
CAPÍTULO 7

**INTERCULTURALIDAD Y DES-ESTRUCTURANDO
LA PRÁCTICA DOCENTE. TRADICIÓN Y MODERNIDAD
EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES: UNA REFLEXIÓN
INICIAL**

*Sonia Comboni Salinas**

José Manuel Juárez Núñez

Las características de las demandas sociales actuales respecto a la educación requieren reposicionar el carácter de los argumentos y de los debates interpretativos que constituyen las tradiciones de formación de profesores. En los contextos sociales en que las tradiciones reseñadas se formaron, el conocimiento (su carácter y transmisión) fue visto como un elemento externo que existe independientemente del pensamiento y la acción humana, como una manera única de formación universal, donde la lógica se derivaba del pensamiento único occidental. De este modo, se posicionaban los contenidos de la colonialidad del poder, del ser y del saber. En esta perspectiva, los sistemas educativos fueron concebidos y diseñados como dispositivos de reproducción de conocimiento que

* Los autores son profesores de la UAM-Xochimilco, en el Departamento de Relaciones Sociales, de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.

permitían asegurar la continuidad de las formas sociales y de los modos de producción vigentes en la sociedad bajo el paraguas de la colonialidad.

Hoy día se asiste a un cambio en la ecología social, derivada de la progresiva diversificación y complejización de la sociedad. Los distintos sectores de la sociedad hacen patentes modos diversos de expresar significados y orientaciones cognoscitivas. En este entorno, se plantea una concepción distinta del conocimiento que está referida a los contextos sociales que lo producen y a los valores de las personas que viven en esos contextos. Es por ello que planteamos que el conocimiento es contextual y personalizado y el aprendizaje es un fenómeno social.

Desde esta perspectiva, es necesario que la formación se construya en una tradición distinta, que involucre tanto la crítica a las formas de construcción del conocimiento como la incorporación de nuevas e innovadoras formas de construirlo, donde se encuentren las viejas tradiciones –ya reconocidas como tales–, y las emergentes formas de construcción del conocimiento, en los mismos contextos sociales, culturales y lingüísticos donde se producen, reconociendo además los distintos entornos de prácticas en los que habrán de desempeñarse los futuros profesores.

Desde este punto de vista es preciso reconocer a autores como Carroll y Campell (1988), Duffey (1992), Flores (1994), Shön (1983), Winograd y Flores (1986), quienes han puesto de relieve el hecho de que todo diseño que se practique en cualquier campo del conocimiento o de aplicación del conocimiento surge de un trasfondo de tradición que está constituido tanto por el sentido común de la cultura del diseñador, su experiencia en ese dominio de prácticas, como por el conocimiento sistemático, por la epistemología y las teorías particulares a las cuales se adscribe. De este modo, no existe diseño neutro, pues todos ellos están inscritos en este trasfondo de tradición que no siempre se hace explícito. En el caso particular de la pedagogía, los diseños que se realizan tienen concepciones subyacentes de lo que significa aprender, enseñar y

comunicar, por mencionar las más determinantes que se manifiestan en las prácticas que se derivan de ellos.

Desde esta perspectiva, la formación docente es comprendida como la forma y el contenido de cómo enseñar, pero en ningún momento se cuestiona quién es el que aprende o en qué contextos socioculturales y lingüísticos específicos se desplegará la práctica pedagógica, para de esta manera construir propuestas de diseño que permitan surgir el espíritu y las formas epistémicas propias de los mismos contextos donde se produce el conocimiento y desde donde se aprende.

En el sentido anterior, la cuestión pedagógica al igual que otros campos de las prácticas humanas, no puede entenderse ajena a nuestros modos habituales de conocer. Producimos una “realidad inventada”, a partir de las orientaciones básicas de nuestro conocimiento, a través de nuestras prácticas sociales cotidianas y de nuestro lenguaje. La pedagogía forma parte de ese conocimiento, de esas prácticas y de ese lenguaje; de modo que las concepciones acerca de su carácter y de su modo de acción, constituyen una dimensión de esa construcción imaginaria. La tarea práctica de hacernos conscientes de su carácter, limitaciones y posibilidades requiere establecer un vínculo reflexivo entre conocimiento y experiencia. Sólo así, podremos comprender qué ocurre con nuestros modos acostumbrados de vivir las prácticas pedagógicas y cuáles son los obstáculos internos y contextuales que debemos remover para innovar en ellas.

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre las formas en que se construye el conocimiento subyacente en la práctica pedagógica de los docentes, es decir, se trata de analizar qué tradiciones epistemológicas, encarnadas en el sentido común, se *incorporan* en el quehacer cotidiano del aula, naturalizándose como un deber ser, negando toda posibilidad de crítica y, por tanto, de cambio. En este contexto, analizamos las perspectivas que nos brinda la interculturalidad como proceso y re-significación de nuestra forma de estar y ser en el mundo; desde allí, se trata de analizar con un punto de

vista crítico, lo que implica la construcción de una práctica fundamentada en la interculturalidad, como una alternativa que viabilice una educación adecuada y significativa, no solo para los contextos indígenas sino para el conjunto del país. Para finalizar en el análisis de lo que implica la construcción de la práctica como una disposición estructurada que fundamenta nuestro pensamiento y acción.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Entendemos la realidad de nuestro mundo en términos de las categorías y conceptos que corresponden a las propiedades que los objetos poseen por sí mismos; de modo que podemos decir que las cosas son verdaderas o falsas según correspondan o no a las categorías y conceptos que surgen de las propiedades de los objetos. Así, el árbol que corresponde al concepto “árbol” posee propiedades inherentes que lo hacen diferente a otros objetos y nosotros entendemos lo que es un árbol en términos de esas propiedades. El mundo nos parece tan evidente, tan “objetivo”, que sobre esa base podemos entendernos a nosotros mismos y a los demás.

Pero las situaciones de construcción del conocimiento van mucho más allá de esta mirada epistemológica, ya que el conocimiento no sólo se deriva de nuestra relación con los objetos, situación que deviene de una posición epistémica específica racional e instrumental, sino que ésta está relacionada con nuestra ubicación en el cosmos y la forma cómo nos pensamos y nos imaginamos en el mundo que nos rodea; es decir, que nos percibimos como parte integrante de un todo con el cual dialogamos con el conjunto, como parte equivalente de éste y de todo lo que lo compone; hablamos entonces, de una relación cuya racionalidad es sustancial y que busca no el dominio sino el diálogo comunicativo, en otras palabras el *inter-aprendizaje* y la *inter-enseñanza* en un plano equitativo, de equivalencias y, sobre todo, de reciprocidad.

Epistemía y sentido común

La forma obvia de ver al mundo, nuestro conocimiento de la realidad, la autoridad del sentido común, se nos presenta en primer lugar como *natural*¹ (Geertz, 1983, pp. 73-93). La evidencia del mundo representa lo accesible a nuestros sentidos como lo “material”, lo cual está ahí como un cuerpo con volumen, peso, color, etc., pero también como lo ocurrido o lo que debería ocurrir en una situación no familiar, la realidad obvia aprehendida como se presenta directamente ante nuestros ojos. La gente, las situaciones vividas, los eventos sociales son así, tal como los conocemos “naturalmente”, no requerimos más evidencias de su realidad. En este sentido, es “natural” pensar que los alumnos más pobres tienen menos posibilidades de éxito escolar que sus compañeros más acomodados. Una compleja red de opiniones y argumentos respalda la “naturalidad” de ese hecho manifiesto como un “por supuesto”. Muchos de los presupuestos del sentido común en nuestra cultura se ven legitimados como “artículos de fe” por el desarrollo de la ciencia moderna. Del mismo modo, como creemos que las enfermedades las producen los microbios, sostenemos que el factor diferenciador de los rendimientos escolares son los coeficientes intelectuales, que en la naturalidad del sentido común se asimilan al talento o a las dotes de las personas. Es decir, a una teoría del “don”, que invisibiliza las verdaderas relaciones de poder, la colonialidad del poder, del ser y del conocimiento.

La segunda peculiaridad, el carácter *práctico* del conocimiento está relacionada con el sentir que las acciones en las que estamos involucrados deben conducir a algo “factible” de realizar, en términos de nuestros desempeños habituales. Todo lo demás no son cuestiones “prácticas”. Cuando se nos presenta la posibilidad de desarrollar un proyecto, nuestra mayor dificultad radica en poder estar seguro

¹ Los rasgos que caracterizan el “sentido común” han sido tomados de Geertz Clifford (1983, pp. 73-93).

de que es realizable, si existe una evaluación que muestre que tal curso de acción es factible. Queremos ser prácticos en el sentido de reforzar lo que nos es familiar y bien conocido. Cuestiones que llevan a replantear un modo habitual de actuar no son prácticas. La practicidad del sentido común está relacionada también con la sagacidad que es posible mostrar para actuar en el terreno de lo conocido y de cómo sacar partido a las ventajas que nos ponen a la mano las circunstancias cotidianas, las condiciones institucionales, las expectativas sociales en las cuales actuamos.

La tercera característica, *simplicidad* o *literalidad* alude a lo que cualquier persona “en su sano juicio” puede ver sin complicar demasiado las cosas. Aquí prima lo que es posible antes de lo que se puede imaginar. El realismo de lo acostumbrado está por encima de lo que podría ser. Las cuestiones importantes son las que debemos manejar todos los días, en los mismos términos que lo hemos hecho siempre. Los hechos son los que nos guían y definen nuestro actuar.

El cuarto rasgo es su carácter *no metódico*. La sabiduría del sentido común surge de la circunstancia en términos de opiniones no siempre fundadas, de generalizaciones, de anécdotas que se transforman en creencias, de argumentos de autoridad, de las orientaciones de la mayoría que se convierten en un sentido del actuar “apropiado” y de la práctica prudente. Estas dos, son formas de la acción legítima que fundamenta nuestra práctica.

Finalmente, la *accesibilidad* del sentido común refiere a su carácter abierto; así, cualquier persona en pleno uso de sus facultades puede llegar a las conclusiones a que llegan los demás. El conocimiento del sentido común es el conocimiento de lo que hace sentido a la comunidad, el que se muestra como más al acceso de todo el mundo, el que cualquiera puede formular en términos aceptables y verosímiles.

Estas son las características del conocimiento que nos hace familiar el mundo en que vivimos y actuamos. Por cierto, nos permite saber dónde estamos y qué estamos pisando. No obstante, este medio

obvio de conocer nos permite mirar la realidad sólo de un modo, a la vez que nos ciega para poder mirarla desde otra perspectiva.

En este sentido, la tarea que se emprende en un proceso de formación docente no es un asunto sencillo. Se trata de *aprender* que la realidad admitida como independiente de nosotros, está ligada profundamente con nuestros modos de actuar en el mundo; que lo que parece obvio no lo es tanto, si lo miramos desde una perspectiva diferente. Esto es particularmente difícil, pues nos exige un esfuerzo consciente para superar la obviedad de lo que hacemos y discutir su carácter. Requiere también, en gran medida, replantearse el carácter de nuestro conocimiento social: de dónde surge lo que sabemos; qué clase de relaciones definen el contexto de nuestro aprendizaje; cómo ocurre nuestro aprendizaje; los contenidos de nuestro conocimiento están separados de lo que somos y de nuestras prácticas. En fin, supone que sometamos a discusión nuestras formas aceptadas e incuestionadas de ver, estar y actuar en el mundo.

Por otro lado, nos situamos en una realidad reconocida aunque invisibilizada por siglos, caracterizada por la diversidad, en la que confluyen culturas, lenguas y lenguajes diversos, miradas del mundo opuestas y contradictorias en un arcoíris de posibilidades que enriquecen nuestros mundos de vida y nuestras formas de estar en él. Evidentemente, desde esta perspectiva es importante mirar las necesidades que implican para la práctica pedagógica y más allá de ello para la práctica docente, como todo aquello que subyace a las formas de ver y hacer en el aula, y que impactan al ser docente en su esencia.

Desde una perspectiva crítica ¿cómo construir, o tal vez, dar la luz y fortalecer el posicionamiento de otras epistemes que construyen el conocimiento desde génesis distintas?, ¿que recuperen tradiciones invisibilizadas, mediatizadas y minorizadas opacadas por un colonialismo depredador y empobrecido? Tal vez un proceso pueda ser construir vías hacia un proceso interculturalizador que permita la resurgencia de procesos de descolonización del ser, del saber y del poder en una re-construcción y re-surgimiento del pensamiento y

del saber originario desde sus raíces y su devenir actual. Tal vez, hoy en día la interculturalidad permita la construcción de una “práctica otra” pedagógica, frente a la diversidad, buscando el verdadero ser de la enseñanza y del aprendizaje, como diálogos de inter-enseñanza e inter-aprendizaje equivalentes y recíprocos.

INTERCULTURALIDAD Y PRÁCTICA DOCENTE

En América Latina, la diversidad cultural ha sido debatida desde la segunda mitad del siglo XX, tomando fuerza a partir de la década de los noventa, cuando se reconoció y asumió esta pluralidad étnica como una realidad en la mayoría de los países de la región; la fuerza con la que impregnó la discusión en los diversos espacios sociales, le concedió cierta influencia en las políticas públicas de los diversos países, pero lo esencial fue cuando adquirió un carácter político a partir de las luchas reivindicativas de los pueblos indígenas (en este sentido, ver: López, 2009, pp. 130-218; Walsh, 2009; Paz Patiño, 2010).

Esta diversidad ha sido abordada desde el enfoque multiculturalista, como respuesta a las políticas educativas de dignidad igualitaria, que buscaron el asimilacionismo uniformizador de las culturas subalternas (Tubino, 2002, pp. 51-76). Así, el multiculturalismo representó un intento por resolver los problemas derivados de estas políticas de dignidad igualitaria, teniendo a la tolerancia como su principio rector. Pero como lo señala López (2009), este modelo de multiculturalismo planteado para los inmigrantes desde los países del “Norte”, resulta inoperante cuando se trata de la población indígena de los países del “Sur”, que ha estado siempre presente en estos territorios, como parte constitutiva de sus paisajes originarios y que, por otro lado, han sido históricamente oprimidos. Desde esta realidad podemos decir que, para reconstruir las posibilidades de un diálogo intercultural, más allá de la tolerancia y el respeto mutuo, se requiere la apertura de

la población considerada dominante y la participación activa de esta población silenciada e invisibilizada, para transformar desde su esencia a estas sociedades profundamente inequitativas y excluyentes, cuestionando y superando las relaciones de poder y dominación que existen en las relaciones sociales.

Es a partir de esta perspectiva que el concepto de interculturalidad emerge de las demandas de reconocimiento de los movimientos indígenas, especialmente en Sudamérica (López, 2009; Walsh, 2009; Paz, 2001). Gracias a estos movimientos se ha puesto en evidencia la necesidad de reconocer las diferencias con base en las identidades, que se fundamenta en el diálogo y hace énfasis en la convivencia. Es así que, desde los pueblos indígenas se ha construido el concepto de *interculturalidad*, logrando empujar cambios institucionales a escala nacional e internacional, y a través de algunos organismos que han tomado este concepto dentro de sus discursos.

A partir de esta realidad el concepto vuelve al debate, pues los sistemas de poder y las necesidades de crecimiento y desarrollo de la sociedad neoliberal han ligado la idea de interculturalidad a los diseños globales de poder, capital y mercado, a tal grado que es un término cada vez más usado dentro de los discursos, políticas y estrategias de corte multicultural-neoliberal, a lo cual se define como interculturalidad funcional. Así, las instituciones gubernamentales de distintos países, hasta los organismos multilaterales (como el Banco Mundial, el BID, el PNUD, la UNESCO, entre otros), usan el término ‘intercultural’ para diseñar políticas de “desarrollo” para los indígenas. Como lo señala Catherine Walsh (2009), más allá del reconocimiento a la diversidad, la interculturalidad funcional resulta en una estrategia que pretende incluir a los excluidos en una sociedad globalizada que no se rige por la gente, sino por los intereses del mercado. Estas posturas asumen al diálogo intercultural como una utopía, sin cuestionar las relaciones de poder y dominio que hay entre los pueblos y las culturas que se expresan en la asimetría, parte de una retórica que institucionaliza las diferencias permitidas, las “diferencias culturales oficiales” relacionadas

con una diferencia colonial no-superada, tomando al 'otro' en su versión folclórica, neutralizada; resulta de una relación de fuerzas donde el Estado domina la lucha por la clasificación. Esta noción de la interculturalidad se reduce a una actitud, de abrirse y aceptar al otro, sin tener en cuenta las relaciones de poder que condicionan las relaciones entre culturas. Y es justamente ahí donde radica el punto de partida y vuelta al debate de la interculturalidad, teniendo su punto de ruptura entre cuestionar o no las relaciones de poder, entre buscar mantenerlas intactas o en luchar por su transformación hacia una relación más equitativa.

Profundizando en la discusión, en este contexto podemos ubicar cómo la hegemonía ideológica dominante asume las forma de la universalidad (los derechos humanos universales son, de hecho, los derechos del hombre blanco propietario), y para que funcione esa ideología debe incorporar una serie de rasgos en los cuales la población explotada pueda reconocer sus auténticos anhelos.

El tema de la interculturalidad es un asunto mayor de la sociedad mexicana y, particularmente, de la educación. La sociedad civil, en general, y la educación, en particular, no han sabido hasta ahora reconciliarse con la diversidad (cultural, lingüística, biológica, geográfica, etc.) que enriquece al país, pues la diversidad ha sido entendida como una seria desventaja para construir la homogeneidad que requiere el Estado-nación tradicional. Por eso, cuando se han hecho esfuerzos, han sido orientados a un tipo de inclusión que suponía la neutralización de la diversidad.

Es preciso anotar desde un principio, que el asunto de la diversidad se refiere no sólo al subsistema de producción y difusión de conocimientos y de construcción de competencias para el trabajo, es decir, al subsistema escolar, sino, en general, a la vida cotidiana, a todo el sistema social y a las esferas de la cultura. El principio de la unidad, que anima los afanes homogeneizadores, impera tanto en las esferas culturales de la objetividad (ciencia, filosofía), la legitimidad (derecho, ética) y la representación simbólica (arte, lengua) como en los subsistemas sociales de producción de bienes

y servicios (industrialismo), intercambio (mercado), seguridad y vigilancia (subsistema judicial, militar y policial), gestión macro-social (democracia representativa), información y comunicación (medios de comunicación visual, escrita y cibernética), de poblamiento (tejido urbano), etc. Nada de esto queda, naturalmente, sin consecuencias en la vida cotidiana: el mundo de las vinculaciones sociales, la intimidad y hasta la identidad se ven igualmente afectados por el principio de la unidad.

Estamos, pues, ante un problema de enorme envergadura y trascendencia que exige un abordaje holístico, además de sectorial, porque tiene que ver no sólo con el funcionamiento del modelo societal sino con el diseño mismo de dicho modelo. Es decir, lo que está en juego aquí no son sólo las patologías (exclusión, inclusión neutralizante, etc.) producidas en el camino de construcción de una sociedad declarativamente inclusiva, sino el diseño mismo de sociedad que nos viene desde el pasado remoto.

En así que, la interculturalidad es mencionada continuamente como una panacea para los problemas educativos y sociales de los indomexicanos. Pero ¿qué es esta interculturalidad tan omnipresente y tan prometedora? ¿Es una filosofía, una política, una acción, una coyuntura social, un concepto, una postura, o sólo un discurso carente de realidad?

LA INTERCULTURALIDAD COMO CONCEPTO

El concepto de interculturalidad remite esencialmente a un diálogo fecundo y mutuamente enriquecedor entre culturas diversas, el cual se establece en condiciones de simetría, entre iguales, atravesado por conflictos y relaciones de poder. Para comprender mejor el concepto, podemos partir de tres elementos que constituyen el piso del cual partimos: el respeto mutuo, el reconocimiento recíproco de la capacidad de creación cultural, social y política y la existencia de condiciones de igualdad para el desarrollo de cada cultura.

Es preciso aclarar que no se trata de cualquier diálogo, la interculturalidad debe ser pensada como un diálogo entre iguales, en situación de equidad, y más allá de este piso, éste debe darse en situaciones de equivalencia y simetría, en un espacio donde desde lo que somos y en consciencia de ello, entramos en comunicación con el otro, la otredad vista y entendida desde la comprensión de mi propio mundo de vida, es un encuentro no sin conflictos, desacuerdos y desencuentros.

Desde este supuesto y en una perspectiva crítica, se plantea la interculturalidad como el diálogo horizontal entre culturas. No se trata de la imposición de ciertas concepciones y prácticas enmascaradas en la naturalización² de una forma de ver, estar y saberse en el mundo. La interculturalidad se debe dar en una relación equivalente y horizontal, empezando por reconocer la condición cultural de igualdad de oportunidades frente a los otros, buscando la comprensión y el respeto de las diferencias en un proceso de mutuas construcciones en un espacio diferencial reorganizado y caracterizado por tensiones, conflictos y acuerdos dialógicos en el tiempo y en el espacio.

Este diálogo, así pensado, no podría llevarse a cabo en una sociedad construida en situación de desigualdad e inequidad, y por lo tanto, asimétrica; asimismo, es preciso hacer notar que la interculturalidad *va más allá* de las relaciones entre culturas. Supone el reconocimiento del otro y la afirmación de sí mismo; y un pueblo para ser, debe apelar a los elementos cohesionadores que vienen de la historia común, de las relaciones con el entorno, la cosmovisión, los valores, el idioma, etcétera, los cuales deben ser revalorados y desarrollados para romper con la opresión, con los problemas

² Vemos el proceso de naturalización como la interiorización y apropiación de la visión del otro, como propia. Esto es, las formas de ver, de sentir, de estar en el mundo de los dominantes, percibidas como las universales las que deben ser, que en un proceso de colonización del ser, del saber y del poder son apropiadas y sentidas como propias. De esta manera se convierten en el deber ser de la sociedad en su conjunto.

derivados de la explotación, de la exclusión, la marginación económica y social, entre otras. La ruptura de estas condiciones desventajosas da lugar a un nuevo enfoque de la gobernabilidad, la democracia y la participación social (Moya, 2009). Así también, es fundamental puntualizar que la interculturalidad no es solamente la relación entre culturas, sino la relación entre culturas en conflicto que concurren en una única y sólida estructura de poder configurada desde la razón colonial.

Desde un plano mucho más individual, la importancia referencial del concepto de interculturalidad construido a partir de la experiencia propia puede definirse como: “la construcción de nuevas identidades a través de la confrontación cultural, un proceso de convivencia humana, basado en el respeto y en la valoración del bagaje ético-social de varias culturas” (Millán y Nieto, 2006, p. 25). Se manifiesta históricamente en el encuentro de dos o más individuos concretos pertenecientes a diversos mundos culturales, a distintos mundos de vida. Es en este encuentro dialógico donde se manifiestan las contradicciones, las tensiones, el conflicto; pero es también la ocasión del diálogo, de la presentación del “yo” y del “otro” en un plano que puede ser de conflicto o de concordancia, de aceptación plena del otro y de su expresión cultural, conservando la identidad propia de cada sujeto en presencia. La interculturalidad implica, entonces, el reconocimiento y la valoración del otro y del sí mismo en una actitud dialógica, abierta y de respeto mutuo, en un proceso de construcción de una realidad socio-cultural innovadora y al mismo tiempo, permanente. La permanencia está dada por las identidades de los sujetos en relación social y la innovación por la transformación de las relaciones de poder, en relaciones de equidad y simetría entre ambas culturas vehiculadas por los sujetos en interacción dialógica.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, AUTONOMÍA Y EDUCACIÓN

Hemos dado una rápida mirada a algunos de los aspectos con los que se confrontan las miradas civilizatorias frente a los procesos de construcción de la interculturalidad, y podemos decir que la organización de la vida desde la perspectiva de la interculturalidad no es nada fácil, porque somos herederos de un mundo en el que han predominado el principio de la unidad y las estrategias de homogeneización, practicadas frecuentemente de manera coercitiva, con su “natural” secuela de exclusión, marginación, indiferencia, opresión, inclusión neutralizante e invisibilización del “otro”.

Llegados a este punto cabe preguntarse si la interculturalidad es acaso inalcanzable en la realidad mexicana. A lo cual, a simple vista, podemos responder que sí puede ser inalcanzable, simplemente porque no hay tal convivencia, ya sea porque se ignora, ya sea porque se quiere ignorar. Es decir, que en la realidad actual la hegemonía de la cultura que se expresa a partir del español,³ de una cultura occidentalizante y todos los valores culturales e ideológicos que porta, sofoca cualquier intento de interacción equitativa. En efecto, ni el contundente Artículo 2º de la Constitución, así como todos los numerales siguientes, que proclaman que:

La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas (*Diario Oficial de la Federación*, 2001).

³ No olvidar que lo que llamamos español como un nombre genérico de la lengua castellana, es a su vez una muestra del colonialismo interno de la cultura castellana sobre las diversas culturas existentes en el mismo país y que coloniza bajo los aspectos de lo español, o sea lo occidental, y de la cristianización como procesos y contenidos integrales de la colonización, es decir, como procesos civilizatorios (imposición del pensamiento único).

Puede ser por sí mismo, un factor de cambio; la letra sin la acción que la ponga en práctica, está muerta. En este sentido podríamos decir que la reforma de este artículo constitucional nació muerta. El proceso sigue vivo por la voluntad y trabajo de los pueblos indígenas y maestros comprometidos con la lucha por la igualdad y la equidad social, más que por la política gubernamental.

La interculturalidad pareciera entonces, una idea difusa atrapada en una polisemia de voces y lenguajes, cuyos diferentes significados se manejan dentro de lo discursivo, sin lograr anclarse de manera efectiva y coherente a una acción consistente y persistente; sin embargo, su instrumentalización ayuda en la construcción y fortalecimiento de políticas de homogeneización y de profundización de la diferencia, de la exclusión y del racismo.

No obstante, a partir de la reflexión crítica desde los movimientos indígenas se crea el concepto de interculturalidad crítica. La cual nos permite observar las posibilidades de una educación y de pedagogías insurrectas, diferentes, alternativas y construidas desde lo local, a partir de las propuestas surgidas en el seno del movimiento social y desde las comunidades locales.

La demanda autonómica representa para los pueblos indígenas la posibilidad de reconstruirse y de permanecer vivos con sus propias matrices culturales y cosmogónicas, así como de preservar la lengua, la cultura y las instituciones normativas que legitimen el derecho a la diferencia. Además de recuperar los espacios de decisión política, así como las formas de ejercer justicia y de administrar el usufructo de los recursos propios, tanto en el municipio, como al interior de las comunidades.

Desde la perspectiva indígena, los ejes fundamentales de sus derechos que les dan sustento y razón, pasan por el derecho al territorio, el derecho a ser reconocidos como pueblos, el derecho a la libre determinación, el derecho a una cultura propia y el derecho a un sistema jurídico propio.

En esta perspectiva retomamos y defendemos un enfoque crítico de la interculturalidad, fundado en las luchas de los movimientos

indígenas. Esta interculturalidad crítica parte del problema del poder, cuestionando seriamente al modelo de sociedad vigente (Walsh, 2009). La interculturalidad crítica busca suprimir las causas de la injusticia colonial, enfrentando los poderes hegemónicos del presente. No se limita a una disputa o negociación entre pueblos indígenas y Estado. Es una lucha que surge a la par de la reivindicación de la autonomía de los pueblos, pero no sólo se trata de leyes e instituciones. Se trata también de principios y prácticas. Es una negociación también entre sectores de la sociedad, e incluso al interior de los mismos pueblos, entre individuos. Pero sobre todo, es un proceso no exclusivo para los pueblos indígenas de Latinoamérica. En todo caso, es un paradigma que surge desde los pueblos indígenas de Latinoamérica para el resto del mundo. Es un paradigma distinto de relaciones entre culturas, que busca que éstas se valoren de forma simétrica. Un paradigma, que más allá de crear condiciones de equidad en el sistema vigente, lucha por crear un sistema que entienda y asuma la equidad. Un paradigma que cobra mayor vigencia ante el fenómeno de globalización, que hace cada vez más evidente la dicotomía entre hegemonía y diversidad. Una propuesta que transforma las relaciones de poder en un proceso de autoafirmación y reconocimiento del otro, basado en el diálogo. Una interculturalidad que apunta hacia la igualdad pero con dignidad, asumiendo la diferencia y la diversidad (López, 2009).

A partir de lo anterior, coincidimos con Walsh en su planteamiento de que “es mejor hablar de un proyecto de interculturalizar en vez de interculturalidad en sí” (Walsh, 2009). Es decir, entendemos que la interculturalidad no es un fin, sino un proceso constante, lo cual implica cuestionar, revisar, reformular, reconstruir constantemente para no caer en una nueva hegemonía. Más allá de un juego de semánticas, esto nos refleja un enfoque, una postura, una actitud a seguir. Reconocer y valorar lo que somos, convivir y dialogar con el otro y con los otros, para tener la capacidad de construir un nosotros, implica decolonialidad: romper con los paradigmas de la colonialidad y con las relaciones de dominio y exclusión

y luchar por instaurar una nueva sociedad fundamentadas en relaciones societales de igualdad y equidad en las oportunidades de desarrollo cultural menos asimétrico y tendente a una simetría cultural renovadora de la organización social.

LA EDUCACIÓN COMO PROCESO DE INTER-CULTURALIZACIÓN, OTRA VÍA HACIA LAS PEDAGOGÍAS IN-SUMISAS

En este proceso de minorización y de asimilación de la dominación como un “así es”, la naturalización de sus formas y procesos, en el cual no sólo se minoriza la diferencia y al diferente sino todo lo que implica su ser, sea este indígena, obrero, campesino o empleado, esto es, se minorizan y desconocen o reducen sus formas de vida, de expresión de representaciones del mundo, sus conocimientos y saberes, como lo menciona Michel Foucault, en *Genealogía del Racismo*, cuando habla de los “saberes sujetos” (1976, p. 18). Aquellos saberes que han sido descalificados, sobre todo cuando se hace mención de los saberes locales, los saberes excluidos, los saberes colonizados y encubiertos. “Una serie de saberes que habían sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados; saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido” (Foucault, 1976, p. 18).

Para contrarrestar este tipo de pensamiento se plantea elaborar lo que él llama “genealogía”, que implica hacer entrar en juego los saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados. Contra la instancia teórica unitaria que pretendería filtrarlos, jerarquizarlos, en nombre de un conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que sería poseída por alguien. Es una tentativa de liberar de la sujeción a los saberes históricos, es decir, hacerlos capaces de oposición y de lucha contra la coerción de un discurso teórico, unitario, formal y científico; así como a sus efectos intrínsecos de poder.

Las “genealogías” según Foucault, no son, pues, vueltas positivistas a una forma de ciencia más atenta o más exacta; son precisamente anti-ciencia. Tampoco es que reivindicquen el derecho lírico a la ignorancia o al no saber. Se trata más bien de un cambio de la insurrección de los saberes, contra los efectos del poder centralizador dado a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra.

En esta idea, Dávalos (2005) hace énfasis en la parte epistemológica de los procesos de la lucha de movimientos sociales latinoamericanos recientes:

las propuestas hechas por diferentes movimientos indígenas de constituir espacios de saber que permitan reconstruir los saberes ancestrales, que les otorguen esa validez social y comunitaria, constituyen uno de los procesos más importantes que el movimiento indígena latinoamericano ha emprendido en estas últimas décadas. [Además] No se trata tanto de los institutos de investigación sobre temáticas exclusivamente indígenas, que han existido desde larga data, sino del hecho de que el movimiento indígena latinoamericano incorpore las nociones de creación, recreación, recuperación y reconstitución del saber dentro de espacios definidos por su misma práctica política, lo que da una significación diferente a esta dinámica (Dávalos, 2005, pp. 31-32).

Asumiendo la inter-culturalización como un proceso constante, los espacios de reflexión son importantes para que los pueblos defiendan y reconstruyan sus propios modos de vida. Estos son procesos que inician con la construcción de proyectos políticos, que como se ha dicho anteriormente, reivindican la autonomía y la autodeterminación de los pueblos. Estas luchas que muestran sus propios proyectos políticos se van ampliando a otros espacios, como la defensa del territorio, la apropiación de procesos productivos, la redefinición de las relaciones económicas o la transformación de las relaciones de género. Uno de estos ámbitos es el epistemológico o la construcción de conocimiento.

Dentro de ellos, la creación de proyectos educativos propios es una de las luchas que han surgido desde los pueblos indígenas que han ejercido su derecho a crear utopías, que caminan juntos para crear sus propios modos de vida buena. Ejemplos de diversas experiencias de proyectos educativos propios, sugieren que éstas son expresiones de madurez de las luchas de pueblos, que han transitado de las demandas políticas hacia la reivindicación de los saberes propios, en busca de una interculturalización efectiva.⁴

De esta manera, estos proyectos representan el abordaje de procesos pedagógicos desde los propios pueblos, resignificando los conceptos mismos de educación y pedagogía. Es así que se transita de una decolonialidad del poder hacia una “pedagogía de-colonial”, la cual responde a la interculturalidad crítica como proyecto político, social, epistémico y ético (Walsh, 2009). Una pedagogía que se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión del saber. Una pedagogía insumisa que invoca al carácter libertario de la educación, yendo más allá del ejercicio de las libertades al ejercicio de la autonomía, entendida como la capacidad de los individuos y los pueblos a normarse por sí mismos. Esto representa superar los esquemas axiológicos occidentales de las libertades individuales, hacia una autonomía colectiva, tan presente en los valores de los pueblos indígenas, capaz de liberar a los individuos de cualquier relación de poder y dominación.

En otras palabras:

⁴ A estos proyectos educativos López (2009) los califica como “desde abajo”. En ellos se puede abarcar desde las luchas por el reconocimiento de sistemas educativos propios como los impulsados por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (Conaie), o la incidencia política para que se reconozca la educación desde los pueblos, en Bolivia y Nicaragua (todos estos relatados por López, 2009). Asimismo, se pueden agrupar las experiencias de escuelas que han decidido desarrollar un modelo propio de educación, como la Escuela Para la Vida y la Unisur en Guerrero, y el Centro Escolar Tosepan Kalnemaxtiloyan (“Nuestra escuela”, en náhuatl), de la SCAR Tosepan Titaniske.

es la matriz conceptual de la modernidad la que debe revisarse, y no tanto por una pretensión posmoderna que en definitiva habla en la misma clave que el proyecto de la modernidad, sino por la posibilidad de enriquecer el conocimiento humano, de incorporar nuevas formas de racionalidad a la infinita riqueza teórica humana (Dávalos, 2005, pp. 24-25).

Lo anterior supone un esfuerzo que vaya más allá de rescatar las lenguas indígenas y utilizarlas en los espacios educativos, para reproducir conocimientos y esquemas de pensamientos occidentales. Implica más que el simple hecho de rescatar algunos elementos de la cultura local en la cotidianidad escolar. Rebase el rescate y la reivindicación de los conocimientos tradicionales. Considera sobre todo, partir de las prácticas propias de los pueblos y sus saberes, como una praxis popular que esté presente en los procesos de enseñanza, aprendizaje y relación de los seres humanos con el mundo. Y es en el campo de los conocimientos y los saberes, desde donde se presenta el mayor reto para lograr que la inter-culturalización sea un proceso constante de de-colonización.

Tomando en cuenta las cuatro dimensiones de la colonialidad descritas por Walsh (2009) –colonialidad del poder, colonialidad del saber, colonialidad del ser y la colonialidad cosmogónica–, la epistemología se presenta como un campo para la decolonización desde la interculturalización, que parte del reconocimiento de distintos conocimientos y formas de pensar. Es construir un espacio social fértil en el que se puedan construir los saberes y conocimientos interrelacionados, en el cual se asocie de manera eficiente cada uno de los elementos que están a su disposición. Esto quiere decir que la lucha epistemológica parte de reconocer la importancia de los conocimientos y saberes locales, para reivindicarlos y presentarlos en una relación dialógica con los conocimientos y saberes de otros pueblos. Lo anterior representa también una oportunidad para inter-culturalizar el concepto de la ciudadanía, mediante la construcción de nuevas políticas de conocimiento, donde lo más importante es:

Construir conocimiento situado, con atención a la diversidad de formas de pensar, sentir y actuar, con atención a la diferencia cultural ejercida y a esa nueva vida pública que se comienza a construir cuando la lengua y la cultura rompen las barreras del derecho individual y se ejercen emancipatoriamente desde una visión colectiva del derecho (López, 2009, p. 204).

EL CARÁCTER DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

A partir de las reflexiones anteriores que buscan reconstruir desde un punto de vista político y cultural, el sentido de la construcción del conocimiento, las formas de la enseñanza y las situaciones del aprendizaje, vale la pena preguntarnos: ¿cómo se estructura el conocimiento pedagógico?, ¿cómo reconstruir las prácticas pedagógicas bajo estas estructuras? A partir de ello podremos encontrar pistas que nos permitan redefinir el conocimiento pedagógico que caracteriza las formas de la enseñanza, el cual se concibe con características muy especiales que lo diferencian del conocimiento de otros campos de prácticas sociales especializadas.

El rasgo más distinto del conocimiento pedagógico es que está dirigido a la formación y cultivo del carácter de los individuos, por tal motivo, no puede operar en las mismas condiciones de otros tipos de prácticas profesionales o de otros tipos de conocimientos. Los atributos particulares del proceso mediante el cual aprendemos a vivir en el seno de nuestras culturas y sociedades hacen que no seamos meros sujetos inertes, cuyo aprendizaje es susceptible de manipular mediante la aplicación instrumental de técnicas y métodos, sino que cada ser en el mundo aprende desde sus formas propias de aprender y desde sus contextos específicos y los aplica en relación no sólo con el conocimiento experto, sino también de acuerdo con la costumbre, la cosmogonía y las tradiciones que las engendran.

No obstante, en la actualidad, como producto del desarrollo de la ciencia y de la técnica en la sociedad moderna se ha ido

generalizando la idea de la superioridad del conocimiento científico que se aplica a la modificación de la materia por sobre otras formas o modalidades de conocimiento. Esta primacía del conocimiento científico ha generado una ideología, conocida como “cientificismo”, que se ha extendido también a las ciencias sociales y humanas, en la pretensión de que este conocimiento, aplicado a los asuntos culturales, sociales y pedagógicos puede modificar el comportamiento humano mediante las técnicas adecuadas.

Esta ideología que funciona hoy incorporada a nuestro sentido común –lo que la hace “natural” y “accesible” para amplios sectores sociales– ha generalizado la idea de que el mejoramiento y la efectividad de las prácticas pedagógicas sólo puede incrementarse a través del “control técnico” de éstas y de los actores que intervienen en ellas. De hecho, toda la planificación educativa ha estado asentada sobre esta creencia. El control burocrático administrativo, la jerarquización de las instituciones educativas, el papel subordinado y la escasa participación de los docentes en las decisiones educativas, las prácticas pedagógicas instructivas son, entre otras, las manifestaciones más acusadas de esta ideología en el campo educacional.

La construcción de una nueva visión de la práctica o del re-hacer docente, más allá de la re-formación docente, está en discusión por lo que implica y se caracteriza por una doble dominación y reproducción de la colonialidad como proyecto civilizatorio y como agente privilegiado de éste. En los párrafos que siguen, intentamos encontrar ciertas vertientes de discusión que podrían ayudarnos en la reflexión sobre una pedagogía insumisa para la enseñanza/aprendizaje de y en la interculturalidad.

En este intento recuperamos algunos textos de Habermas (1986), al cual también analizamos a partir de Carr y Kemmis (1990) y de Grundy (1992). Habermas en el desarrollo de su teoría crítica,⁵ examina críticamente el paradigma de la racionalidad ins-

⁵ El desarrollo de las ideas siguientes se apoya en los postulados de la llamada “teoría crítica”, como una teoría cuya tarea central es “emancipar” a los individuos

trumental que surge de las concepciones del conocimiento del racionalismo y el positivismo en dos sentidos fundamentales: 1) trata de mostrar que la ciencia (básicamente natural) ofrece sólo una clase de conocimiento y en ese esfuerzo rechaza el postulado de que la ciencia puede definir los estándares en términos de los cuales todo el conocimiento puede ser medido. 2) Oponiéndose al postulado de que la ciencia proporciona una explicación objetiva y neutra de la realidad, trata de mostrar cómo las diferentes clases de conocimiento se configuran a partir de los particulares intereses humanos que ellos sirven.

Habermas denomina a esta teoría del conocimiento, la teoría de los “intereses constitutivos del conocimiento”. La llama así porque rechaza la idea de que el conocimiento se produce por una suerte de acto intelectual “puro” en el cual el sujeto cognoscente actúa “desinteresadamente”. El conocimiento nunca es el producto de una “mente” que funciona independiente de las preocupaciones cotidianas. Por el contrario, siempre se constituye sobre la base de intereses que se han desarrollado a partir de las necesidades naturales del hombre, las que se han configurado por condiciones históricas y sociales. Si se careciese del conjunto de necesidades e intereses que están incorporados a la especie humana, los seres humanos no tendrían interés en adquirir conocimiento.

Para Habermas, entonces, el conocimiento es producto de la actividad humana que está motivada por necesidades e intereses naturales y culturales. Él los llama “intereses constitutivos del conocimiento”, porque son intereses que guían y que configuran el modo cómo se constituye el conocimiento en diferentes actividades humanas.

En este sentido, Habermas sostiene que el conocimiento está constituido en virtud de tres intereses: el técnico, el práctico y el

de las ideologías que oscurecen sus prácticas, fundamentalmente a través de la comprensión de sus propias acciones. Esta teoría ha sido formulada y desarrollada principalmente por el sociólogo y filósofo alemán Jürgen Habermas. Desarrollos de este enfoque se encuentran en Carr y Kemmis (1990), y en Grundy (1992).

emancipatorio. El *técnico* está determinado por el interés que tienen las personas en adquirir un conocimiento que les facilite el “control” técnico sobre los objetos naturales y los individuos. El conocimiento que resulta de este interés es un conocimiento típicamente instrumental que asume la forma de explicaciones científicas. Este análisis no significa para Habermas que esta forma de conocimiento sea negativa, al contrario, mucho del progreso científico y tecnológico se debe a este tipo de conocimiento. Sin embargo, lo que él rechaza es la actitud que postula a este conocimiento como el único conocimiento válido y, por tanto, extensible a los fenómenos humanos y sociales. En este sentido, para entender a los demás, para enseñar y crear situaciones y experiencias de aprendizaje, se requiere aprehender los significados sociales que constituyen la realidad social. Al respecto, sostiene que los métodos “interpretativos” proporcionan el conocimiento que sirve al interés *práctico* de “comprender” y clarificar las condiciones que requiere la comunicación significativa y el diálogo y, por tanto, el aprendizaje. En esta dirección, el “interés práctico” genera conocimiento en la forma de comprensión interpretativa que puede informar y guiar el “juicio práctico”.

Al mismo tiempo, Habermas sostiene que los métodos de acercamiento interpretativo no proporcionan una base suficiente para el estudio de los fenómenos sociales. Porque cualquier reducción de estos fenómenos a la explicación de los significados subjetivos, no puede reconocer que los significados que caracterizan la vida social están ellos mismos condicionados por un contexto social o “mundo de vida” (tradicción) que limita tanto las intenciones de los individuos como las posibilidades de su realización. Al adoptar una epistemología para el proceso de autocomprensión que excluye el cuestionamiento crítico de tal comprensión, el enfoque interpretativo no puede establecer hasta dónde cualquier forma existente de comunicación puede ser sistemáticamente distorsionada por las condiciones sociales, culturales y políticas existentes.

Esto significa que el interés “práctico” en la comunicación no puede ser adecuadamente logrado hasta que las condiciones de

alienación han sido reconocidas y eliminadas. En este sentido, Habermas sostiene que existe un interés humano básico en la autonomía y la libertad racional que se configura en la demanda por condiciones materiales e intelectuales en las cuales pueda tener lugar una comunicación y una interacción no alienadas. Este interés *emancipatorio* requiere ir más allá de una consideración estrecha de los significados subjetivos de los individuos, para lograr un conocimiento emancipatorio del marco social en el cual ocurre la comunicación y la acción social. Este es el tipo de conocimiento con el cual está comprometida la ciencia social crítica.

Con estas distinciones en mente podemos caracterizar el *conocimiento pedagógico* como un conocimiento que combina los intereses prácticos y emancipatorios. *Práctico* porque la historia natural del aprendizaje y el desarrollo comunicativo de la enseñanza requieren una relación que “interprete” y “comprenda” las estructuras cognoscitivas, las orientaciones culturales, las necesidades e intereses individuales y colectivos de las personas que concurren a ella. Esto implica una reconceptualización de la relación pedagógica como una acción comunicativa que reconoce a los individuos que participan en ella como entidades autónomas, portadoras de significados codificados en el lenguaje y que, por tanto, su interacción está orientada a la construcción de dominios de consenso, mediados por conversaciones. Las dificultades que surgen en esas interacciones pueden considerarse como “incomprensiones” que son susceptibles de superarse mediante coordinaciones en la acción y en el lenguaje. En cambio, tradicionalmente hemos desarrollado nuestras prácticas docentes considerando la relación pedagógica como una acción orientada instrumentalmente al logro de fines predefinidos fuera de los ámbitos de significado de los individuos, donde las interacciones son consideradas como instrucciones y toda dificultad que se presenta en ellas es reconocida como error.

El carácter práctico del conocimiento pedagógico se vincula también con la reflexión constante de la práctica pedagógica y el conocimiento que la informa, orientada a decidir respecto a cuáles

son las formas pedagógicas que pueden generar aprendizajes culturales y sociales más equitativos a partir de los que los individuos pueden ejercer apropiadamente la participación en una sociedad democrática.

De este modo, el conocimiento práctico que caracteriza a la pedagogía se vincula con una disposición a *emancipar*—a través de la ampliación de los horizontes de aprendizaje— a las personas de las restricciones sociales y culturales que les impiden ejercer en plenitud sus disposiciones hacia la verdadera comunicación y la colaboración en la participación social democrática. En las sociedades latinoamericanas actuales, este ideal se presenta como una aspiración de desarrollo social que requiere formas educativas más eficaces que logren conciliar la adquisición de competencias de desempeño social con formas de participación más plenas que les permitan a las personas ejercer su autonomía en la creación y colaboración de nuevas formas sociales y productivas.

Tanto el carácter *práctico* como el *emancipador* del conocimiento pedagógico, están vinculados con las experiencias sociales concretas en las cuales los individuos pueden lograr aprendizajes que les “iluminen” acerca de sus verdaderas necesidades y el conocimiento que se requiere para satisfacerlas. No obstante, el conocimiento pedagógico no orienta sus características prácticas y emancipatorias sólo hacia los sujetos (los alumnos) de la acción pedagógica, sino que incluye una mirada *crítica* de las prácticas que constituyen la relación pedagógica, incluyendo en ellas el análisis de los obstáculos cognoscitivos, sociales e institucionales que impiden a los profesores desarrollar contextos de aprendizaje y comunicación socialmente eficaces y liberadores.

Del mismo modo, nuestro propio desempeño como maestros en esta concepción, se entiende básicamente como la capacidad de poseer, por una parte, los conocimientos necesarios para “resolver” problemas pedagógicos: cómo planificar, cómo seleccionar apropiadamente los contenidos que deberán ser transmitidos, cómo evaluar las respuestas de los alumnos, etc. Y, por otra, para

controlar más adecuadamente los comportamientos de nuestros estudiantes: cómo organizar la clase, cómo establecer la disciplina, cómo interesar a los alumnos en los contenidos que se transmiten en la clase, cómo augurar respuestas coherentes con los contenidos informados, etcétera.

La ilusión es que si poseemos el suficiente “conocimiento” experto podremos asegurar el éxito de nuestras prácticas. Éstas, en la actualidad, a partir de enfoques epistemológicos no racionalistas y de las evidencias aportadas por tendencias no representacionistas en las ciencias cognoscitivas –las prácticas que realizamos cotidianamente, ya sea como parte de nuestros desempeños profesionales o como parte de las acciones que realizamos en los ámbitos sociales en los que interactuamos cotidianamente–, se conciben de un modo muy diferente: las prácticas (aun cuando esto puede parecer obvio) son actividades sociales que están íntimamente entretejidas con nuestros modos habituales de comprender, existe en ellas una interdependencia relacional del agente y el mundo, la actividad, el significado, la cognición, el aprendizaje y el conocimiento. Por ejemplo, ¿cuál es la razón que podemos esgrimir para aplicar por qué cuando hacemos clases nos ubicamos frente a nuestros alumnos y nos dirigimos a ellos de un modo impersonal? La respuesta es que esa es la forma que nos parece “natural” para actuar en esas situaciones. Esto nos muestra que nuestras prácticas surgen de una “pre-comprensión” muy difusa que incluso ya tenemos antes de convertirnos en profesores.

La historia social que vivimos nos predispone a actuar de un modo particular. Así, el profesor concebido como un “civilizador”, como un agente social encargado de entregar los conocimientos que permitirán a sus receptores actuar de acuerdo con los preceptos sociales, va a realizar siempre sus prácticas de un modo instructivo que ubica a su alumno en una posición de ignorancia. En este sentido, los significados de nuestras prácticas no pueden ser atribuidos al conocimiento que un individuo aplica a un ámbito de desempeño problemático, sino que éstos surgen del espacio social en el cual

se hacen inteligibles. Esto explica, en cierto modo, por qué a pesar del conocimiento que disponemos respecto al aprendizaje, actuamos casi siempre dentro de una rutina pedagógica que funciona normalmente de espaldas a los procesos naturales del aprender. Una persona no es un sujeto individual que toma sus decisiones aplicando un conocimiento objetivo, sino que es un individuo actuando en una red de significados sociales que abren un conjunto de posibilidades, situados en un ámbito social y dentro de un modo particular de comprender.

De este modo, las prácticas están situadas en el entramado del “sentido común”. El conocimiento que subyace a nuestro actuar surge del hecho de estar en un mundo que resulta inseparable de nuestro cuerpo, de nuestras prácticas cotidianas y de nuestra historia social. En este sentido, el conocimiento de nuestras prácticas cotidianas surge de una actividad permanente de interpretación (hermenéutica, como se le denomina en términos técnicos), que está delimitada por los alcances de nuestra comprensión. Así, en lo que hacemos se encadena “la acción” y el “conocimiento”; el “conocedor” y lo “conocido”.

En la vida cotidiana los procesos cognoscitivos requieren el uso continuo del sentido común, que funciona como una “malla” de significados y de orientación para la acción, para configurar nuestro mundo de objetos e interacciones sociales. La cognición no está fuera de nosotros en términos de ítems de conocimiento abstracto, sino que forma parte nuestra en el hecho de experimentar e interpretar el mundo a través de las prácticas que realizamos en contextos determinados. En otras palabras, comprendemos nuestra profesión por medio de las orientaciones de nuestras prácticas que, a su vez, configuran nuestra comprensión. De este modo, el conocimiento parece mejor descrito como un recurso cultural (información cultural disponible en el trasfondo de nuestra tradición) que se moviliza en la acción, la cual también lo modifica, conocimiento y acción se “enmiendan” mutuamente.

PARA FINALIZAR

Lo que hemos podido comprobar es que la construcción del conocimiento tiene como principio básico, como su génesis y como fundamento de su desarrollo las prácticas mismas establecidas y concretizadas en un contexto específico en el que se desarrolla, es inherente a éste y encontrará en este contexto socio-cultural, económico, lingüístico su esencia, es por ello que la formación docente no debe ser ajena a él y no sólo eso, debe ser incorporada de manera que genere posibilidades de emancipación, de creación y re-creación de los procesos de acuerdo con los contextos en los que se otorga. La formación docente, más que ninguna otra, debe ser abierta, flexible y permitir adecuarse, re-construirse, más bien en los mismos contextos donde se aplica, para desde allí emprender los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La interculturalidad en el campo de la educación debe construirse desde y por los pueblos mismos en lo local, desde las perspectivas simbólicas y cognitivas de los propios pueblos, desde sus mundos de vida y cosmogonías. “La interculturalidad en la educación entonces significará hacerse cargo de la pluralidad cultural y lingüística del país con el fin de aprovecharlas como recurso pedagógico” en la construcción de una escuela diferente (Comboni y Juárez, 2008). Aún no se ha aceptado que los pueblos originarios demanden una educación que emerja de su historia y de su mundo de vida para resolver las asimetrías caracterizadas por la exclusión, la negación y la invisibilidad. No se ha aceptado que para los indígenas es estratégica la educación porque con ella “apuntan a reconstruir retrospectivamente un pasado ajustado a las necesidades de un presente” (Flachsland, 2003, p. 137), puesto que es a partir de esta posible construcción que un pueblo, comunidad o individuo empieza a reconocerse, a construir-reconstruir y fortalecer su identidad individual y colectiva.

La visión crítica de la educación con enfoque intercultural muestra la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua

y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas, como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de la práctica pedagógica. En esta visión se concibe a la educación profundamente enraizada en y a partir de la propia cultura; una educación que promueva un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales que, si bien parten de matrices diferentes, mal que bien y aunque en condiciones de asimetría y de diglosia,⁶ desde una perspectiva poscolonial y en la búsqueda de construir procesos descolonizantes, están y han estado por varios siglos en permanente contacto y conflicto.

La educación intercultural sólo será posible si los estudiantes no indígenas e indígenas logran, de algún modo, ser capaces de integrar las modalidades de conocimiento de sus mundos de vida con los conocimientos escolares y disciplinares occidentales. En esta integración se hace fácil establecer los ámbitos de competencias sociales donde se requieren unos y otros, incluso, valorar cuando el conocimiento tradicional tiene un significado más profundo que el que tiene el conocimiento escolar. Este logro requiere, por supuesto, una reconceptualización de la pedagogía, que significa el abandono de la comunicación instructiva y su

⁶ La diglosia se expresa en la relación asimétrica y de conflicto que existe entre el español (lengua dominante) y las lenguas originarias (lenguas dominadas) y que definen formas de dominación simbólica que abarca el sentido mismo de la concepción de la persona. En esta relación el español tiene funciones exclusivas vinculadas con ámbitos centrales como la escritura, la educación, la administración, etc., es decir, cumple las funciones que son de alto prestigio. En cambio, el espacio de las lenguas originarias, dominadas subordinadas, “arrinconadas”, es el de la vida familiar, de la comunicación cotidiana y no gozan del alto prestigio que tiene el castellano, ni ocupan funciones de prestigio como la escritura, la educación y otras; al no reflejarse en ningún espacio de la vida pública resignifica el sentido de la dominación interiorizada en un habitus y unas prácticas que le dan el sentido de minorización a la propia dominación en la vida cotidiana, redefiniendo el papel de la lengua, de la cultura y de los beneficios que conlleva el pertenecer a la “otra cultura”, trayendo como consecuencia, en muchos casos, la negación de lo propio y el mirar al otro como el legítimo otro.

reemplazo por una orientación de ayuda en la construcción del conocimiento a partir de lo significativo y relevante para los alumnos en procesos de interculturalización, apoyados y guiados por los maestros formados en un proceso de apertura a las culturas y a los procesos sociales, cognitivos y epistémicos de las comunidades socioculturales y lingüísticas en presencia y capaces de conducir una reflexión crítica formativa para la equidad, la reciprocidad, la equivalencia y la aceptación de la diversidad en la diferencia. Así, la educación intercultural requiere la participación activa de los estudiantes, de los maestros, de los miembros de la comunidad en general para la reorganización de un aprendizaje significativo y situado.

REFERENCIAS

- Carr, W. y Kemmis, S. (1990). *Becoming Critical*. Londres: Falmer Press.
- Comboni, S. y Juárez, J. M. (2008). La Educación en el marco de la globalización. Revista *Veredas*. México: UAM-X Relaciones Sociales.
- Dávalos, P. (2005). Movimientos indígenas en América Latina: el derecho a la palabra. En P. Dávalos (ed.). *Pueblos indígenas, estado y democracia*, Buenos Aires: Clacso.
- Dreyfus, H. y Rabinow, P. (1983). *Michel Foucault, un parcours philosophique*. Folio Essais, 204. París, Francia: Gallimard.
- Foucault, M. (1976). *Genealogía del racismo*. Argentina: Altamira.
- Geertz, C. (1983). Common Sense as a Cultural System. En C. Geertz. *Local Knowledge*. Nueva York, USA: Basic Books.
- Grundy, S. (1992). *Teoría o praxis del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Habermas, J. (1985). *Le discours Philosophique de la modernité*. París, Francia: Gallimard.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. 2a. ed. Madrid, España: Taurus.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur, pistas para una investigación comprometida y dialógica. En Luis Enrique López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. La Paz, Bolivia: Fundproeib Andes/Plural.
- Millán G. y Nieto E. (2006). *Educación, interculturalidad y derechos humanos. Los retos del siglo XXI*. México: Dríada/UPN.

- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En L. E. López (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía*. La Paz, Bolivia: Fundproeib Andes/Plural.
- Sepúlveda, G. (1991). El diseño de la formación profesional. *Revista Fronteras*, Temuco, Chile: Ufro.
- Paz, S. (2001). *Reflexiones sobre la interculturalidad y el conflicto*. Mimeo.
- Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En N. Fuller (ed.). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú/Universidad del Pacífico/IEP.
- Varela, F. (1990). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas*, Barcelona, España: Gedisa.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir*. En Patricia Medina Melgarejo (ed.). *Educación intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: UPN/Conacyt/PyV.