chileno, ver Matías Mesa-Lopehandía y Nancy Yáñez: *Los pueblos indígenas y el derecho*; José Aylwin (coordinador); Observatorio ciudadano; Lom Ediciones, 20013; cap. 5-7.

Ante estos avances subalternos, en la mayor parte de los Estados nacionales se habla de la necesidad de una posición reivindicativa o reparadora en que la escuela pueda tomar en cuenta al “Otro”, como parte integrante de la sociedad, sin discriminarlo o excluirlo, tomándolo como legítimo diferente. Se habla, entonces, de la multiculturalidad, pluralidad cultural e interculturalidad, categorías conceptuales que debieran ser analizadas de modo adecuado para comprender la educación dentro de un enfoque culturalista.

4.2 Multiculturalidad como respuesta a las políticas de asimilación

En el tiempo presente resulta difícil hablar de Estados monoculturales. Los cálculos que realiza Kymlicka al respecto, indican que

“Los 184 Estados independientes del mundo contienen más de 600 grupos de lenguas vivas y 5.000 grupos étnicos por ello son bien escasos los países cuyos ciudadanos comparten el mismo lenguaje o pertenecen al mismo grupo étnico-nacional.”¹⁰⁹

Es por ello que las sociedades actualmente consideradas modernas tienen que hacer frente cada vez más a grupos “minoritarios” que exigen el reconocimiento de su identidad y la acomodación de sus diferencias culturales. El concepto de “multiculturalismo” abarca tipos muy variados de pluralismo, donde cada grupo subalterno plantea sus propios retos. Kymlicka diferencia dos estándares amplios de diversidad cultural: en el primer caso, la diversidad cultural se construye a partir de la incorporación de culturas, que previamente disfrutaban de autogobierno y estaban territorialmente concentradas a un “Estado mayor”, es lo sucedido con las culturas nativas de Los Andes que fueron colonizadas por los europeos. En el segundo, la diversidad cultural se desarrolla a partir de la inmigración individual y

¹⁰⁹ Will Kymlicka: 1996. *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*; (España, 1996); Editorial Paidós, pp. 13; citado por Gregorio Alción Pacasi, tesis cit., pp. 70.

familiar; las mismas que se acostumbran a unirse en asociaciones de diferente tipo (como en el caso de los árabes en Chile, por ejemplo),¹¹⁰ con el fin de integrarse en la nueva sociedad de la que forman parte y que se les acepte como miembros de pleno derecho. Específicamente en este caso, al pretender obtener el reconocimiento de su persona y de su mundo, las minorías no pretenden convertirse en una nación separada y paralela de la sociedad de la que forman parte, sino modificar las instituciones y las leyes del territorio para que sean más permeables a las diferencias culturales.¹¹¹

Dicha forma de entender el multiculturalismo viene de la vertiente occidental-europea. Para el caso latinoamericano, la concepción multiculturalista es histórica, y proviene del pensamiento occidental-nacionalista que afirma que las minorías étnicas deben ser asimilables a la cultura o sociedad nacional; imagen ya clásica que no es ni cierta ni defendible.

La alocución a la multiculturalidad o multiculturalismo aparece, entonces, como efecto de los procesos de homogeneización o asimilación que se dan al interior de los Estados latinoamericanos.

Tubino¹¹² afirma que el multiculturalismo:

“(…) no es otra cosa sino un intento de abordar y resolver los problemas que generaron las políticas de la dignidad igualitaria”.

Para Dolores Juliano, en los Estados europeos, que fueron diseñados para imponer un modelo particular de cultura entendida como “la cultura” por antonomasia, con el multiculturalismo:

¹¹⁰ Para adentrarse en el proceso de integración de los grupos árabes en Chile, ver Antonia Rebolledo Hernández: La “Turcofobia”. Discriminación antiárabe en Chile (1900-1950); (Santiago, 1994); en *Historia*, vol. 28, pp. 250-271.

¹¹¹ Will Kymca, op. cit., pp. 25-26, en Gregorio Alcón Pacasi; tesis cit.; pp. 71.

¹¹² Fidel Turbino: Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva; en Norma Fuller (editora): *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*; (Lima, 2002); Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 60.

“[se] pretendía abrir las vías teóricas para la construcción de una sociedad más dialogante y respetuosa.”¹¹³

Por su parte Catherine Walsh, afirma que el multiculturalidad es:

“(…) un término principalmente descriptivo. Típicamente se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sea local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. Su uso mayormente se da en los contextos de países occidentales como los Estados Unidos, donde las minorías nacionales (negros e indígenas) coexisten con varios grupos de inmigrantes (...); o como en Europa, donde la inmigración se ha ampliado recientemente.”¹¹⁴

En estas condiciones, el multiculturalismo podría entenderse como un relativismo de la cultura; es decir una disociación o segregación entre culturas compartimentadas, sin aspecto relacional. Sánchez-Parga, prestando atención al discurso multiculturalista como consecuencia del fracaso de las políticas de asimilación, inclusión y homogenización, indica que:

“(…) la práctica multiculturalista ha consistido en una fragmentación de la sociedad en comunidades cerradas en sí mismas e incomunicadas entre sí, y únicamente relacionadas por el mercado o la guerra (étnica, religiosa, de clase, de sexo o racial).”¹¹⁵

A partir de los años setenta, aparece una nueva forma de tratar la pluralidad cultural, concibiendo al multiculturalismo como la convivencia en un mismo espacio social (ámbito territorial) de individuos con culturas variadas y bajo el principio del respeto. El multiculturalismo en nuestros países latinoamericanos, a diferencia de los países de Europa que han logrado un alto cociente de integración, a tendido a

113 Dolores Juliano: *Educación intercultural: escuela y minorías étnicas*; (Madrid, 1998); Editorial Eudema S.A.; pp. 130.

114 Catherine Walsh: *La interculturalidad en la educación*; (Perú, 2001); Edición del Ministerio de Educación.

115 José Sánchez-Parga: *Globalización, gobernabilidad y cultura*; (Ecuador, 1997); Editorial Abya-Yala, pp. 117; en Gregorio Alcón Pacasi; tesis cit., pp. 77.

ser antipluralista, porque se encapricha en rechazar el reconocimiento recíproco, privilegiando en cambio la separación por sobre la integración.¹¹⁶

Es así, que en el contexto de nuestros Estados-nación, el multiculturalismo se ha expresado como simple pluralismo, como mera yuxtaposición. Es decir, se acepta la existencia de varias culturas compartimentadas, en un mismo espacio territorial ya definido e impuesto, y que estas culturas se toleren sin que esto signifique dinámica relacional. Al sustraerlo a lo cultural y únicamente en sus expresiones resaltantes, y obviar las dimensiones sociales y políticas (de relaciones internas de poder, por ejemplo), este tipo de multiculturalismo sigue siendo eurocéntrico, occidentalista-nacionalista, expresando una discriminación implícita.

A pesar de todo resulta innegable, que la multiculturalidad entendida como un proceso social integrador pero no reducido al 'culturalismo' (aceptación de la cultura dominante), es un aporte que nos permitiría establecer las bases de la interculturalidad. Por ello, nos adscribimos al concepto de interculturalidad, si se toma su surgencia como paradigma y proyecto social, político y epistemológico de cambio.

4.3 La educación desde la perspectiva multicultural

McCarthy afirma que la educación multicultural:

“Surgió en Estados Unidos, en parte, como una respuesta minoritaria al fracaso de los programas de educación compensatoria fomentados por los administradores Kennedy y Johnson en los años sesenta.”¹¹⁷

¹¹⁶ En nuestro país, se manifiesta en la segregación espacial y de clase entre los diferentes colegios, liceos, institutos y universidades.

¹¹⁷ Cameron McCarthy: *Enfoques Multiculturales de la desigualdad racial en Estados Unidos*, en Mariano F. Enguita (ed.) *Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo*; (Barcelona, 1999); Editorial Ariel S.A, pp. 221.

Lo que indica proporcionar un mayor valor al pluralismo cultural y que éste debe ser incluido en el currículo escolar, para preservar la diversidad, en particular la identidad de los grupos minoritarios.

El modelo educativo de tipo asimilacionistas, en cuanto a la búsqueda de brindar cohesión social y la promoción de las minorías, dio por resultado:

“(…) [el] paso a enfoques de progresiva valoración del pluralismo cultural. Así, se propició la paulatina incorporación en el currículo escolar de elementos de las diferentes culturas (…).”¹¹⁸

Asimismo Juliano afirma que las teorías multiculturalistas aceptan la validez de las culturas de las minorías y su tolerancia por parte de las instituciones educativas y la sociedad global. También en este caso hay dos posibilidades:

“(…) aceptar la diversidad, incluyéndola en actividades escolares específicas (...) [o] (...) abrir los programas a los logros de las otras culturas..., en las que se aprecie la diferencia como un elemento positivo para cada una de las culturas en contacto”.¹¹⁹

Así el enfoque multiculturalista en educación, corresponde a la vertiente occidental-europea, y no apunta hacia el verdadero diálogo intercultural.

4.4 Debates teóricos sobre la interculturalidad

Antes de de que exponamos de manera conceptual las diferentes perspectivas sobre el tema de la interculturalidad, es importante diferenciar dos aspectos sustantivos. Por un lado, la interculturalidad entendida como “paradigma”

118 Javier Lluch y Salinas J.: *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. (Madrid, 1196); Ediciones MEC, pp. 32-33.

119 Dolores Juliano, op. cit., pp. 43.

o “propuesta ético-política” y por otro, entendida como “estado de cosas” y/o “concepto descriptivo”.

En el primero (como paradigma o propuesta política), la interculturalidad significa:

“Un proceso dinámico que apunta a la instauración de relaciones democráticas, a la apertura total y a la igualdad de condiciones entre actores de una sociedad. Una condición para acercarnos a ese ideal es la descentralización de los poderes y la igualdad de oportunidades para los diferentes grupos sociales. En otros términos, se hace necesario construir un proyecto social participativo que genere relaciones sociales basadas en la convivencia social y la equidad económica, lo cual implica el cumplimiento efectivo de los derechos humanos y políticos consignados en la legislación nacional e internacional”.¹²⁰

Ahora, la interculturalidad como propuesta ético-política (como deber-ser posible, como imperativo ético, como utopía realizable), busca resolver las dificultades que generaron la “discriminación positiva” y la “acción afirmativa”. Este proyecto ha sido elaborado preferentemente en los países de Latinoamérica y en algunos otros europeos. En Latinoamérica surge dentro de la problemática de la educación bilingüe para las comunidades originarias. En Europa, en cambio, los planteamientos interculturales se han esbozado a partir de la problemática cultural y social que originan los flujos migratorios.¹²¹

Por su parte, como estado de cosas, la interculturalidad implica

“(…) la existencia de relaciones asimétricas entre los diversos grupos y poblaciones, en todos los dominios: económico, social, político, lingüístico y

¹²⁰Juan Carlos Godenzzi: 1997. *Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*; en Julio Calvo Pérez y Juan Carlos Godenzzi (Edit.) *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*; (Perú, 1997); Editorial CBC, pp. 20-21.

¹²¹ Para ver el caso en europeo: Salam Adlbi Sibai: *Pedagogía de la alteridad: experiencias en el sistema educativo de las alumnas españolas musulmanas*, en *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*; (Salamanca, 2014); Publicaciones de la Universidad de Salamanca; pp. 212-240.

cultural. Esto genera una situación de conflicto cuyos efectos son la intolerancia, la marginación, la discriminación social, la dominación ideológica, la usurpación de derechos (lengua, tierras, educación, servicios) y la desigualdad económica, susceptibles de expresarse, por ejemplo, en las relaciones de mercado.”¹²²

Y para Tubino (tomándola como concepto descriptivo):

“Se refiere a las diversas formas de relación entre las culturas que encontramos de hecho en la vida social. La aculturación, el mestizaje, el sincretismo, la hibridación y la diglosia cultural son algunos de los conceptos descriptivos que se han inventado para describir la complejidad de las relaciones interculturales.”¹²³

Según Juan Carlos Godenzzi, “la noción de interculturalidad es controvertida”, puesto que la compleja realidad de la cual intenta dar cuenta, es un campo de batalla en el cual se confrontan grupos sociales y etnoculturales muy heterónomos, influyéndose entre ellos por intercambios recíprocos. Éstos se dan desde diferentes puntos donde unos grupos resultan ser hegemónicos, generándose situaciones de opresión, exclusión o discriminación que, con frecuencia, conducen al debilitamiento o la eliminación de los grupos subalternos, fomentándose así la agresión y la negación del derecho de los grupos marginados a expresarse.¹²⁴

Y agrega:

“Es un proceso dinámico de negociación social que, a partir de una realidad fuertemente marcada por el conflicto y las relaciones sociales asimétricas, busca construir relaciones dialógicas y más justas entre los actores sociales pertenecientes a universos culturales diferentes, sobre la base del

¹²² Juan Carlos Godenzzi: *Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, en Julio Calvo Pérez y Juan Carlos Godenzzi (edit.): *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*; (Perú, 1997): Ediciones CBC, pp. 21; citado en Gregorio Alcón Pacasi, tesis cit. pp. 145.

¹²³ Fidel Turbino, op. cit., pp. 29.

¹²⁴ Juan Carlos Godenzzi, op. cit., pp. 29, en Gregorio Alcón Pacasi; tesis cit.; pp. 147.

conocimiento de la diversidad. Esta noción de interculturalidad abarca la sociedad global en su conjunto y nos ayuda a superar dicotomías (...).¹²⁵

En este entendido, la diferencias (sean éstas de carácter étnico, cultural, social o económico), parte de la condición colonial aplicada en Latinoamérica, se han construido a partir de ella, de lo que Pacasi ha llamado “colonialismo interno”, al construir un sistema de clasificación e identificación social basado en la supuesta superioridad blanca.

Entonces si vamos entender el significado de la interculturalidad como constructo posicionado socialmente a partir de la colonialidad del poder, entonces necesariamente implica un fluir en sentido contrario, un proceso de desubalternización y descolonización. De facto, estas conevoluciones, están dirigidas a fortalecer lo propio (identidad cultural), frente a la violencia simbólica y estructural. Se busca un trato en condiciones de simetría. En este entendido, la interculturalidad, es distinta, con relación a la multiculturalidad y la pluriculturalidad (conceptualizaciones desarrolladas desde la vertiente occidental-europea), porque se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y pretende fomentar la interacción entre personas, conocimiento y prácticas de lógicas culturalmente diferentes. Multiplicidad de interacciones que reconocen y que parten de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, así como de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “Otro” pueda ser querido como sujeto con identidad previa, diferencia y con capacidad de actuar.

No es únicamente un problema de reconocimiento, de descubrimiento o tolerancia al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrático y multicultural lo sugiere.¹²⁶ Es así que para Abdallah-Preteceille:

¹²⁵ *Ibidem*.

¹²⁶ Catherine Walsh: *(Des) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador*, en Norma Fuller (editora): *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*; (Lima, 2002); Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 118.

“(…) el objetivo de un enfoque intercultural no es identificar el “otro” encerrándolo en una red de significaciones, ni tampoco establecer una comparación sobre la base de una escala etnocentrada. Metodológicamente el acento debe ponerse más bien sobre las relaciones que el “yo” (individual y colectivo) mantiene con el “otro” y no tanto sobre el “otro” propiamente dichos.”¹²⁷

Y sin embargo, “lo nuestro” como sentido de pertenencia sigue conservando tintes etnocéntricos, porque la interculturalidad se continúa conceptualizando como un mantenerse sobre el “Otro”.

Lo ‘intercultural’ no es únicamente la puesta en relación de dos realidades independientes y relativamente dadas y fijas, sino que es el mismo fenómeno de interacción por el cual tales realidades, las culturas, se constituyen y se diferencian por cuanto se comunican entre ellas. Por esta razón, los grupos sociales no existen jamás de manera totalmente aislada, sino que mantienen siempre activas relaciones con otros grupos, de ahí, la dinamicidad de la cultura y por qué lo intercultural es constitutivo de lo cultural.

El concepto de interculturalidad igualmente es inseparable de los cuestionamientos respecto de la identidad, pues relacionarse de manera simétrica con personas, saberes, sentidos y prácticas distintas, requiere de un autoconocimiento del sí mismo. Como señala Sánchez-Parga:

“El concepto de identidad cultural ha permitido explicar la naturaleza intercultural de toda cultura en su misma constitución, ya que toda identidad como toda cultura son inseparables de una relación a la alteridad y por consiguiente a la comunicación entre ellas.”¹²⁸

Y para Hopenhayn, el diálogo intercultural, es a su vez algo más que tolerancia positiva o comprensiva.

¹²⁷ Citado en José Sánchez-Parga: *Globalización, gobernabilidad y cultura*, op. cit., pp. 118.

¹²⁸ Sanchez Parga, op. cit. ; pp. 117

“(…) [Es la] “autorecreación propia en la interacción con ese otro. (…) [El diálogo intercultural] es la autorecreación transcultural: regresar a nosotros después de habitar las miradas de otros.”¹²⁹

Para el multiculturalismo el mensaje sustantivo es la tolerancia, pero en la interculturalidad:

“[la] palabra clave es diálogo. La interculturalidad resume en parte el multiculturalismo, en el sentido de que para dialogar hay que presuponer respeto mutuo y condiciones de igualdad entre los que dialogan.”¹³⁰

Tras haber revisado las diferentes posiciones sobre el tema de la interculturalidad, podemos llegar a la siguiente conclusión: la interculturalidad, a nivel de Latinoamérica tiene mucho más que ver con la colonialidad del poder que con expresiones identitarias autónomas. Como problemática de la alteridad, apunta a solucionar la “colonización interna” interna (tanto del sometido-subalterno como del colonizador-dominante) que se ha vivido y se vive en la actualidad. Es que el discurso sobre la interculturalidad se origina a partir del análisis de las relaciones entre las culturas subalternas y la dominanza de la llamada cultura occidental-nacionalista, y se realiza por el efecto de un nuevo actor social en el escenario sociopolítico latinoamericano. Este nuevo actor desnuda cada vez más la asimetría encubierta detrás de las buenas intenciones de los gobiernos democráticos.

Entonces interculturalidad a diferencia de la multiculturalidad, hace referencia a relaciones complejas multiformes, a negociaciones e intercambios, que se pueden desarrollar a partir de una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturales diversas; donde se hace indispensable que se reconozcan las asimetrías sociales, económicas, de género, decisionales y de poder. Pero no se trata aquí solamente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, como plantea el liberalismo democrático. Su intención, no es identificar al “Otro” compartimentándolo en su

¹²⁹ Citado por Fidel Tubino, op. cit., pp. 74

¹³⁰ Ídem.

alteridad, tampoco realizar comparaciones desde una posición etnocéntrica y europeizante. Todo lo contrario, el término de interculturalidad, envuelve la imagen de inter-relación entre diversos que interactúan; donde los intercambios se dan desde lugares diferentes para no generar el debilitamiento o la eliminación de alguna de ellas. Es en la interacción cultural cuando se hace la dinámica del intercambio en pie de igualdad y legitimidad.

Desde el punto de vista de construcción de un proyecto político, posibilitar la creación de una sociedad intercultural significa establecer un diálogo entre los diferentes. Mucho más de una simple tolerancia positiva o comprensiva, significa la “autorecreación y autovaloración propia”. De esta manera se haya ligada a una identidad, a un “nosotros” no homogenizante.

No debemos olvidar, igualmente, que asimismo, el diálogo intercultural es la “autorecreación transcultural”. Esto significa, “el retorno a sí”¹³¹ después de compartir otras experiencias.

4.5 La perspectiva intercultural

Las diferentes expresiones y movilizaciones por los derechos de las diversidades, han obligado a los gobiernos latinoamericanos de turno a reconocer las diferencias en distintas etapas de su evolución legal. En el sistema educativo, se implementaron algunas reformas iniciando con ello el respeto oficial a la lengua de las diferentes comunidades indígenas (enseñanza en lengua originaria)¹³² para luego plantearse la educación intercultural, donde la escuela da apertura a las experiencias culturales distintas, es decir, el respeto al “Otro”.

131 Desde el punto de vista de la psicología lacaniana, el retorno a sí, significa el retorno de lo reprimido. Aunque este término pertenece al psicoanálisis, igualmente se lo ha utilizado (y se lo utiliza) a nivel político, ideológico y cultural, ver Slavoj Žižek: *El prójimo. Tres indagaciones en teología política*; op. cit.; passim. Igualmente es un concepto desarrollado por Levinas a lo largo de sus obras, ver Emmanuel Levinas: *El tiempo y el otro*; op. cit.; cap. III.

132 Ver Oswaldo Zaruma Pilamunga: “El impacto del modelo de educación intercultural bilingüe en la Provincia de Bolívar; el caso de las comunidades de Cachisagua y Rodeopamba”; (Quito, 2004); Tesis de Maestría en Ciencias Sociales; cap. I, V, más Conclusiones.

Desde el punto de vista de Fidel Molina, la educación intercultural se basa en la apertura de la escuela y las experiencias culturales distintas. En la escuela, todos tienen derecho a participar, todas las personas incluyendo a los padres y/o apoderados. La educación en interculturalidad ha de ser una basada en la solidaridad e igualdad, proyectándose más allá de una tolerancia que deje atrás cualquier atisbo de comprensión paternalista; que apunte hacia un auténtico “ágape” socio-cultural.¹³³ Igualmente, la educación intercultural debe abogar por el diálogo y la comunicación (lejos de un posicionamiento estático multicultural), que intente proponer alternativas que ayuden en esta dinámica de relación.¹³⁴

Así, para Madeleine Zúñiga y Juan Ansión, la interculturalidad en educación resulta ser una propuesta que intencionalmente definirá sus principios y objetivos y planificará sus acciones con miras a plasmar dicho principio. Así entendido, es un modelo educativo dinámico y adaptable, en construcción permanente, que demanda una idea de la educación como proceso esencialmente vivencial, con una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad ontogenética del ser humano, desarrollando la conciencia mediante la reflexión y la crítica, y en la participación e interacción entre profesores, estudiantes, apoderados y gestores escolares.¹³⁵

Si deseamos cambiar las desigualdades sociales, culturales, económicas y políticas, el sistema educativo no es la única institución que puede promover la interculturalidad en todas las instancias, pero constituye uno de los espacios más importantes para desarrollarla e iniciarla. Para Catherine Walsh:

“Incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros. Esta perspectiva tiene que partir

133 Respecto a la expresión de ágape y sus significados de apertura, ver Slavoj Žižek: *Viviendo el final de los tiempos*; (Madrid, 2012); Ediciones Akal; passim; pp. 111-128.

134 Fidel Molina, op. cit., pp. 165.

135 Madeleine Zúñiga y Juan Ansión: *Interculturalidad y educación en el Perú*. (Lima, 1997), en Foro Educativo; pp. 37.

de la premisa de que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias (...).¹³⁶

Esto implica, en palabras de Haro y Vélez, que:

“(...) no se jerarquicen determinados tipos de conocimientos sobre otros – saber formal/saber tradicional- y que no sean solamente los actores débiles de la sociedad quienes estén en la obligación de conocer la cultura de los actores dominantes (...), sino que más bien la educación se dé en términos de igualdad de condiciones, sin discriminación e irrespeto (...)// Para que la educación sea realmente intercultural, es preciso que todas las culturas implicadas en el proceso educativo se den a conocer y se difundan en términos equitativos.”¹³⁷

Así, los conocimientos que se comparten y se construyen dentro de la escuela, no pueden ser simplemente caracterizados como mitos o subalternos porque no están congelados en el pasado, sino que se construyen y constituyen en el presente, a partir de interpretaciones y reinventiones de una memoria histórica ubicada en subjetividades; en espacios y lugares que encuentran su sentido en la actualidad. Resultan de la dinámica entre los diversos mundos, provienen de la articulación, relación y negociación de varias formas heterogéneas y plurales de pensar-saber. Es por ello que requieren de una interculturalización epistémica capaz de relacionar conocimientos desde la posicionalidad y del lugar donde se encuentren los saberes.¹³⁸

Entonces, la interculturalidad debe concebirse como práctica contrahegemónica, enfocada en revertir la designación (promovida como parte del proyecto de la modernidad) de algunos conocimientos como legítimos y universales mientras se relegan otros, evidenciando de este modo la existencia de una diferencia no sólo cultural y “colonial” sino epistémica. Esto significa que la escuela ya no debe

136 Catherine Walsh: *La interculturalidad en la educación*; (Perú, 2001); Editorial del Ministerio de Educación; pp. 11.

137 Citado por Catherine Walsh; op cit.; pp. 11-12.

138 Catherine Walsh; op. cit.; pp. 134-136.

reproducir las relaciones de poder existentes en la sociedad. Ni se trata de inventar un espacio de saber reservado para la alteridad, compartimentado, enclaustrado. Esto significa la obligación de construir nuevos marcos epistemológicos que incorporen, negocien e ‘interculturalicen’ los diferentes saberes (y sus bases tanto teóricas como experienciales), considerando críticamente la colonialidad y la occidentalización-nacionalización a las que han estado sometidos los grupos subalternos.

Juan Carlos Godenzzi afirma que:

“(…) La interculturalidad atraviesa entera y transversalmente toda la actividad pedagógica. Impregna las actitudes personales, los contenidos curriculares, los materiales educativos y los medios de comunicación. De ese modo el currículo, por ejemplo, ya no se desarrolla sólo a nivel técnico o de gobierno, sino que tiene en cuenta también a los otros agentes de la educación. Así, la escuela se convierte en lugar de encuentro; llega a ser un mediador intercultural.”¹³⁹

Por tanto, para el autor citado, lo intercultural debe convertirse en un principio básico de una propuesta pedagógica para todos; para la sociedad en su conjunto.

Entonces, interculturalidad:

“(…) significa que a partir del reconocimiento de la propia realidad y de la propia identidad, se tenga la posibilidad de conocer otras culturas, para de esta manera enriquecer lo propio”.¹⁴⁰

Y para concretizar el significado de la educación intercultural, Godenzzi define que:

139 Juan Carlos Godenzzi: *Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, en Julio Calvo Pérez y Juan Carlos Godenzzi (Edit.): *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*; (Perú, 1997); Ediciones CBC, pp. 27.

140 Ídem; pp. 36.

“Es aquella alternativa educativa que asume las relaciones asimétricas que se dan en la sociedad y las repercusiones que éstas tienen en las relaciones que se establecen entre los diferentes actores educativos, así como en la subordinación de sistemas de conocimientos y de valores a un sistema hegemónico. A partir de tal posición la educación intercultural aspira a la construcción de relaciones equitativas entre los actores sociales. Para ello exige la articulación entre los diversos sistemas de conocimiento y de valores, así como facilitar en el educando el desarrollo de la capacidad de análisis crítico de los diferentes sistemas sociales y de las relaciones asimétricas que existen entre ellos.”¹⁴¹

Afirmamos pues, que la educación intercultural o la interculturalidad en la educación, es una “propuesta” o “modelo educativo” en permanente construcción, que aspira a la edificación de relaciones equitativas entre todas las culturas implicadas en el proceso educativo, sin jerarquizar determinados tipos de conocimientos, formas de ser y saberes sobre otros. Para ello se demanda la articulación entre los diversos sistemas de conocimiento y de valores para enriquecer lo propio. Además, este modelo de educación debe tener presente que no sólo toca los contenidos, sino que atraviesa entera y de manera transversal, toda la actividad pedagógica (actitudes, contenidos, materiales, medios, prácticas, socialización, etc.).

141 Ídem; pp. 29-30.

CAP. V

PENSAR EN UNA ALTERIDAD POSITIVA.

El diálogo intercultural, debe partir de la capacidad de reflexionar respecto a los pensamientos del Otro. Enseñar a conocer, oír y respetar al otro, nos regalará por añadidura una identidad, pues esta siempre es el resultado de un encuentro interpersonal.

Entonces, no es suficiente cantar pluri-multi. Debemos tener la lucidez de reconocer que, por razones lógicas que, luego, se convierten en psicológicas, éticas, políticas, teológicas, militares, etcétera, nos es imposible aceptar al otro en su alteridad 'concreta'. La vigencia de un saber y una verdad de asimilación y homogenización en el paradigma de la dominanza, obstaculiza la construcción de un puente entre las diversas culturas e identidades al interior de nuestros países latinoamericanos.

5.1 Hacia una nueva alteridad intercultural.

Xavier Albó¹⁴² es uno de los intelectuales de la antropología que mejor conoce el tema de la interculturalidad.

En su obra *Iguals aunque diferentes*. Resume toda su experiencia sobre el tema, en su capítulo cuatro, establece que para llegar "hacia un ideal intercultural", se debe plantear como "estrategia intercultural" el pasar de una interculturalidad negativa a otra positiva. Y lo formula en términos de objetivo:

¹⁴² Xavier Albó: *Iguals aunque diferente: hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*, (La Paz, 2000); Ediciones del Ministerio de Educación, Unicef y CIPCA; pp-59-100, citado por Gregorio Alción Pacasi; tesis cit.; pp. 86.

“(…) el ideal intercultural es desarrollar al máximo la capacidad de la gente de diversas culturas para relacionarse entre sí de manera positiva y creativa.”¹⁴³.

Explica allí que este ideal intercultural, más que una simple tolerancia, consiste en “aguantar” (hacerse cargo de las tensiones sin que deriven en un ataque de negación) al otro para convivir (actitud pluralista). Sin embargo, el verdadero objetivo de la interculturalidad, es generar un real enriquecimiento mutuo entre los distintos, sin pérdida de la identidad cultural por parte de ninguno de ellos. Además, no se da un mestizaje cultural, en donde se confunden las anteriores identidades, sino que cada grupo se enriquece con el aporte de los demás, manteniendo la identidad diferenciada a través de los componentes simbólicos de la cultura.¹⁴⁴

Habla también de lo personal y lo estructural en la interculturalidad. Esto hace referencia a un complemento personal y social. En lo particular, la interculturalidad pasa más por las actitudes interpersonales, que por el conocimiento compartido; porque:

“(…) los sujetos primarios de la interculturalidad no son las culturas o ni siquiera el conocimiento (...), sino las personas mismas.”¹⁴⁵

Entonces dominar el bilingüismo como el ser bicultural o pluricultural no significa ser intercultural, aunque signifique una gran ayuda hacia el ser intercultural. Es necesario que avancemos hacia estructuras e instituciones sociales con enfoques pluralistas y positivos para facilitar así instancias de relación creativa en cualquier contexto.

Xavier Albó examina dos polos básicos: identidad y alteridad. Para que pueda existir una relación de interculturalidad, es necesario como mínimo dos polos relacionados: un yo (nosotros) y el otro como diferente. Para que esta sea positiva,

143 Xavier Albó; 2000; op. cit.; pp. 87; citado por Gregorio Alción Pacasi; tesis cit., pp.87.

144 Ídem; pp. 87-88; citado por Gregorio Alción Pacasi; tesis cit., pp. 87-88.

145 Ídem; pp. 88; citado por Gregorio Alción Pacasi; tesis cit.; pp. 89.

tiene que existir relación en ambas vertientes, un reconocimiento de la propia identidad y el reconocimiento de la alteridad. La primera se refiere a echar raíces, moverse hacia adentro (reconocimiento y aceptación del propio grupo cultural), punto de partida para cualquier relación de interculturalidad positiva. La segunda (la alteridad) es moverse hacia fuera, es la actitud de apertura, respeto y acogida hacia los otros, que son distintos hasta desconocidos.¹⁴⁶

Distinto en cuanto estamos en la esencia de la alteridad: no se acepta sólo por ser “mejor” ni se lo rechaza por ser “peor”. Si una de estas dos riberas falla, no podemos hablar de interculturalidad positiva, sino de fundamentalismos, alineación, cosificación.¹⁴⁷

Frente a las dos riberas básicas, Albó propone dos perspectivas de análisis: desde abajo hacia arriba y desde arriba hacia abajo. En la primera, las culturas llamadas subordinadas, tienen conflictos para aceptar su propia identidad cultural como producto de las humillaciones y el desprecio que ejerce los de arriba. Sienten la necesidad de poseer los rasgos de la cultura dominante, hasta llegan a identificarse (camuflarse) con esta cultura, creen que el camino de su progreso está en asemejarse al dominante (baja autoestima). En este entendido no podemos hablar de alteridad, su experiencia intercultural es negativa. Dicha experiencia conlleva al debilitamiento y posterior desaparición como grupo cultural. Igualmente puede llevar a una actitud de rebeldía (resentimiento agresivo). En este segundo caso, la cultura dominante no tiene problemas para que el dominado se autoidentifique con la cultura dominante y así el dominado busque asimilarse a la cultura de otros países. En un tercer caso, pueden sentirse salvadores y protectores de los humillados y propongan como única vía de liberación para los de “abajo” su plena asimilación a la cultura dominante. Su aproximación se debe a curiosidad intelectual o intentos sutiles y refinados para seguir reproduciendo la

146 Pierre Bourdieu: *Meditaciones pascalianas*; (Barcelona, 1999); Editorial Anagrama; cap. 5.

Consultar igualmente F. Barcena y J.C. Melich: 2000. *La educación como acontecimiento ético: narración y hospitalidad*; (España, 2000); editorial Órdenes; pp. 54 y 182.

147 Xavier Albó; op. cit.; pp. 90-92; citado por Gregorio Alción Pacasi; tesis cit., 90.

situación de discriminación cultural, que fue característica desde la época colonial. También sucede que personas procedentes de una cultura oprimida, por su elevación social puedan alienarse y rechazar con dureza a todos aquellos que se les parece. En este sentido, el principal obstáculo para un enfoque intercultural es la estructura misma del poder.

Albó nos plantea cuatro polos, cuatro actitudes para fortalecer cualquier proceso de interculturalidad positiva, de acuerdo a la secuencia de un brindis:

Cuadro N° 3

Secuencias de un brindis: Arriba, abajo, al centro y adentro.			
Hacia adentro	Hacia arriba	Hacia abajo	Hacia el centro
Fortalecimiento de la propia identidad individual o grupal	Se realiza la primera situación de carácter social con el fin de acercarse al otro.	Se realiza la segunda situación de acercamiento al otro.	Todos juntos y cada uno desde su propia identidad.
	Evitación al rechazo de lo propio o imitación servil respecto al de arriba	Superación de las discriminaciones	Hay aceptación del si mismo y búsqueda de puentes hacia los otros

Fuente: Elaboración propia basado en Gregorio Alción Pacasi; pp. 88

Por tanto, la interculturalidad como política de relaciones, sin identidades, es simplemente “sublimar” la colonización. Si no existen condiciones de equidad, no es posible el diálogo de saberes y conocimientos que son presupuestos básicos para tejer un proceso de interculturalidad. Todo lo demás es, tal vez, satisfacer ciertas exigencias desde los diferentes aparatos del Estado. Lo fundamental es que la interculturalidad implica, necesariamente, concertar/dialogar, entre los distintos modos de ‘saber hacer’, los conocimientos y la sabiduría de los diversas minorías y pueblos en condiciones de equidad, respetando los derechos constituidos y la cultura. Esto significa compartir, complementar, intercambiar y reciprocamente conocimientos, saberes y valores a través de procesos e instancias de socialización periódica, continua, recurrente, respetando la identidad y dignidad de

los otros. Es, por lo tanto, lo contrario de integrar; ya que esto último significa la hibridación de la cultura y la identidad los otros, bajo las supuestas fuerzas de la globalización, los sistemas liberales del mercado y del capitalismo.

5.2 La alteridad en la escuela.

Albó propone desarrollar actitudes interculturales en el hecho educativo. Éstas deben ser positivas y de doble dirección entre los que son culturalmente distintos. Para lograrlo plantea la necesidad de implementar las siguientes políticas:

“Aprovechar las diversas ocasiones de relaciones personales interculturales, que se presenten dentro y fuera del aula, para analizar las diversas conductas y actitudes y, a partir de ello, ir sentando criterios y normas de respeto, diálogo y enriquecimiento mutuo. Fomentar situaciones y actividades (viajes, visitas, intercambios, etc.). En las que los alumnos tengan la oportunidad de conocer y apreciar a personas de diversos orígenes culturales y de reflexionar sobre estas experiencias. Asegurar que tanto en el tronco común como en las especificidades locales de las ramas diversificadas del currículo se valoren los aportes de las diversas culturas existentes en el país y la región. En las aulas en que coinciden miembros de diverso origen y status cultural, se estimularán las actitudes de apertura a los que son distintos, muy particularmente hacia aquellos que provienen de culturas originarias o pertenezcan a algún tipo de minoría. En cambio se sancionarán negativamente las actitudes de prescindencia o de rechazo.”¹⁴⁸

Las primeras dos hacen referencia al aprovechamiento de las conductas y vivencias interpersonales con las que se puedan construir la actitud intercultural. La que continúa es su complemento en el plano del conocimiento y la reflexión teórica y curricular. La última busca sacar provecho de la presencia en aula de grupos de diversas extracciones socioculturales para lo cual los docentes de las escuelas deben tener una sensibilidad y una formación en competencias adecuadas.

148 Xavier Albó; op. cit.; pp. 100; citado por Gregorio Alción Pacasi; tesis cit.; pp. 91.

Finalmente, el autor concluye afirmando que las actitudes personales se expresan en las instituciones y mucho más si se trata de instituciones educativas y tiene relación con la asignación de recursos humanos y el diseño físico global de la institución dentro del área de influencia. Una equivocada elección del personal tiene como consecuencia un retraso en el funcionamiento del eje intercultural. Por último señala que si uno de los dos ejes vertebradores (la interculturalidad y la participación popular) falla, resulta imposible que la finalidad de la educación como eje vertebrador de la intraculturalidad funcione bien.¹⁴⁹

Javier Medina va más allá de ver la interculturalidad como un simple maquillaje. Parte de la deducción de que si queremos hablar o aplicar un enfoque intercultural, primero tenemos que conocer bien cada una de las culturas subalternas desde sus raíces epistemológicas y de sus formas de pensamiento que se traslucen al aplicarse el modelo culturalista. La cultura se constituye en el lugar epistémico a partir del cual podemos pensar la educación. Entonces resulta prioritario reconocer en qué consiste nuestro propio paradigma y en qué consiste el paradigma del otro. Esto es un primer obstáculo que debe ser superado, si de verdad deseamos construir un diálogo intercultural, que incluya los diferentes universos simbólicos que pueden ser hasta contrapuestos al nuestro y que puedan dialogar entre sí. Es por eso que:

“(...) los distintos paradigmas deben construir el currículo de [toda] reforma educativa, para que ésta cumpla con uno de sus ejes vertebradores (...)”.¹⁵⁰

Cualquier intento de establecer métodos de enseñanza intercultural debe ser en doble vía: ida y vuelta, sino no es interculturalidad.

Todo Sistema Educativo constituye uno de los espacios más importantes para cambiar las desigualdades sociales, culturales, económicas y políticas y, por tanto,

149 Ídem; pp. 101-103; citado por Gregorio Alción Pacasi; tesis cit.; pp. 92.

150 Javier Medina: *Diálogo de sordos: occidente e indianidad. Una aproximación conceptual a la educación intercultural y bilingüe en Bolivia*; (La Paz, 2000); Editorial, CEBIAE; pp. 172-184.

significativo en el desarrollo y promoción de la interculturalidad. Esto significa que los “formadores de formadores” deben estar al tanto y compenetrados en las teorías que definen la interculturalidad como un nuevo paradigma. Conociendo las herramientas conceptuales adecuadas, se nos hace posible encarar con claridad meridiana el enfoque cultural e intercultural en educación, así como tener igualmente claridad cuáles serán los objetivos futuros en la formación docente, pues la cultura es el “lugar epistémico” para pensar la educación.

Manejar la interculturalidad en educación y aplicarla dentro del salón de clases, significa partir de la observación de las relaciones asimétricas presentes en las sociedades latinoamericanas y las repercusiones que éstas tienen en las articulaciones entre los diferentes actores educativos (pues hace explícitas las diferencias culturales y sociales en el aula). A partir de esta constatación, la educación intercultural debe empeñarse en la construcción de relaciones equitativas entre las diversas culturas presentes en el aula y que se hayan implicadas en el proceso de aprendizaje, sin jerarquizar determinados tipos de conocimientos sobre otros. Debemos buscar que la educación se de en términos de igualdad de condiciones sin discriminación.

Esto significa, iniciar del reconocimiento de lo propio como algo legítimo, para luego tener la posibilidad de conocer otras culturas, otros haceres, otras praxis, para que de esta manera enriquecer lo propio. El papel del docente pasa de inculcador a mediador intercultural. Debemos además tener presente, que una reforma verdaderamente intercultural no sólo comprende los contenidos, sino que, atraviesa entera y de manera transversal la actividad pedagógica en toda su extensión (actitudes, contenidos, materiales, medios, etc.).

En el contexto de la educación esto significa que se deben construir nuevos marcos epistemológicos que incorporen, negocien e ‘interculturalicen’ los otros tipos de conocimientos junto con el occidentalizado y nacionalista (y sus bases tanto teóricas como experienciales), considerando siempre fundamentales la dominanza y la occidentalización a las que han estado sometidas.

De este modo y en este sentido, la interculturalidad destinada a modificar las políticas educativas, resulta ser una de las estrategias básicas en nuestros contextos sociales latinoamericanos para encarar los problemas de integración y desigualdad.

5.3 Significados y sentidos de la diversidad en el aula.

No resulta extraño que en la modernidad la alteridad y la interculturalidad sean cuestiones pendientes, implicando todos los ámbitos de la vida social: político, económico, científico, filosófico, ético, educativo, etc. El ámbito educativo o pedagógico está en íntima relación con el espacio ético, y apenas afirmamos que la acción educativa es un acto ético, es entendido como liberador de las diferencias.

La educación también está en crisis cuando el conocimiento que se entrega en las escuelas tradicionales y el modo en que se efectúa dicha entrega se hayan enmarcados en el modelo del “Yo” racionalista que todo lo atrapa, procesa, comprende y posee; que por lo tanto, no admite ni diferencia ni alteridad¹⁵¹. La relación entre el docente y el alumno, entre el educador y el educando la enseñanza tradicional (con su enfoque racionalista) se desarrolla en clave comprensiva, asimilacionista, donde, por un lado, el educador es aquel que representa el “Yo” hegemónico que todo lo sabe y, por el otro, el educando que se asume como aquel que ignora todo y que sólo se instruye asumiendo la enseñanza del educador como lo verdadero e indiscutible.

¹⁵¹ Al respecto, Ángel Sasso dice que: “(...) la educación [en] escuela tradicional se caracteriza por permitir la formación desde fuera, es decir, desde un lugar externo, transformando la educación en un proceso adecuado para vencer las inclinaciones naturales, y para sustituirlas por hábitos adquiridos bajo presión externa”. Ahora dichos hábitos (hábitus) están signados por el racionalismo entendido como juicios ya formados que simplemente deben ser instalados en los alumnos.; en Ángel Sasso: “Hacia el encuentro con otro, la otra”; (Santiago, 2009); tesis de pregrado en filosofía; Universidad de Chile; pp. 9-14.

Skilar¹⁵² expone una serie de reflexiones relativas a los nuevos discursos y prácticas sobre la integración e inclusión de las diferencias en los hábitos educativos. Los diferentes debates que han tenido como tema central la integración, han hecho avanzar a la pedagogía hacia los retos en educación que respondan a la diversidad del alumnado en las prácticas cotidianas de la enseñanza. Esto ha significado preguntar por la gestión y organización de la clase en el aula, el currículum, las estrategias para desarrollar el fortalecimiento de docentes en praxis integrativas a través de los diversos proyectos de formación.

A partir de la revisión de parte de la bibliografía, nos hemos encontrado con algunas líneas referidas a la diversidad cultural escolar, y que nos ha ayudado a comprender como son los estudiantes (especialmente de sectores vulnerables con altas dosis de migrantes). Al reflexionar las diferentes líneas teóricas que dan cuenta del interculturalismo, nos preguntamos respecto al qué hacer en el aprendizaje para que se logre optimizar los procesos académicos hasta alcanzar cuotas de equidad crecientes y rescatar, así, la singularidad del sujeto, dinamizando su capacidad de elección.

Nos parece fundamental comenzar por dejar de lado la tematización del diferente como una simple moda. Esto nos ayudará a recordar que el Otro posibilita al sujeto decir “yo” con la presencia del “otro”,¹⁵³ y que esa alteridad al pensar en el otro debe ser parte integral del “nosotros” desde el momento (o acontecimiento en el lenguaje fenomenológico) en que pensemos en los demás para que, de este modo, hacer del medio que los rodea un ambiente dinámico y a la vez integrado.

La respuesta educativa a la diversidad de los estudiantes desafía los límites forjados por el paradigma dominante del conocimiento educativo que se realiza hasta ahora. A la vez crea otros nuevos, produciéndose prácticas innovadoras, para que la diferencia no sean traducidas o englobadas bajo los conceptos de

152 Aldolfo Skilar, citado por Carmen Timaná Sánchez, (et. al.): “Los significados y sentidos sobre diversidad en los niños (as) de tercero y cuarto de educación básica primaria del sector rural de la institución educativa San Alejandro del municipio de Guaitarilla”; Universidad de Manizales; (Colombia, 20015); tesis magisterial en educación; pp. 21.

153 Ver Emmanuel Levinas: *De la existencia al existente*; (Madrid, 2000); Arena Libros; passim.
También ver Slavoj Zizek: *Tres indagaciones sobre teoría política*; op. cit.; passim.

inferioridad o desigualdad (u “otredad” en su acepción lacaniana negativa); y que, por el contrario, abra las posibilidades para implementar prácticas pedagógicas justas y fundamentadas.

Resulta necesario promover, desde la escuela (y, por extensión desde la totalidad el sistema educativo), respuestas que hagan suya tanto la alteridad como la diversidad en su sentido holístico, en la que se considere a la diferencia como un valor susceptible de derechos y de legitimidad en sus prácticas. Esta debe ser una característica de la realidad humana concebida ésta como naturaleza humana.¹⁵⁴ El respeto y la legitimación en la práctica de la diversidad entendida como alteridad deben constituirse a partir de los valores que fundamenten las diversas praxis y recurrencias pedagógicas. Debemos poseer una visión del hombre que se oponga a la visión homogenizadora del egotismo del poder y de la dominanza occidental-nacionalista (y, según Humberto Maturana, patrística). Debemos autorizarnos a pensar en la diversidad de los alumnos como una realidad propia de la naturaleza humana, donde las prácticas que impartamos los docentes sean creativas, encaminadas al empoderamiento de las diferencias y, especialmente, al fortalecimiento de la personalidad de los niños y niñas en sus procesos de sujetización.¹⁵⁵

Reafirma esta posición, Vergara y Ríos.¹⁵⁶ Al indicar que las prácticas docentes de inclusión en los estudiantes de educación superior, han permitido observar algunas actividades que se constituyen espacios de reflexión para las tareas y procesos de desarrollo futuros en la institución docente. Estas prácticas, con enfoques educacionales dirigidos a todos y a todas, tienen el propósito de lograr que el derecho a la igualdad dentro de la diferencia (es decir sin intenciones de dominanza o de homogenización o de asimilación) sea efectivo y operante para las diferentes minorías que caracterizan nuestras sociedades latinoamericanas.

154 Humberto Maturana: *El sentido de lo humano*; op. cit.; tercera parte; caps. V y VI.

155 Neologismo establecido por el autor de la presente tesis en un ensayo sobre literatura y que significa las instancias, tanto internas como externas, de composición del “sujeto”.

156 Fregoso Vergara y Martha Ríos Gil: *Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas*. México, Colombia, Argentina, Perú, Guatemala; (México, 2010); pp. 177-126.

Que mediante la aplicación de medidas de acción positivas así como también la implementación de estrategias que ayuden a compensar sus necesidades, los educandos suplan de alguna manera la exclusión que afecta su plena participación ciudadana, cultural y política y hacer aprendizajes gracias, precisamente, a esa diferencia.

La atención a poblaciones vulnerables no puede mirarse como un incordio, al contrario debe entenderse como la oportunidad de enseñanza para los alumnos de pregrado y las instituciones a las que perteneces. Por esta razón aquellos estudiantes que están afiliados a agrupaciones diversas, con necesidades y diferencias particulares, deben ser los principales actores del proceso de enseñanza donde se genere un verdadero sentido de inclusión no asimiladora en las instituciones educativas, ayudando a comprender la forma cómo debe ser ese trato para dichas minorías presentes en los diferentes espacios geográficos. Así, el futuro profesor será capaz de tomar medidas realmente pertinentes en la atención de los educandos legitimando su diversidad.

Los significados y sentidos de la diversidad en niños(as) de sectores vulnerables, partiendo del reconocimiento de la pluralidad de estudiantes de básica a secundaria, pueden viabilizar el desarrollo de actividades educativas que permitan garantizar la inclusión sin homogenización. El éxito de una praxis educativa reveladora, ejecutada bajo los principios de calidad y equidad, permiten reconocer a cada miembro de la comunidad educativa como sujetos válidos para reflexionar respecto de la clase de estudiantes (y por extensión, ciudadanos) que se requieren para el mejoramiento de la sociedad en que habitamos.¹⁵⁷

Asimismo debemos enfatizar, en el reconocimiento del otro, la legitimidad y el respeto de su cultura, sus saberes y de sus sentimientos, pues todos ellos resultan siempre ser una parte significativa en el desarrollo integral del cualquier ser humano.

157 Benito Mata y Patricia Ballesteros: Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros; (Colombia, 2012); en Revista Educativa; pp. 17- 37.

Resulta fundamental articular un discurso pedagógico donde el otro es el actor principal de todo, donde el sujeto no se determina a partir de sí mismo sino a partir de la interacción, que estructura una relación recurrente posibilitándole al sujeto no vivir en el anonimato egotista del “Yo”, sino que pueda tener sentido su existencia al adquirir, apropiarse y legitimar su singularidad. El valor que adquiere los estudios filosóficos de la alteridad, es el reconocimiento del Otro en su dignidad y en su diferencia frente a mí. Desde esta perspectiva, la diversidad adquiere su valor independizándose de la cultura dominante, para así posicionarse como principio regulador de la convivencia escolar. Resulta esencial esta proximidad del otro para la construcción de un dialogo potencialmente saludable en la formación de una nueva integridad humana fundamentada en la ética del prójimo.¹⁵⁸

Por las razones expuestas, resulta de gran importancia, abrirse a la experiencia del otro como acontecimiento fuera de mi mismo, para que así, podamos transformar las realidades existentes. Es necesario que el profesor entienda que la riqueza del conocimiento se haya en aprobar las discrepancias. Por ello en ningún momento le estará permitido al docente el ejercicio de una praxis defensiva que rellena el vacío conceptual y experiencial con argumentos de autoridad frente los alumnos, sino que deberá poner al alumno cara a cara con sus propios razonamientos privilegiando el ejercicio de su libertad (entendida como legitimidad en la diferencia), y defendiendo el derecho de la misma con demostraciones en acuerdo al propósito intercultural. El no reconocer dicha libertad que se apoya en la legitimidad del hacer dentro de la praxis intercultural, va en detrimento de su dignidad y de su reconocimiento como persona humana.

La diversidad presupone un constante interrogarse respecto a la resignificación, las diferencias sociales y las injusticias, para que la diversidad como relación signifique aceptar la interculturalidad como ejemplo de una estructuración social en donde la responsabilidad social, competencias ciudadanas, participación y democracia se estipulen y cobren fuerza.

158 Slavoj Zizek: *El prójimo. Tres indagaciones en teología política*; op. cit.; passim.

La diversidad:

“(…) es un hecho fáctico de toda sociedad en la que existen una variedad no coincidente de creencias, convicciones, sentimientos y puntos de vista acerca de asuntos que se repuntan tan importantes como el origen y finalidad de la vida humana; la relación del hombre con una posible divinidad; la idea de vida buena y los medios necesarios para alcanzarla; la organización y distribución del poder (…).”¹⁵⁹

Debemos comprender que la educación tiene el deber de hacerse responsable a sí misma y de los demás, contribuyendo para la construcción de una institución posibilitadora del encuentro y del intercambio; una cultura “concienzada”¹⁶⁰ cuestionadora, que sea la herramienta transformativa de los estudiantes y la sociedad. Para que aprendan que los otros, los demás no son ajenos a nuestra realidad. Por ello resulta ético y político estar con los otros y así colaborar en la realización de sus actividades como de las nuestras. De este modo podremos formar sujetos ciudadanos capaces de ser solidarios, con mentes cooperativas y competentes en un mundo cada vez más afectado por la globalidad.

Vera,¹⁶¹ entiende la importancia de la expresión de los sentimientos de acogida y de apertura con la alteridad, manifestado en el sentir amoroso como un fenómeno humano, relacional y biológico que permite a los niños y niñas reconocerse y aceptarse en su diversidad, en sus experiencias, para vivir en plenitud relacional con los demás.

Así mismo es importante que la totalidad de la comunidad educativa sienta y se manifieste en un exterior de ser pleno, de libertad, que no anule, ni manipule, ni opaque a los otros iguales o no, sino que los dignifique. Referente a lo expresado en los párrafos precedentes, autores como Humberto Maturana y Vittorio Guidano, coinciden en que el amor como ejercicio, como praxis natural ser del ser humano,

159 Agustín Squella: *Pluralidad, pluralismo y tolerancia en la sociedad actual*, en *Pluralismo, Sociedad y Democracia: La Riqueza de la diversidad*, (Santiago, 2000); Colección Fundación Felipe Herrera; pp. 447.

160 Expresión desarrollada por Paulo Freire en su obra: *Pedagogía del oprimido*

161 Vera Waksman; citada por Ángel Sasso; tesis cit.; pp. 4.

se da en relación con un otro como un ser legítimo con significados y experiencias propias y únicas.

Dichas experiencias y praxis son posibles de examinarlas configurándolas en tres espacios, en los que la alteridad puede tomar modalidades diferentes: de objeto, de objeto-persona¹⁶² y de persona a persona.

A las anteriores se debe incluir una cuarta modalidad de relaciones con el otro y que es de cultura a cultura para un eficiente diseño de competencias interculturales.

A esta línea mayor de interculturalidad deben añadirse las dimensiones de la equidad de géneros y la relación con el medioambiente como personalidad no humana, cuyo objetivo es reconocer la diversidad en el ser humano como un ser social complejo con relaciones recurrentes con su medio ambiente al que modifica y por el que es modificado.¹⁶³

Resulta, por tanto, necesario avanzar en políticas sociales y educacionales que estén enmarcadas en la restitución de los valores del interculturalismo, el respeto de género, de opción sexual, la democracia y la atención a la población en general en su legítima alteridad. Esto permitiría avanzar hacia objetivos de inclusión sin caer en la homogenización ni ceder frente a la dominanza del poder, otorgándole al sector educativo un fundamento teórico para la práctica de una enseñanza de gran riqueza y calidad, pertinente en la atención e intervención mediante estrategias innovadoras en el manejo de la diversidad de los estudiantes. Así, tal vez en un futuro no muy lejano, la calidad humana se verá reflejada en los futuros sujetos ciudadanos, partícipes de manera activa en la construcción de sus sociedades.

¹⁶² El Otro entendido como cosa, es desarrollado por la filosofía existencialista sartriana; entiendo al otro como otro-útil (no de utilidad sino de utensilio)

¹⁶³ Humberto Maturana y Francisco Varela; op. cit.; caps. VIII-X.

CAP VI

EJEMPLIFICACIONES

6.1 Falta de habilitación y operatividad en los currículos.

En general lo que encontramos en los diseños curriculares en la enseñanza pre básica de nuestro país, es la ausencia respecto a temáticas específicas que den cuenta de la necesidad de una enseñanza a partir de la alteridad. Si no existe un diseño que tome en cuenta la praxis de la alteridad, mucho menos encontramos principios orientadores respecto a la interculturalidad.¹⁶⁴

Por ejemplo en la estructura del Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia (MGCEP), en el punto específico respecto a la satisfacción de los niños y niñas y sus familias, tenemos que:

“Los fundamentos que definen los estándares calidad en el Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia consideran los aportes de la psicología del desarrollo y principios pedagógicos que en coherencia con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, visualizan a niños y niñas como centro del proceso educativo, otorgándole un rol protagónico en el proceso pedagógico. En consecuencia, todas las acciones de manera prioritaria, están orientadas a identificar y satisfacer sus necesidades, ofrecer desafíos para su desarrollo y responder a las expectativas educativas de sus familias.”¹⁶⁵

Lo que tenemos aquí es una orientación pedagógica basada en el cliente y no una visión de la educación parvularia como factor del desarrollo de la identidad, entendida ésta como la formación de un todo holístico.

Y respecto al ámbito de la responsabilidad social:

¹⁶⁴ Existen en enseñanza media pero solamente enfocados en las minorías originarias y centradas, en lo fundamental, en el bilingüismo y en el narrativismo folclórico.

¹⁶⁵ Alejandro Rodríguez y Raquel Rojas: “Diagnóstico institucional y Plan de Mejoramiento Educativo Jardín Infantil Pehuenche”; (Santiago, 2015); tesis de magister en educación; Universidad Miguel de Cervantes; pp. 4.

“El Jardín infantil debe desarrollar su gestión respondiendo efectivamente a las necesidades del contexto en el que se sitúa, entregando un servicio educativo de calidad.”¹⁶⁶.

Aquí se plantean objetivos de aseguramiento de la calidad sin plantearnos qué debemos entender por calidad. Cabría preguntarnos si ésta no es otra cosa que una estrategia de dominanza y homogenización en la que cada jardín infantil, no importando su ubicación comunal (de comunidad no de espacio geográfico administrativo), debe buscar los mismos estándares, los mismos objetivos, las mismas estructuras mentales, la misma cultura.

Así el Modelo de Calidad de la educación Parvularia propone organizar las complejidades, propias de la gestión del modelo, en seis áreas y que son:

1. Liderazgo
2. Gestión de los Procesos Educativos
3. Participación y Compromiso de la Familias y Comunidad
4. Protección y Cuidado
5. Gestión y Administración de los recursos humanos y financieros
6. Resultados.¹⁶⁷

En el área tres: Participación y Compromiso de la Familia y la Comunidad se indica que ésta:

“(...) Considera el conjunto de criterios, estrategias y mecanismos que utiliza el Jardín infantil para promover y asegurar la participación, el compromiso y el diálogo con las familias. Además, examina de qué manera el jardín infantil

166 Ídem.

167 Ibídem; pp. 5.

establece vínculos con representantes de organizaciones sociales de su entorno que aporten al mejoramiento de la calidad del proceso educativo.”¹⁶⁸

La posición subalterna del cliente, es extendida a la familia. Esto es desmigajar los sentidos de pertenencia de comunidades heterogéneas, conformadas por minorías migrantes y/o grupos pertenecientes a las etnias originarias.

Presentamos a continuación la Matriz de Selección que reúne los Criterios de Priorización (relevancia, pertinencia y factibilidad) para cada una de las Oportunidades de Mejoramiento.

La columna “Total” indica el resultado de la multiplicación de cada uno de los criterios entre sí, Relevancia por Pertinencia por Factibilidad (R x P x F).

Por ejemplo:

Cuadro N° 4

ODM	Relevanci	Pertinenci	Factibilida	Total
	a	a	d	
	R	P	F	(RxPxF)
2.3c ¿Cómo se incentiva el aprendizaje de niños y niñas considerando sus diferencias individuales?	1	2	2	4
2.4c ¿De qué manera la evaluación potencia el aprendizaje de los niños y niñas?	3	1	1	3
2.4d ¿De qué manera se asegura que la evaluación conduce a un proceso de reflexión que permite orientar y concretar la toma de decisiones?	2	3	3	18
4.1a ¿Cómo el Jardín infantil mantiene vigente las condiciones que le permitieron obtener la autorización para funcionar como centro educativo para la E.P. (autorización sanitaria, permiso municipal, cumplimiento de la O.G.U.C)?	5	5	5	125
5.3b ¿Cómo se fomenta el desarrollo de competencias del personal docente y no docente que considere las necesidades individuales y los objetivos del Jardín infantil?	4	4	4	64

Fuente: Alejandro Rodríguez y Raquel Rojas (extracto de cuadro: Lista de Oportunidades de acuerdo a Pertinencia); pp. 27

¹⁶⁸ Ibídem; pp. 6.

Las diferencias, entonces, pasan a ser constitutivas de la individualidad y no de la singularidad. Esto último implica, necesariamente, un nosotros frente a un ellos. Dicha relación, precisamente dinámica entre un adentro y un afuera, no aparece considerada en la Lista de Oportunidades.

Y ahora, si observamos la lista de Oportunidad de Mejoramiento Priorizada, incluimos el siguiente ejemplo:

Cuadro N° 5

Oportunidad de Mejoramiento Priorizada	
2.4c ¿De qué manera la evaluación potencia el aprendizaje de los niños y niñas?	1 ◦
2.3c ¿Cómo se incentiva el aprendizaje de niños y niñas considerando sus diferencias individuales?	2 ◦
2.4d ¿De qué manera se asegura que la evaluación conduce a un proceso de reflexión que permite orientar y concretar la toma de decisiones?	3 ◦
5.3b ¿Cómo se fomenta el desarrollo de competencias del personal docente y no docente que considere las necesidades individuales y los objetivos del Jardín infantil?	4 ◦
4.1a ¿Cómo el Jardín infantil mantiene vigente las condiciones que le permitieron obtener la autorización para funcionar como centro educativo para la E.P. (autorización sanitaria, permiso municipal, cumplimiento de la O.G.U.C)?	5 ◦

Fuente: Alejandro Rodríguez y Raquel Rojas; tesis cit.; pp. 28

Otra vez se observa que se atiende a las diferencias individuales y no a las singularidades.

6.2 Una propuesta para la introducción de la alteridad y del interculturalismo en la enseñanza temprana: Jardín infantil y Sala Cuna Pehuenche.

NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO Sala cuna Pehuenche	CÓDIGO: 13114002
Modalidad: Clásico	Niveles: Sala Cuna Menor – Sala cuna Mayor A – Sala Cuna Mayor B- Medio Menor Intermedio
Comuna: Las Condes	Región Metropolitana
Elemento de Gestión: 2.1 C	

Cuadro N° 6: Identificación del Establecimiento

Fuente: Alejandro Rodríguez y Raquel Rojas; tesis cit.; pp. 85

6.2.1 Antecedentes del entorno

El Jardín Infantil y Sala Cuna Pehuenche se encuentra ubicado en el sector suroriente de Santiago, Calle Pehuenche 9080, Población Colón Oriente, comuna de las Condes.

Esta zona está formada por un rectángulo de 20 hectáreas, limitadas por las calles: Cristóbal Colón, Padre Hurtado Sur, Río Guadiana y Paul Harris Sur. Posee una población aproximada de 3000 habitantes, que en los últimos dos años ha aumentado con la llegada de inmigrantes principalmente peruanos, colombianos y dominicanos; con casas de material ligero, con plusvalía que, ha aumentado en un 300% en la última década.¹⁶⁹

La unidad educativa es un Jardín Infantil y Sala cuna, donde las rutinas se mantienen en el transcurso del año variando de acuerdo a las necesidades que surjan en el momento. Es necesario, sin embargo, considerar que también hay fechas significativas en que las rutinas sufren una pequeña alteración como son: Fiestas Patrias, Fiestas interculturales, Semana del niño, Aniversario Institucional, Navidad entre otras.¹⁷⁰

¹⁶⁹ Jaime Rodríguez: "Trabajo de grado I. Diagnóstico Institucional"; (Santiago, 20015): Universidad Miguel de Cervantes; pp. 3.

¹⁷⁰ Alejandro Rodríguez y Raquel Rojas; tesis cit.; pp. 37.

Respecto al índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), éste llega al 95% considerando la ubicación del Jardín y la constitución del tipo de familias del sector. En su gran mayoría, las familias, están lideradas por mujeres quienes cumplen el rol de jefas de hogar (madres solteras, separadas, abuelas). Un segundo porcentaje, las familias están compuestas por parejas muy jóvenes, de edades que oscilan entre los trece y diecisiete años. Debemos agregar que en los últimos dos años ha visto incrementado su número con la llegada de familias inmigrantes principalmente de origen peruano, colombiano y dominicano.¹⁷¹

Con respecto a las observaciones por área:

Cuadro N° 7

Observaciones por área	
Área	Observación
Gestión de los Procesos Educativos	Este centro se destaca por tener un alto respeto y preocupación por los niños y niñas en cuanto a sus derechos y necesidades. Están en permanente búsqueda de estrategias utilizando las adquiridas en las capacitaciones de nuevas metodologías. El respeto a las NEE, incluye el contar con una Técnico con NEE por media jornada como integrante del equipo. Se evidencia una mejora en las prácticas de esta área, ya que se realiza una reestructuración del PEI, en función de los objetivos estratégicos, análisis de resultados y participación activa de los padres, apoderados, familia y comunidad escolar en las políticas del Jardín en función de las mejoras en las prácticas.
Participación y Compromiso de la Familia y la Comunidad	Se validan en esta área prácticas mayoritariamente evaluadas y mejoradas, debido a que se revisan permanentemente y se aplican las modificaciones pertinentes. Sin embargo, se ejecutan algunas otras prácticas que adolecen de un método de revisión y análisis en lo relativo a la Participación y Compromiso de la Familia y la Comunidad. Se aconseja replantear las prácticas deficientes incorporándoles un sistema evaluativo para su ejecución y así generar las mejoras adecuadas que permitan demostrar su efectividad. En función de un PEI reformado y renovado, se evidencia una mayor participación de la Familia y la comunidad, concitando un apoyo al Jardín a través de reuniones informativas y resolutivas en torno al Proyecto Institucional...

Fuente: Alejandro Rodríguez y Raquel Rojas; pp. 81.

En lo referente a la participación y compromiso de la familia y la comunidad, no indica alguna explicitación que permita abordar de manera adecuada la problemática de la alteridad y del interculturalismo. Esto resulta especialmente relevante en términos negativos, si tomamos en cuenta que dicho sector de la

¹⁷¹ Alejandro Rodríguez y Raquel Rojas; tesis cit.; pp. 37.
Igualmente en Jaime Rodríguez; tesis cit.; pp. 3.

ciudad, ha ido incrementando el número de sus habitantes en los últimos años, con la llegada de familias de origen migrante, las cuales no necesariamente comparten la cultura reinante en el país.

6.2.2. Posibilidades de intervención.

El Jardín infantil y Sala Cuna Pehuenches funciona con diferentes profesionales de la educación parvularia, técnicos y auxiliares de párvulos con un compromiso fuertemente arraigado de entregar un servicio de calidad a las familias vulnerables del entorno.

Hemos seleccionado parte de su trabajo en el jardín (Pautas de evaluación) con el fin de señalar algunas propuestas de cambios que permitan hacerse cargo de una educación basada en la alteridad y en la interculturalidad.

Pautas actuales de evaluación diagnóstica:¹⁷²

PAUTA DE EVALUACION DIAGNOSTICA SALA CUNA MENOR

Educadora: Pía Lazcano **Primer ciclo** **Fecha:** Marzo 2015 **Simbología:** 1= Ausencia App 2= App en evolución
3= Presencia App

¹⁷² Los cuadros con las Pautas de Evaluación Diagnóstica, han sido modificados para reducirlos en lo sustancial, y provienen de Pía Lazcano: "Pautas de Evaluación Diagnóstica: Sala cuna Menor"; Marzo a Mayo; 20015.

Aprendizaje Esperado		Descubrirse a sí mismo a través de la exploración sensoriomotriz de su cuerpo y de los otros diferenciando gradualmente a las personas y los objetos que conforman su entorno más inmediato.				Expresar verbalmente a través de algunos gorjeos y gestos además de sus primeras sílabas.				Adquirir control de la prensión voluntaria y de la postura sedente en diferentes situaciones, para ampliar su ámbito de acción sobre las cosas.				Grupo 1 y 2: (5 A 8 MESES) (9 a 12 meses) Semana (23 al 27 de Marzo)			
Niñas	Niños	N° INDICADORES		Perfecciona sus movimientos	Se mira	Mueve sus piernas	Ejerce fuerza con sus piernas	Balbucea con el títere	Escucha relato con el títere	Agarra y suelta objetos.	Se gira en colchoneta de lateral	Sostiene objeto entregado	Toma el balón con sus manos	DIAGNOSTICO	FORMATIVA	SUMATIVA	
1.-Lukas Arias																	
2.-Joaquin Blanco																	
3.-Mhia Bustamante																	
4.-Valentina Cuevas																	
5.-Ricardo Echeverría																	
6.-Laura González																	
7.-Amanda Illesca																	
8.-Rafaela Navarrete																	
9.-Florencia Pérez																	
10.- Agustín Tobar																	
11.- Benjamín Zenteno																	
12.-Francisco Flores																	
13.-Santiago Guzmán																	
14.-Josefa Uribe																	

Si observamos con atención observamos que, en lo referente al primer aprendizaje esperado, es posible diversificar los objetos de la experiencia de aprendizaje, atendiendo a su inusualidad y a su especificación cultural. Así el niño no sólo vería, olería, tocaría objetos de la cultura dominante, sino que también de las culturas subalternas.

PAUTA DE EVALUACION DIAGNOSTICA SALA CUNA MENOR

En el punto número dos de los Aprendizajes Esperados es viable utilizar láminas con dibujos o representaciones de animales propios de los diferentes lugares de origen de los padres y/o apoderados de los infantes, así como los ruidos que emiten dichos animales, convertirlos en 'sus' sonidos. Así también las canciones pueden ser tomadas de las diversas manifestaciones culturales de sus ascendentes específicos. Evidentemente es necesario realizar un contraste respecto a los materiales didácticos y las manifestaciones musicales de tipo más corrientes, utilizados por lo común en otros Jardines Infantiles y Salas cunas, con el objetivo de que las parvularias puedan realizar un diálogo entre las diferentes expresiones culturales (se puede incluir canciones en lenguas vernáculas).

saberes se expresen y que los decires nombren. Esta puede ser una instancia tremendamente enriquecedora si se logra estructurar correctamente.

6.3 Propuestas de pautas intervenidas.

A partir del siguiente plan curricular podemos realizar intervenciones específicas a modo de sugerencia:¹⁷³

Mes de Abril		
IDENTIDAD	Reconocimiento y aprecio de sí mismo	Muestra sus agrados ante sensaciones visuales, auditivas, táctiles y olfativas por medio de gestos generalizados del cuerpo y vocalizaciones. Reconoce su imagen física, descubriéndose como alguien independiente de su entorno
	Reconocimiento y expresión de sentimientos	Expresa su satisfacción e insatisfacción ante diferentes experiencias a través de vocalizaciones, manifestaciones corporales y gestuales. Se calma con la intervención del adulto en situaciones que le provocan malestar o tensión. Se manifiesta en forma diferenciada para expresar sus necesidades
CONVIVENCIA	Interacción social	Se relaciona con personas de su entorno familiar, expresando confianza y afecto en juegos y actividades cotidianas que tengan una relación de singularidad cultural , Se comunica con los demás, imitando gestos, palabras y acciones de personas significativas.
COMUNICACIÓN	Lenguaje verbal	Reacciona ante las expresiones verbales y gestuales que realizan personas que interactúan con él o ella desde una cotidianeidad referida a las singularidades propias de su entorno inmediato y le brindan identidad y pertenencia , mirando, sonriendo o intentando imitar sonidos. Se comunica mediante balbuceos, vocalizaciones u otras formas gestuales o corporales. Reacciona diferenciadamente frente a los tonos de voz
	Lenguajes artísticos	Se expresa corporalmente en forma espontánea o media la imitación de sencillos gestos y movimientos corporales al escuchar música, jugar y utilizar algunos implementos y vestuarios que correspondan a un proceso de diálogo intercultural . Produce sonidos simples con su voz, cuerpo y diversos objetos sonoros en forma espontánea o por imitación. Experimenta algunas posibilidades de expresión con sencillos materiales plástico-visual
RELACIÓN CON EL MEDIO NATURAL Y CULTURAL	Seres vivos y su entorno	Manifiesta curiosidad por descubrir variados elementos, materiales y seres vivos. Explora su entorno aplicando acciones conocidas y ensayando variaciones de ellas para producir nuevos efectos. Reconoce algunos animales en forma directa o a través de imágenes no convencionales y que resulten propios del diálogo intercultural, especificando las singularidades propias del entorno en que viven así como del entorno de donde provienen
	Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes	Reconoce a personas cercanas, objetos familiares y lugares cotidianos. Manifiesta interés por explorar diferentes objetos tecnológicos ya sean de procedencia occidental moderna o tradicionales y por utilizarlos en sus juegos

¹⁷³ Cuadro tomado del trabajo de Valeria Espenser: "Plan curricular Semestral"; (Santiago, 20-04-2015); trabajo presentado en Universidad Mayor, Facultad de Educación; pp. 7-12. Las sugerencias van en rojo.

Del mismo modo podemos realizar intervenciones y modificaciones en las praxis cotidianas de las educadoras de párvulos con los niños y niñas a su cargo.¹⁷⁴

PLANIFICACIÓN CURRICULAR PERIODO ADAPTACION

Nivel	Sala Cuna Menor		Periodo	: Lunes de 09 al Viernes 20 de Marzo, 2015			
Educadora	Pía Lazcano		Evaluación	: Escala de Apreciación / Registro de Observación			
Técnico	Luz Palacios –Yasnina Guzmán – Julia Ansoleaga		Metodología	: Modalidad Curricular			
Ámbito	Núcleo	Categoría	Aprendizaje Esperado	Sugerencia De Actividades.	Orientaciones Pedagógicas	Recursos	Evaluación
Comunicación	Lenguaje Verbal	Lenguaje Oral	Iniciarse en la comunicación a través de distintas formas: gestuales corporales y pre-verbales. (1)	<p>Miércoles: 11 y 25</p> <p>Grupo 1 y 2 :</p> <p>Inicio: Se presenta al grupo de curso un par de títeres, con el fin de captar su atención, pudiendo ser dicho títere alguna figura propia del folclor de alguna zona específica de la cual proviniesen alguno o algunos de los niños y niñas del nivel preescolar</p> <p>Desarrollo: la idea es acercarse con el títere a cada uno de ellos, primero en silencio, posteriormente se adiciona la voz al títere para observar las reacciones y ver las expresiones de cada uno de ellos.</p> <p>Cierre: El títere se despide, captando la</p>	<p>Se trabajara cautelando que los lactantes realicen la actividad en grupos mínimos. Buen trato</p> <p>Los educadores deberán motivar constantemente a los lactantes a través de canciones y diferentes tonos de voz para estimular que ellos y ellas puedan realizar y participar de cada actividad de la mejor manera., pudiendo ser estas canciones propias del repertorio estándar o de tipo tradicional ya sea en términos étnicos o en representaciones del lugar de procedencia del o los niños y niñas del nivel preescolar correspondiente Principio de juego</p> <p>Se apoyara a cada uno de los lactantes, tomando en cuenta las</p>	<p>-Títeres -Inflexión de la voz -Música suave</p>	<p>-Grupo 1:</p> <p>Sonríe cuando alguien se le acerca, se pone a su lado o alguien se le acerca</p> <p>Repite acciones de causa efecto.</p> <p>Imita movimientos a modo de primeras experiencias lúdicas.</p> <p>Grupo 2:</p> <p>Imita acciones, gestos, de adultos cercanos u otros niños.</p> <p>Emite sonidos bisilábicos, ejemplo: da-da, pa-pa...</p> <p>Emite varios sonidos repetitivos.</p>

174 Luz Palacios, Yasnina Guzmán y Julia Ansoleaga: "Planificación Curricular. Período de adaptación"; (Santiago, Marzo, 2015).

				<p>atención de los bebés con alguna canción o matutín, donde se espera ver las reacciones ocurridas durante el relato.</p>	<p>características individuales de cada uno y una, apoyando a todos y todas de la mejor manera.</p> <p>Principio de singularidad</p> <p>Se velará para que en cada una de las actividades los lactantes se sientan a gusto, cautelando que trabajen de forma segura y con apoyo para que no existan lugares, u objetos que no propicien la seguridad de ellos y ellas.</p> <p>Principio de Bienestar</p>		
Formación Personal y social	Identidad	Diferenciación	<p>Descubrirse a sí mismo a través de la exploración sensoriomotriz de su cuerpo y de los otros diferenciando gradualmente a las personas y los objetos que conforman su entorno más inmediato.</p>	<p>Miércoles 18 y Jueves 26</p> <p>Grupo 1: (5 a 8 meses)</p> <p>Inicio: La educadora elige los juguetes que llamen la atención al bebé, siendo dichos juguetes de confección vernacular, contruidos con diferentes materiales provenientes de culturas distintas y que generen identidad en los niños y niñas del nivel preescolar correspondiente y que les permita tener una actitud abierta a lo inusual, se sientan en las sillitas</p>	<p>Se trabajará cautelando que los lactantes, realicen la actividad en grupos mínimos. Buen trato</p> <p>Los educadores deberán motivar constantemente a los lactantes a través de canciones y diferentes tonos de voz para estimular para que ellos y ellas puedan realizar y participar de cada actividad de la mejor manera.</p> <p>Principio de juego</p> <p>Se apoyará a cada uno de los lactantes, tomando en cuenta las características individuales de cada uno y una,</p>	<p>Colchonetas</p> <p>-Sillas nido</p> <p>-Materiales didácticos.</p> <p>- Instrumentos musicales</p> <p>-Radio</p>	<p>Grupo 1:</p> <p>Explora el material entregado.</p> <p>Lo deja caer</p> <p>Lo busca y alcanza en los diversos lugares que fue dejado.</p> <p>Grupo 2.</p> <p>Explora el instrumento musical, pudiendo ser este objeto propio de la cultura musical de los padres y/o apoderados de alguno o algunos de los niños o niñas del nivel preescolar correspondiente</p>

			<p>mecedoras y se acercan los juguetes para que los explore. Lo deja jugar un rato. Dichas materialidades pueden ser conseguidas o confeccionadas por los propios padres y/o apoderados en talleres abiertos en el propio jardín en alguna instancia decisional.</p> <p>Desarrollo: Después se presentan los juguetes desde diferentes posiciones y le permite que los tome y explore, se pueden acercar al borde de la silla, colocarlos en fila o ir ofreciéndoselos de uno en uno.</p> <p>Finalización: Se deben observar las reacciones de los bebés, si se lleva el juguete a la boca, lo deja caer al suelo, en todo momento realizar onomatopeya para estimular.</p> <p>Grupo 2 (9 a 12 meses)</p> <p>Inicio: La educadora entregará a cada niño un instrumento de forma individual, la finalidad es</p>	<p>apoyando a todos y todas de la mejor manera. Principio de singularidad</p> <p>Se velará para que en cada una de las actividades los lactantes se sientan a gusto, cautelando que trabajen de forma segura y con apoyo para que no existan lugares, u objetos que no propicien la seguridad de ellos y ellas. Principio de Bienestar</p>	<p>ente</p> <p>Golpea el instrumento contra el piso.</p> <p>Lo agita (cascabel)</p> <p>Hace sonar el instrumento al entonar la melodía.</p>
--	--	--	---	--	---

				<p>que lo manipule y explore.</p> <p>Desarrollo: La idea es que al explorarlo, lo golpee contra el suelo, contra otro objeto o que lo agite en caso de ser cascabel. La idea es entonar una melodía que será acompañada de una flauta u otro instrumento.</p> <p>Finalización: se termina la situación de aprendizaje con aplausos y señalando lo bien que salió nuestra canción.</p>			
Comunicación	Lenguaje Verbal	Lenguaje Oral	<p>Identificar progresivamente expresiones no verbales (gestuales y corporales) y pre-verbales que realizan intencionadamente personas significativas.</p> <p>Textual</p> <p>Identificar expresiones no verbales y pre-verbales.</p> <p>Desglose</p>	<p>Jueves 09 de abril y miércoles 15 de abril.</p> <p>Grupo 1 y 2</p> <p>Inicio: Consiste en trabajar con laminas de animales y sus sonidos onomatopéyicos, pudiendo ser dichas laminas acordes a la fauna de donde provienen los padres o/y apoderados de los niños y niñas del nivel preescolar correspondiente.</p> <p>Desarrollo: La situación de aprendizaje consiste en mostrar las laminas de</p>	<p>Se trabajara cautelando que los lactantes, realicen la actividad en grupos mínimos. Buen trato</p> <p>Los educadores deberán motivar constantemente a los lactantes a través de canciones y diferentes tonos de voz para estimular para que ellos y ellas puedan realizar y participar de cada actividad de la mejor manera. Principio de juego</p> <p>Se apoyara a cada uno de los lactantes, tomando en cuenta las características individuales de</p>	<p>Animales de cartón</p> <p>Cd con sonidos de animales</p> <p>Radio</p>	<p>Grupo 1 y 2</p> <p>Observan laminas de animales Esta atento al sonido de los animales escuchados en la radio Toma las laminas y las explora</p> <p>Escucha canciones y reacciona frente a ellas, pudiendo ser las canciones propias del lugar de donde provienen los padres y/o apoderados de los niños y niñas del nivel preescolar correspondi</p>

				<p>animales y a su vez escuchar sonidos onomatopéyicos correspondientes a cada lámina mostrada.</p> <p>Finalización: La situación finaliza con canciones alusivas a cada lámina de cada animal y mostrar animales plásticos.</p>	<p>cada uno y una, apoyando a todos y todas de la mejor manera. Principio de singularidad</p> <p>Se velara para que en cada una de las actividades los lactantes se sientan a gusto, cautelando que trabajen de forma segura y con apoyo para que no existan lugares, u objetos que no propicien la seguridad de ellos y ellas. Principio de Bienestar.</p>		ente.
Formación personal y social	Convivencia	Interés por los otros	Participar en diferentes manifestaciones culturales de los grupos a los que pertenece, tales como: juegos, expresiones verbales, fiestas, ritos, celebraciones y otros.	<p>Lunes: 20 de Abril de 2015 Grupos: 1 y 2</p> <p>Inicio: La situación de aprendizaje está dada por la celebración de los 45 años de la Junji</p> <p>Desarrollo: Comienza con un acto cívico donde se celebra con todo el jardín, además se canta el himno nacional se escuchan las palabras de la Directora y los bebes deben disfrazarse para realizar baile entretenido y compartir con los demás niveles de sala cuna. Con el fin de evitar la folclorización de la experiencia, así como de la</p>	<p>Se trabajara cautelando que los lactantes, realicen la actividad en grupos mínimos. Buen trato</p> <p>Los educadores deberán motivar constantemente a los lactantes a través de canciones y diferentes tonos de voz para estimular para que ellos y ellas puedan realizar y participar de cada actividad de la mejor manera. Principio de juego</p> <p>Se apoyara a cada uno de los lactantes, tomando en cuenta las características individuales de cada uno y una, apoyando a todos y todas de la mejor</p>	<p>-Radio</p> <p>-Música</p> <p>-Disfraces</p> <p>-Recursos humanos</p>	<p>Grupos 1 y 2</p> <p>Siente agrado al momento de participar del baile entretenido.</p> <p>Acepta disfrazarse</p> <p>Esta atento al canto del cumpleaños feliz</p> <p>Aplauda al apagar las velas</p>

				<p>homogenización nacionalista (no sólo de la sociedad que los acoge, sino igualmente de los países de procedencia), se sugiere ampliar el abanico de expresiones culturales de importancia para los padres y/o apoderados de los niños con el fin de permitir un diálogo intercultural y un respeto por el otro.</p> <p>Finalización: La situación de aprendizaje culmina con el canto del cumpleaños feliz entre todos los niveles y apagando velita para comenzar con la semana de Feliz Aniversario. Se pueden realizar manifestaciones de fechas similares en otras culturas en la que resulte importante la celebración de un cumpleaños ya sea atendiendo a aspectos rituales o aspectos específicos de festividades comparables.</p>	<p>manera. Principio de singularidad</p> <p>Se velara para que en cada una de las actividades los lactantes se sientan a gusto, cautelando que trabajen de forma segura y con apoyo para que no existan lugares, u objetos que no propicien la seguridad de ellos y ellas. Principio de Bienestar</p>	
--	--	--	--	---	---	--

Lo que podemos desprender del presente capítulo es que si bien no existen pautas explicitadas que permitan una educación en la alteridad, en la apertura

hacia el otro y lo otro y en el diálogo intercultural, sin embargo es posible acercarnos a dicha 'utopía' (entendida como posibilidad de cambio paradigmático) realizando intervenciones que apunten a esos objetivos, modificando algunas prácticas pedagógicas desde antes de la educación básica. Así podríamos realizar una intervención para una educación intercultural desde la más tierna infancia y cuya implementación redundará en una visión y misión no basada en el "Yo" omnicomprendido del egotismo, sino en un nosotros abierto a la experiencia y saberes de los demás.

CONCLUSIONES.

Pensar la educación desde la alteridad y multiculturalidad significa transformar los modos en que pensamos la alteridad misma. Vimos que con la distancia entre el Mismo y el Otro, se crea un hiato infranqueable pero a la vez cercano, próximo. La educación se escribe en clave intracultural cuando los maestros se relacionan con los alumnos respetando su singularidad holística.

Pensar la educación desde la alteridad significa cuidar del otro, es hacerse cargo de él, acompañarlo, acogerlo. Por eso, en toda educación existe una posición ética. Educación y ética son inseparables una de la otra. Educar es dar y darse sin esperar retribución. El “dar” educativo es un “darse”; es decir es un abrirse a la experiencia del otro. Toda relación educativa resulta un ejercicio de ética porque no sólo se da algo sino que también se da alguien. Educar desde la alteridad igualmente es dar espacio y tiempo al otro reconociendo al otro el derecho a cometer sus propios errores admitiendo que uno no es “verdad y elocuencia”. Por eso, tanto para el educador como para el educando no hay caminos correctos.

En general en los países latinoamericanos se ha entendido el enseñar como un formar o conformar, dar forma de acuerdo a un modelo preestablecido. No existe el modelo de educando o el modelo de educador ni mucho menos recetas de cómo llevar a cabo una clase. Pensar en educación, en “currículum”, “programación”, “evaluación”, denota un paradigma estrechamente cientificista o tecnológico que planifica la relación educador/educando en modos acertados de proceder. En general los profesores tienden a planificar una clase dentro de los parámetros de aquello que los estudiantes deberían aprender. Ese deber ser en el aprender se realiza dentro de un contexto de dominanza. En una praxis transformadora de la educación, resulta necesario tener claro que, muchas veces, la clase se inserta en una relación asimétrica, pero que igualmente, como todas las relaciones humanas, es abierta, resulta ambigua y múltiple. Dominar una técnica, una táctica o una planificación en sentido restrictivo, es volverse rígido; es

convertirse en un profesor que obstruye el libre flujo y reflujo de una dinámica que tiene dos polos. Tanto el profesor como el alumno, aprenden y enseñan constantemente. No a nivel de su particularidad individual, sino de su particularidad singular. Es decir, a partir de sus mundos. Porque nunca nadie está solo en el mundo, detrás de cada uno de nosotros existen multitudes. Lo propio del profesor no se haya en la pericia técnica. Lo sustancial del profesor es la sensibilidad pedagógica ante las singularidades; y no sólo de los estudiantes, sino igualmente del lugar específico en el que se inserta el hecho educativo.

Pensar la educación desde la alteridad significa ser sensible ante el acontecer del otro. La mirada del profesor, libre de dominanza (o poder en su connotación estructuradora negativa), acoge y abraza cuando es acompañada de un silencio también acogedor, que escucha abiertamente a los estudiantes. Y es que los profesores se sienten demasiado inclinados a hablar y hablar, a oír sin escuchar, a cumplir el rol de expertos a pesar de sus vacíos e ignorancias ante la alteridad, ante el interculturalismo.

Pensar la educación desde la alteridad significa, por sobre otra consideración práctica, la construcción de una comunidad de diálogo donde todos y todas participen activa y creativamente. Debemos buscar e implementar formas que se hagan cargo del otro como legítimo otro. Debemos realizar, viabilizando, una relación de proximidad y deferencia donde la manifestación del rostro del Otro pueda reescribir la ética en su sentido y contenido básico.

Por último, pensar la educación desde la alteridad, significa también rescatar la alteridad de la materialidad con la que buscaremos respetar una singularidad. Es buscar raíces, es decir, buscar y construir una cultura que permita la singularización dialógica y la pertenencia a un nosotros. Porque la materialidad, igualmente, es un exterior, asimétrico, diferente, extranjero; pero con el que sin embargo se crea una complicidad.

Por lo demás la implementación de un ideal como el que venimos proponiendo en la presente tesis, no constituye una “utopía” irrealizable. Siempre es posible de estructurarla (como lo hemos mostrado en el capítulo VI) a veces, con simple sustituciones y praxis cotidianas que no significan grandes esfuerzos. Lo importante aquí es fundar una nueva mirada en el quehacer educativo que involucre a la totalidad de la comunidad educativa.

Finalmente, la diversidad debemos entenderla como lo diferente. El otro no soy yo, es alguien que no se parece a mí, pero que tiene muchas cosas en común conmigo. Eso que me es común al otro, es lo que nos une, nos asemeja, casi nos hace iguales. Por ello es que se deben tejer una serie de apreciaciones, conceptos y valoraciones que den sentido a la existencia de los niños y niñas, que vaya naciendo desde la misma experiencia personal del estudiante (incluso desde los niveles preescolares) en su capacidad de relacionarse con los otros como legítimos diversos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBÓ, Xavier: *Iguals aunque diferentes: hacia unas políticas interculturales y Lingüísticas para Bolivia*, (La Paz, 2000), Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.
- ALVAREZ-URIA, Fernando y Julia Varela: *Arqueología de la escuela*; (Madrid, 1991); Editorial La Piqueta.
- AMES, Patricia: Educación e interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos; en Norma Fuller (editora) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*; (Lima, 2002): Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú; pp. 343-371.
- ANGELINO, M.: La discapacidad no existe, es una invención; en Rosato, A. y Angelino, M.A. (Comp.): *normalidad*; (Buenos Aires, 2009); Editorial Noveduc; pp. 42-73.
- ANSIÓN, Juan. 2002. La antropología al servicio de una educación intercultural; en Norma Fuller (ed.) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*; (Lima, 2002); Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú; pp. 331-341.
- ARRUDA, A. (Comp): *Representando la alteridad*; (Petrópolis, 1998); Editorial Vozes
- BARCENA, F. MELICH, J.C.: *La educación como acontecimiento ético: narración y hospitalidad.*; (España, 2000); Editorial Órdenes.
- BELLO, Álvaro y Marta Rengel: *Etnicidad, "raza" y equidad en América Latina y el Caribe*, informe de consultoría de la división de Desarrollo Social de la CEPAL; (CEPAL, 2000)
- BENÍTEZ, Hernán D.: *Tratamiento jurídicopenal del indígena colombiano ¿inimputabilidad o inculpabilidad?*, (Bogotá, 1988); Editorial Temis S.A.; Cap. II pp.144-177.
- BONFIL, Guillermo: *Pensar nuestra cultura (ensayo)*; (México, 1997); Alianza Editorial; Primera parte; pp. 23-70.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron: *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, (México, 1996); Editorial Fontamara, S.A.
- BOURDIEU, Pierre: *El sentido práctico*; (Madrid, 1991); Editorial Taurus, Cap. 3, pp. 91-111.
- BOURDIEU, Pierre: *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*; (Barcelona, 1997); Editorial Anagrama, S. A.
- BOURDIEU, Pierre: *Meditaciones pascalianas*; (Barcelona, 1999); Editorial Anagrama, S.A.; Cap. 5.

BOURDIEU, Pierre: *Capital cultural, escuela y espacio social*; (México, 2002); Siglo XXI Editores.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago: Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro"; en Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*; (Buenos Aires, 2000); CLACSO; pp. 145-161.

DE BEAUVOIR, Simone: *El segundo sexo: los hechos y los mitos*; (México, 1992), Editorial Siglo XXI; Introducción.

DERRIDA, J. y Dufourmantelle, A.: *La hospitalidad*; (Buenos Aires, 2000); Ediciones De la Flor.

DUSSEL, E.: *Método para una filosofía de la liberación*; (Salamanca, 1974); Editorial Sígueme.

ESPENSER, Valeria: "Plan curricular Semestral" (Santiago, 20-04-2015); Trabajo presentado en Universidad Mayor, Facultad de Educación; pp. 7-12.

FERRATER Mora, José: *Diccionario de Filosofía*; (Buenos Aires, 1965); Editorial Montecasino.

FOUCAULT Michael: *Historia de la locura en la época clásica*; (México D.F, 1998); Fondo de Cultura Económica, Brevarios, t. II, tercera parte, cap. IV.

FOUCAULT, Michael: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*; (México D.F., 2002); Siglo XXI Editores; Disciplina; cap. III.

GODENZZI: Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía; en Julio Calvo Pérez y Juan Carlos Godenzzi (Edit.) *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*; (Perú, 1997); Editorial CBC, pp. 19-30.

HOBBSAWM, Eric J.: *La invención de la tradición*; (Barcelona, 2010), Editorial Planeta, Crítica.

JELIN, Elizabeth: Exclusión, memoria y luchas políticas; en Daniel Mato (comp.), *Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*; (Buenos Aires, 2001); CLACSO; pp. 91-110.

JULIANO, Dolores: *Educación intercultural: escuela y minorías étnicas*; (Madrid, 1993); Editorial Eudema S.A.

KAIROS Skliar, Carlos: Dilemas ¿Que infancias? Educación en la diversidad; en Infancia en red: *Los significados y sentidos de Diversidad en niños(as) del sector rural*; (Colombia, 2005)

KYMLICKA, Will: *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*; (España, 1996); Editorial Piados; pp. 13-55.

LANDER, Edgardo: Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos; en el mismo autor (Comp.) *La colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*; (Buenos Aires, 2000): CLACSO; pp. 11-40.

LAZCANO Pía: "Pautas de evaluación diagnóstica: Sala cuna Menor"; Marzo a Mayo; 20015.

LECHNER, Norberto: Orden y memoria. En *Museo, memoria y nación*. Compilado por Gonzalo Sánchez y María Emma Wills. (Bogotá, 2000); Editado por el Ministerio de Cultura.

LEVINAS, E.: *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*; (Salamanca, 1987); Editorial Sígueme.

LEVINAS, E.: *El tiempo y el otro*. (Barcelona, 1993); Editorial Paidós.

LEVINAS, E.: *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. (Salamanca, 1999); Editorial Sígueme.

LEVINAS, E.: *De la existencia al existente*; (Madrid, 2000); Arena Libros S.L.; La Hipostasis y Conclusión; pp. 87-136.

LLUCH, Javier y Salinas J: *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*; (Madrid, 1996): Ediciones MEC.

MARTÍNEZ, C. Rodrigo y J. Bolívar Burbano: *La escuela como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*; (Quito, 1994): Sistema Intercultural Cotopaxi; Ed. Abya Yala.

MATA Benito, Patricia Ballesteros, Belén Velázquez: Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros; (Colombia, 2012); en *Revista Educativa*, 17- 37

MATURANA Humberto: *El sentido de lo humano*, (Santiago, 1992), Ediciones pedagógicas chilenas S.A.; tercera parte, cap. V.

MATURANA, Humberto y Francisco Varela: *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*; (Santiago, 2003); Editorial universitaria S.A./ Editorial Lumen; cap. VIII-X.

McCarthy, Cameron. 1999. Enfoques Multiculturales de la desigualdad racial en Estados Unidos; en Mariano F. Enguita (ed.) *Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo*; (Barcelona: Editorial Ariel S.A.

MEDINA, Javier: *Diálogo de sordos: occidente e indianidad. Una aproximación conceptual a la educación intercultural y bilingüe en Bolivia*; (La Paz; 2000); Editorial Cebiae.

MESA-LOPEHANDÍA, Matías y Nancy Yáñez: *Los pueblos indígenas y el derecho*; José Aylwin (coordinador); Observatorio ciudadano; (Santiago, 2013); Lom Ediciones; cap. 5-7

MOLINA, Fidel: *Sociología de la educación intercultural: Vías alternativas de investigación y debate*; (Buenos Aires, 2002); Grupo Editorial Lumen.

MORENO Isidoro: Identidades y rituales: Estudio Introdutorio, en Joan Prats (editor): *Antropología de los pueblos de España*; (Madrid, 1991); Editorial Taurus Madrid; pp. 604

PALACIOS, Luz; Yasnina Guzmán y Julia Ansoleaga: “Planificación Curricular. Período de adaptación”; (Santiago, Marzo 2015).

REBOLLEDO Hernández, Antonia: La “Turcofobia”. Discriminación antiárabe en Chile (1900-1950), (Santiago, 1994), en *Historia*, vol. 28, pp. 250-271.

RODRÍGUEZ Jaime: “Trabajo de grado I. Diagnóstico Institucional”; (Santiago, 20015); Universidad Miguel de Cervantes; pp. 3.

RODRÍGUEZ, Alejandro y Raquel Rojas: “Diagnóstico institucional y Plan de Mejoramiento Educativo Jardín Infantil Pehuenche”; (Santiago, 2015); tesis de magister en educación; Universidad Miguel de Cervantes.

RODRÍGUEZ, Jaime: Calidad desde arriba, subordinación desde abajo o la razón de ser de nuestro actual sistema educativo; s.f. 10 páginas.

RODRÍGUEZ, Lleana: Hegemonía y dominio: Subalternidad, un significado flotante; (Santiago, 1998); s.f. 20 páginas

ROMAÑACH, J. y Lobato, M.: Diversidad Funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano; en Foro de Vida Independiente, Mayo 2005.

SÁNCHEZ-PARGA, José. 1997. *Globalización, gobernabilidad y cultura*; (Ecuador, 1997); Editorial Abya-Yala.

SILVA, Freddy González: Educación y alteridad: una postura para Un nuevo metarrelato, en *Revista Educación en Valores*; Universidad de Carabobo. Julio - Diciembre 2008 - Vol. 2. Nº 10.

SKILAR, Aldolfo; citado por Carmen Timaná Sánchez, (et. al.): “Los significados y sentidos sobre diversidad en los niños (as) de tercero y cuarto de educación básica primaria del sector rural de la institución educativa San Alejandro del municipio de Guaitarilla”; Universidad de Manizales; (Colombia, 20015); tesis magisterial en educación.

SKLIAR, C.: “Travestismos discursivos, alteridad y producción de la diferencia en la escuela”. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Educación, 28 al 30 de noviembre del 2001.

SQUELLA, Agustín. Pluralidad, pluralismo y tolerancia en la sociedad actual, en Pluralismo, Sociedad y Democracia: *La Riqueza de la diversidad*; (Santiago, 2000); Colección Fundación Felipe Herrera; pp. 447.

TÉLLEZ I., Gustavo: *Pierre Bourdieu: conceptos básicos y construcción socioeducativa*; (Colombia, 2002); Ediciones de la Universidad Pedagógica Nacional.

TUBINO, Fidel: Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva; en Norma Fuller (editora) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*; (Lima, 2002); Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú; pp. 51-76.

TZVETAN Todorv: *La Conquista de América y el Problema del Otro*; (Madrid, 1998); Siglo XXI editores; pp. 193-212.

VERGARA Fregoso, Martha Ríos Gil, Josefa Alegría: Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas. México, Colombia, Argentina, Perú, Guatemala; (México, 2010); pp. 126-177.

WALSH, Catherine: *La interculturalidad en la educación*; (Perú, 2001); Editado por el Ministerio de Educación.

WALSH, Catherine: (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador, en Norma Fuller (editora): *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. (Lima, 2002); Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú; pp. 115-142.

WHITE, Leslie: El símbolo: el origen y la base del comportamiento humano; (España, 1993); en McGraw-Hill: *Antropología*.

ZARUMA Pilamunga, Oswaldo: "El impacto del modelo de educación intercultural bilingüe en la Provincia de Bolívar; el caso de las comunidades de Cachisagua y Rodeopamba"; (Quito, 2004); Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Mención en asuntos indígenas.

ZIZEK Slavoj: *Viviendo el final de los tiempos*; (Madrid, 2012); Ediciones Akal; passim; pp. 111-128.

ZIZEK, Slavoj: *El Prójimo: Tres indagaciones en Teología Política*; (Buenos Aires, 2010); Amorrortu editores.

ZÚÑIGA, Madeleine y Juan Ansión: Interculturalidad y educación en el Perú. (Lima, 1997); en Foro Educativo.