

La interculturalidad en América Latina: una categoría en construcción

*The Interculturality in Latin America:
a Category in Construction*

CARLOS YÁÑEZ CANAL, DENISE BUSSOLETTI, ÁNGELA ESTRADA GUEVARA
Y DAVID MARISCAL LANDÍN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE CIUDAD JUÁREZ

Resumen

En el presente artículo proponemos una reflexión sobre el concepto y los usos de la interculturalidad en América Latina. Pensamos que debemos seguir apostando por la posibilidad de construcciones discursivas alternativas, críticas y estéticas observables y vivenciales en el derecho a la educación, respetando y aprendiendo de las diferencias. Partimos de una epistemología «otra» que pone en discusión el conocimiento «universal», en la medida que buscamos posicionar conocimientos «otros». Asimismo, cuestionamos lo establecido por la institucionalidad de los discursos oficiales y apelamos a iniciativas emergentes enfocadas en la construcción y consolidación de nuevas subjetividades. En el marco de una relacionalidad vivencial simbólica buscamos dar cuenta de la unidad en la diversidad, la dualidad complementaria y la reciprocidad, lo que implica que sigamos apuntándola a un intercambio dinámico y fluido de saberes, y a la construcción colectiva del conocimiento como responsabilidad social compartida, no sólo en el discurso, sino en actos coherentes de una diversidad de actores sociales que aprecian sus diferencias, pero no son ajenos a la situación de los otros y a la inequidad social.

Palabras clave: interculturalidad, discurso, subjetividades, conocimiento y educación.

Abstract

In this paper we intend to reflect on the concept and practices of multiculturalism in Latin America. We think we should keep committing ourselves to the possible creation of alternative, critical, aesthetic, experiential and perceptible discourses on the right to be educated, respecting and learning from differences. We start from an «other» epistemology that raises questions about the «universal» knowledge as we seek to locate «other» knowledges. Furthermore, we question what is established by the institutionalization of official speeches, and we appeal to emerging initiatives focused on the construction and consolidation of new subjectivities. As part of a symbolic experiential relatedness we aim to account for unity in diversity, complementary duality and reciprocity, which means that we continue pointing out to a dynamic and fluid knowledge exchange, and to the collective construction of knowledge as a shared

social responsibility not only in speech, but also in consistent acts of a variety of social actors who appreciate their differences, not unaware of the situation of other people and of social inequality.

Keywords: Interculturality, discourse, subjectivities, knowledge and education.

I. Interculturalidad y conocimiento

La emergencia de la interculturalidad en América Latina en las últimas décadas ha estado marcada por las luchas políticas de movimientos sociales indígenas, afrodescendientes y de mujeres. Dichos movimientos han ejercido una fuerte presión en busca, no sólo del reconocimiento de sus derechos a nivel económico, político y social, sino de su diversidad y de su diferencia.¹ Como tal, se enmarcan en una respuesta a las políticas estatales, cuyas prácticas discursivas y de diferenciación, dentro de estrategias de otrerización, se han orientado en una forma racializada, discriminatoria y excluyente.

En dichos procesos de homogeneización, subalternización y dominación, se fue configurando una geopolítica del conocimiento (Mignolo, 2003) que ha pretendido hegemonizar el poder interpretativo en el control de los sentidos y significados a través de valores universales del conocimiento. Estos regímenes de representación epistémica, la *hybris* del punto cero (Castro-Gómez, 2010), constituyeron un sistema clasificatorio-discriminatorio inscrito en una concepción filosófica, cuyos principios se basan en métodos empíricos tendientes a ordenar y describir la diversidad natural a partir del género, la clase y la raza en sus semejanzas y diferencias individuales.

Así, los pensadores criollos ilustrados en América Latina (que aparecen en la escala cognitiva más alta), vehículos de esta nueva política del significado, no dudaron en ubicar a los negros, indios y mestizos en el escalón más bajo de la escala cognitiva. El conocimiento científico ilustrado se estableció como el «conocimiento verdadero» relegando las demás epistemes a expresiones del pasado. En estos términos, las elites cierran el círculo al consolidar de manera hegemónica el control y el uso del significado y el sentido.

¹ «Es útil la distinción que hace Homi Bhabha entre diferencia y diversidad. Para Bhabha (1998), la “diversidad” cultural es un objeto epistemológico (un objeto de estudio); también es el reconocimiento de contenidos y costumbres culturales ya dados. La “diferencia”, en cambio, es el proceso de enunciación de la cultura como “portadora de conocimiento, autoritaria, adecuada para la construcción de sistemas de identificación cultural”. La diversidad simplemente reconoce una gama de formas distintas de comportamiento, costumbres, actitudes y valores, sin poner en cuestión su administración por los grupos hegemónicos; mientras que la diferencia sugiere una relación en donde los distintos grupos subordinados insisten en el valor positivo de su cultura, sus historias y sus experiencias específicas. Y es este insistir lo que hace cada vez más difícil a los grupos dominantes mostrar sus normas y valores como neutrales y universales. Las diferencias nos ayudan a reconocer y reconocernos en nuestra propia identidad. Además, por ser construcciones históricas y culturales, no pueden disolverse en una negación entre grupos que piden permiso para entrar en un modelo establecido desde la homogeneidad cultural» (Walsh, 2008: 50).

En dicha lógica del mirar y nombrar, se erige una epistemología que se legitima bajo criterios de verdad, objetividad y universalidad del conocimiento. En estos discursos de verdad se ejerce un control totalizador, totalizante y totalitario de la existencia misma, del espacio y del tiempo; de los saberes, de los imaginarios, de los sujetos y las subjetividades. En esa medida se silencia, margina, olvida y devalúan otros saberes en una estrategia que tiene como finalidad su invisibilización y negación, afirmando un saber hegemónico supuestamente universal.

En términos retóricos se presenta como la victoria contra el atraso, y la posibilidad del cambio y la transformación de las costumbres, públicas y privadas, individuales y colectivas. Esos otros saberes (indígenas afrocolombianos y femeninos) son considerados como no válidos, apabullados e intimidados frente a la persuasión, convencimiento y confianza que exhibe el conocimiento hegemónico. A esos saberes Foucault los denominó *sometidos*, tanto por sus rangos y grados epistémicos, como por las sapiencias absolutas y despóticas con las que son interpretados, descalificándolos con miras a minimizar su fuerza crítica desde los ordenamientos institucionalizados.

Impera así una idea de sociedad, de conocimiento y de realidad que considera esos saberes jerárquicamente inferiores, sin referentes y sin estándares de verdad para ser aceptados, pues no emergen del paradigma establecido, es decir, no comparten su esencia y sus características, por ello se les considera débiles en representación, autoridad, dignidad y categoría frente a las realidades que traza ese paradigma. Por tanto, los saberes excluidos son vistos como poco útiles y no prioritarios para la vida y la sociedad. Por ello, el conocimiento «verdadero» es gobernado por un código de conducta y comportamiento.

Ese código se convierte en el punto de referencia obligado para diseñar y fortalecer el ideal de sujeto proyectado por los poderes, los cuales posibilitan su circulación e inciden notablemente en la construcción de subjetividades; el poder que genera ese paradigma, que hace que circulen estrategias epistemológicas en una época y en un entorno definido. Al respecto, Boaventura (Santos, 2009: 110-112) habla de una razón metonímica que produce la no existencia de lo que no cabe en su totalidad y en su tiempo lineal, a partir de formas sociales como lo ignorante, lo residual, lo inferior, lo local y lo improductivo:

Se trata de formas sociales de inexistencia porque las realidades que conforman aparecen como obstáculos con respecto a las realidades que cuentan como importantes: las científicas, avanzadas, superiores, globales o productivas. Son, pues, partes descualificadas de totalidades homogéneas que, como tales, confirman lo que existe y tal como existe. Son lo que existe bajo formas irreversiblemente descualificadas de existir. La producción social de estas ausencias desemboca en la sustracción del mundo y en la contracción del presente y, por consiguiente, en el desperdicio de la experiencia.

En tal sentido, es necesario formular (junto a Lander, 2000 y Walsh, 2001) las preguntas: ¿conocimiento para qué?, ¿conocimiento para quién?, ¿qué conocimiento(s)?, ¿conocimientos de quién?, ¿conocimientos para quiénes?, las cuales se relacionan con el concepto de interculturalidad, que propone una disyuntiva no resuelta: ¿entre quién? ¿hay equivalencia entre culturas? ¿la interculturalidad no está asociada a relaciones de poder? En tales términos, la interculturalidad no se reduce a la funcionalidad de convivencia en las sociedades multiculturales en las que persiste la idea de igualdad en la diferencia como ficción de igualdad y en la que sobrevive la desigualdad al desconocer la diferencia.

La interculturalidad como categoría en construcción parte de la afirmación de la cultura asociada a formas de conocimiento, ya que es necesario distinguir entre las diferentes racionalidades constructoras de conocimientos; en la cultura, como forma de pensamiento que los organiza, y se plantean el significado cultural de las preguntas formuladas anteriormente, las cuales responden a contextos precisos y distintos, perdiendo sentido las discusiones alrededor de lo universal. De ahí la importancia de problematizar los fenómenos sociales y los sujetos que los constituyen en sus tramas relacionales.

En dicha perspectiva, y en la interpelación del sentido de lo que hacemos (Lander, 2000) se hace necesario visibilizar epistemologías otras.² Partiendo de la idea de que el conocimiento es un proceso de senti-pensamiento que produce una construcción compleja de sentidos y significados que permiten el reconocimiento del mundo de la vida que habitan los sujetos. Así, es necesario plantear una política epistémica de la interculturalidad pero también de epistemologías políticas y críticas (Walsh, Schiwy y Castro-Gomez, 2002), que permitan ir más allá de un proyecto étnico o de la diferencia en sí, y traspase al problema del conocimiento y los procesos culturales que lo generan.

De tal forma que las pautas culturales que conforman el conocimiento y pensamiento único y universal se pondrán en cuestionamiento, problematizando las relaciones de poder que les dan origen. De allí se podrá dar la emergencia de los saberes ancestrales y de los sujetos que los generan en la posibilidad de modos otros de poder, saber, ser en la contemporaneidad que habitamos. Así, un nuevo horizonte de sentido y significado se podrá avizorar no sólo desde lo epistémico, sino desde la vida y la existencia misma. Será el insurgir de una geopolítica del conocimiento desde lo subalterno, desde lo silenciado, lo olvidado, lo liminal, lo fronterizo y lo periférico.

Desde Boaventura (Santos, 2009), se podría pensar en una epistemología del sur a partir de un modelo contrahegemónico designado como razón cosmopolita. Se parte de una sociología de las ausencias que reconoce otras racionalidades, la diversidad y multiplicidad de conocimientos, prácticas y actores sociales en el campo de las

2 Lo «otro» proviene de Abdelkebir Khatibi que plantea la necesidad de un pensamiento otro que radicalice la diferencia como estrategia de descolonización no sólo epistémica y política, sino de existencia.

experiencias sociales. Una sociología de las emergencias que amplía las posibilidades de experiencias futuras en la radicalización y concreción de las expectativas sociales; el trabajo de traducción que «es el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles, reveladas por la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias» (Santos, 2009: 136).

Estos procedimientos permitirían interpretar, comprender, relacionar, imaginar y actuar en la realidad que vivimos de otra manera. Asimismo, se plantean otras formas de análisis, de participación, de involucramiento y de investigación en los procesos de construcción de teoría, en los que confluyen actores sociales que promueven la reflexión y la producción teórica y los movimientos y actores sociales dedicados a las prácticas sociales. Desde esas prácticas de los sujetos concretos se podrán construir conceptos que no se reducen a paradigmas macroteóricos ni a un intercambio de información o de «refritos» de discursos disciplinarios.

Desde aquí se abre la posibilidad de construir una propuesta intercultural que parta de la idea de relación como encuentro, lo que implica desencuentros con sus crisis, conflictos y problemas. En la relación compleja de interrelacionar diversas racionalidades que responden a cosmovisiones y lógicas distintas, podremos vincular en la interculturalidad los múltiples sentidos que nos constituyen y soñaremos con construcciones colectivas en el encuentro de imaginarios de sentido, de relaciones prácticas y simbólicas. Este ir más allá de un multiculturalismo epistémico, nos posiciona en un pensamiento/conocimiento plural en el reconocimiento de las diferencias no sólo en términos culturales, sino epistémicas y sociales. Ante la universalidad homogeneizante del poder hay que oponer la pluridiversidad (Walsh, 2001) como potencia de la diversidad y la diferencia.

En este marco también se podrá deconstruir el concepto de diálogo intercultural en la idea de la naturalización de las diferencias sin olvidar que son determinadas por espacios-tiempos-físicos o simbólicos, siempre históricos. El diálogo intercultural debe superar el supuesto de armonía e igualdad de la relación con el otro, para afirmar el carácter político de la diversidad y la diferencia. Así, la interculturalidad en América Latina será posible en la interrelación e interacción simbólica que abra a la vivencia de la dialéctica de la alteridad y permita superar toda forma de discriminación y exclusión, lo que implicaría abordar las subjetividades en la emergencia de otras estéticas.

II. Subjetividades en la frontera: márgenes en el centro de una otra historia

No estamos al borde de un centro, sino en el centro de una otra historia
Vitor Ramil

Yo no sé de dónde soy, mi casa está en la frontera
Jorge Drexler

Homi Bhabha introduce su libro *Locales de la cultura* con una bella formulación de Heidegger que dice: «una frontera no es el punto donde algo acaba, sino como los griegos reconocieron, la frontera es el punto a partir del cual *algo empieza a hacerse presente*» (Bhabha, 1998: 20).

Pensar fronteras, en el ámbito de la cultura, remite también a puntuarlas, no sólo en las presencias sino también en las ausencias reprimidas y activamente construidas como tales. Para nosotros, tratándose de América Latina, eso aún es particularmente fundamental y necesario que sea comprendido. Nuestras fronteras son marcadas por ausencias incontestables. Significantes poderosos como el hambre, la miseria, la violencia y la opresión perpetúan formas de organización y de sustentación de subjetividades cautivas de un orden productor y reproductor de ausencias que, desde sus orígenes hasta sus desarrollos, no puede dejar de ser radicalmente contestadas. Los efectos catastróficos, objetivos y simbólicos, que tales ausencias repercuten en la vida de millares de personas, nos llevan a preguntar: ¿es posible concebir una subjetividad latinoamericana que resista en esta condición espacio-temporal de frontera?

Boaventura (Santos, 2005) hace referencia a la existencia de un cierto desasosiego, una cierta inquietud en el ambiente como es típico de los tiempos actuales, tiempos considerados como pasajeros y que no dependen de un tiempo cronometrado por los relojes o pautado por el calendario. Existe, en esta perspectiva, una desconfianza en los mapas antiguos y la exigencia de nuevos mapas. Surge el espacio de una «sociedad de intervalos» o de «una sociedad de transición paradigmática». Espacio donde nuevas fronteras se alinean. Y es en ese espacio y en ese tiempo que nos parece importante imaginar una subjetividad capaz de enfrentar tamaño desafío. Más específicamente, una subjetividad que sea posible como un espacio de ejercicio y de aprehensión del desasosiego, relacionado con la creación y la posibilidad de encuentro con las rupturas y continuidades necesarias a la emergencia de nuevos paradigmas.

Volviendo a Homi Bhabha, encontramos alguna pista que nos posibilita sobrevivir o hasta vivir en ese tiempo, cuyo nombre propio, si ya dicho por muchos, aún consideramos insuficientemente asumido. Afirmamos que transitamos así entre el postmodernismo, postcolonialismo, postfeminismo, y otros tantos «post» que permiten hacer constatar una cierta confusión, una desorientación, causante de algunos trastornos explicativos. Podemos, entonces, frente a eso preguntar: ¿qué es «nuevo» en eso todo? Bhabha responde que lo que puede ser innovador desde el punto de vista teórico y político, en la contemporaneidad, es la necesidad de enfocar los momentos y los procesos donde se producen las subjetividades originarias, respetando y articulando las diferencias culturales existentes. Esto se inscribe en un espacio, denominado como «entre lugares», donde las diferentes estrategias de subjetivación, tanto singulares como

colectivas, pueden significar nuevas identidades, tanto en el sentido de la colaboración como de la contestación definidora de la idea de sociedad (Bhabha, 1998).

Es urgente, así nos parece, atravesar estos entre lugares en la perspectiva de una arqueología de las subjetividades gestadas en las ausencias referidas. Una excavación orientada para el silencio, para todo aquello que es subalterno, suprimido u oprimido. Una excavación que sea hecha por los bordes, invirtiendo centros estables de poder-saber, haciendo que el sur sea nuestro norte y que el principio sea aquello que parecía ser el fin. Recuperar la comprensión de que toda vida y toda historia conllevan un silencio. Querer oír el silencio es viajar por un lugar anterior a la palabra que aún no se convirtió en significaciones expresables –un lugar anterior al lenguaje, lugar donde el mundo de las apariencias implosiona desmoronando los límites de lo «manipulable» y provocando nuevos sentidos capaces de habitar lo intangible. Buscar oír el silencio es aceptar lo inefable como prefiguración del sentido más profundo del acto de comprender el lenguaje y el mundo.

En esta perspectiva, el silencio no es representable, no es interpretable, sino comprensible. No nos interesaba el silencio como maquillaje de la explicación, ni el silencio como una máscara descartable de un significado confortable y posible. No nos interesa tampoco lo silenciado, pues silencio no es clausura, no es confinamiento. No nos basta, tampoco, el silencio que encuentra un equivalente confortable en la palabra. Queremos buscar el eco de la palabra que habita, soporta y permanece en su densa falta de sonoridad. Buscamos el innombrable reconocible –la subjetividad originaria que hace de la frontera un *hábitat* de sueños posibles.

Para abarcar la propuesta de una subjetividad que resida en la frontera, es necesario reconocer que el extranjero habita en nosotros (Kristeva, 1994), como otra cara de nuestra identidad. Reside en un espacio que destruye nuestro confort y donde, así, inquietos, reconocemos en el otro, el extranjero, algo que es parte de nosotros mismos. El extranjero empieza donde surge la conciencia de mi diferencia y acaba cuando se repara con el hecho de que somos todos extranjeros en una constante rebeldía con relación a los vínculos y a las comunidades.

Proponemos así, la educación de una subjetividad en la frontera que luche contra la aparente falta de alternativas o de voluntad colectiva de transitar. Como afirmó Schiller en las *Cartas sobre la educación estética del hombre*, al final del siglo XVIII y que permanece como una actualidad imprescindible, «sentir es la necesidad más urgente», la necesidad que atraviesa épocas. Según el autor, el camino para el intelecto «necesita ser abierto por el corazón». La formación sensible no es solamente un medio de mejorar el conocimiento, sino de reconocerlo como eficaz para la vida (Schiller, 1990).

Una educación sensible es aquella que posibilita aprender, sintiendo todo de todas las maneras... Una alucinación extraordinariamente nítida. Centro para donde se inclinan las extrañas fuerzas centrífugas que son las psiques humanas en su acuerdo de sentidos.

El aprendizaje de la subjetividad de esa vida en la frontera, en la perspectiva de una educación sensible, requiere una gramática capaz de atravesar distancias, espacios finitos e infinitos, aéreos, inconclusos, indescritibles, impronunciabiles, pero profundamente experimentados y exigentes del saber del cuerpo. Un cuerpo deseante, cuya significación se ilumina cuando reconoce el límite de la forma, la falta, el vacío, aquello que, por estar siempre ausente, es, por un lado, tormento, pero, por otro, es un renovado desafío en metamorfosis y experimentación.

Desde el punto de vista estético, sería algo como explorar la posibilidad de construir una semiología del deseo. Al contrario de las prácticas médicas, semiológicas, que describen y clasifican el cuerpo, descuartizando en rótulos identificadores del sufrimiento por los síntomas, introduciendo palabras entre sufrimiento/cuerpo/enfermedad; una semiología del deseo buscaría los sentidos que confieren al cuerpo su traducción particular y singular, la significación de la experiencia sensible donde él es el proceso.

Una estética y una gramática que se encuentren por detrás del pensamiento, lugar donde no existen palabras. ¿Su espacio? La antimelodía de una armonía compleja de todo lo que sea áspero y contrario. Una gramática que traduzca el esfuerzo en traer el futuro para el lado de acá. Una gramática que lata a través de un corazón latiendo en el mundo. Una gramática que, por la poética, busque los silencios. Una gramática sin sinónimos, cuya grafía carga la potencia de la palabra *libertad*, esparciendo la voz y a la vez de ser lo que la vida en la frontera sugiere: «por detrás del pensamiento hay un fondo musical, donde el más profundo pensamiento es un corazón latiendo» (Lispector, 1998: 42).

Afirmar un modelo de subjetividad que persiste y resiste en la frontera nos parece oportuno. Problematicar las nuevas estéticas emergentes originadas en el mestizaje y los escenarios donde la interculturalidad se hace posible, significa afirmar que aún tenemos mucho que hacer. Pues, vivir en la frontera implica, antes de todo, reconocer que «no estamos al borde de un centro, sino en el centro de una otra historia».

III. Interculturalidad en América Latina: discurso, historia, grafía y escuela

Las otras historias pendientes de ser contadas no se hacen visibles si la interculturalidad se sigue generalizando en los discursos globales actuales, no como una necesidad y producto de acciones de actores sociales específicos que le dan origen, sino como una práctica social de consumo sólo en ciertos sectores académicos, políticos y de manera peculiar en los económicos. Ese consumo diverso del concepto ha tenido el privilegio indiscutible de la incorporación selectivamente discursiva de la diversidad cultural, a la que al parecer verbalizándola, paradójicamente, le ha restado presencia y visibilidad.

Así, en América Latina nos sucedió nuevamente lo que otras veces y en otras épocas: nos mudamos a nuevos discursos cuando ya no era suficiente que se hablara de una verdad de facto, negada desde la formación de los estados nacionales: que la pluralidad cultural constituye nuestras sociedades, complejas de muchas formas, por ejemplo en las diversas maneras de nombrar a esta región. No a todos identifica el nombre más utilizado hasta hoy: América Latina. Principalmente a quienes su lengua no proviene de las lenguas romances y por ello la llaman Indo-América. Otros más prefieren hacer la distinción territorial y lingüística estableciendo una frontera en el continente, identificándola como subcontinente de América, entre otros nombres.

Pues bien, en realidades tan distintas como las latinoamericanas, en ocasiones las diferencias pueden ser más grandes que las semejanzas, sobre todo cuando el diálogo entre diferentes no se privilegia y se imponen discursos y nominaciones; por ello, hasta en las maneras de nombrar(nos) se hace observable que hemos coexistido en un mosaico multicultural de representaciones y realidades sociales y culturales, pero que las tradiciones y lenguas diferentes no latinas se han borrado en la idea decimonónica de la patria nacional, en los actos y en las grañas oficiales de una única historia en la que se han privilegiado los heroísmos criollos, mestizos y masculinos.

Vivimos así una nueva etapa de elaboraciones discursivas de la interculturalidad, y pretensiones universalizantes. Al parecer, hoy se entiende que hacer visibles los derechos y expresiones distintas en el papel es insuficiente. Pero quizá ese hecho sea conveniente para algunas perspectivas que sólo intentan maquillar las diferencias; pues en algunos casos. También, para las iniciativas de inclusión social puede resultar desmotivadora la sola elaboración discursiva del reconocimiento de las necesidades de relaciones de interculturalidad, mediante la verbalización y hasta la reglamentación sin actos posteriores que las soporten. Pareciera ser que con ello pierden fuerza, una vez que se hacen discurso y se consignan por escrito.

En América Latina, se le ha dado la bienvenida a los discursos de la interculturalidad, un nuevo concepto en construcción por complejo y problemático; especialmente cuando al mismo tiempo se siguen manteniendo las fronteras en las desigualdades y las asimetrías sociales tan pronunciadas, ofensivas y generadoras de violencias que remiten a realidades de calidad de vida altamente diferenciadas, vividas cada cual en sus escenarios, vecindades y soledades particulares.

Esas realidades que marcan escenarios cualitativamente distintos nos urgen a pensar en una cuestión todavía más básica y global, es decir, presente en todas las regiones: que la propia definición de seres humanos en general, reviste bordes infranqueables en un mundo de acceso tan ofensivamente desigual a los beneficios que, sin duda y paradójicamente, son creados día a día por una multiplicidad de actores sociales, pero que son disfrutados por minorías cada vez más acotadas y elitizadas. Pues bien, es básico reconocer esa diferencia social y económica, tanto como lo es reconocer las diferencias culturales.

Las ausencias de distintos actores sociales se hacen observables en las páginas de las historias nacionales, a las que tiene acceso cualquier sujeto usuario de los procesos de escolarización, los cuales, junto con otros, han legitimado esos estatus y saberes hegemónicos. En América Latina hace mucho tiempo que diferentes grupos que tienen la marca de la exclusión social, de la marginalidad: indígenas, afrodescendientes y mujeres —entre otros— han manifestado su desacuerdo con el sitio y significación que se les han asignado en las narrativas del presente y del pasado.

No obstante, es sintomático que otros muchos permanezcan en el silencio de la exclusión y la autoexclusión, en la indiferencia, o en el distanciamiento consciente e inconsciente de esas narrativas. Ya sea porque no se han enterado de ellas, alejados de los procesos de escolarización; sea que no les interesa enterarse de la forma en que son interpretados por otros en los proyectos sociales de los que se encuentran distantes; o simplemente porque se reconocen como una historia tan aparte y un presente tan lejano de los significados homogeneizantes que los han negado.

La forma en que se les ha utilizado a esos significados para instituir el orden del discurso (Foucault, 1992) como acontecimiento hace observable que implican no sólo a la lengua, sino también a las interacciones sociales y la interpretación del saber sobre los otros. Así, en la ordenación del discurso de la palabra escrita hecha «documento histórico», se ha borrado a quienes no fueron letrados a la manera imperante, que han creado representaciones en lenguajes distintos, pero no se las conoce, ni reconoce; y no han podido difundir sus historias porque escapan a la grafía del poder, a la lengua legitimada como válida: aunque por supuesto, han contado y siguen creando y contando su historia a su manera, de generación en generación y por medio de la oralidad o «la palabra viva» de esos grupos sociales y sus representaciones.

¿Por qué en América Latina nos sumamos entonces al discurso de la interculturalidad que se encuentra hoy en boga? ¿Cómo y por qué medios se ha contado esa historia excluyente de la diversidad? En la narración de la historia «verdadera y única» se ha privilegiado la voz de quienes la escriben, siempre y cuando movilicen poderes distintos y pertenezcan a diferentes grupos: los vencedores, los héroes, los blancos, el género masculino, los occidentales, los criollos, etcétera.

Pero principalmente en los discursos de la interculturalidad y poco en las prácticas se repite incesantemente la inclusión y el respeto a la diversidad. ¿Qué se ha hecho además de la verbalización en las constituciones políticas de por lo menos once países de América Latina y otras modificaciones menores en por lo menos otros tres? ¿En dónde y de qué forma está siendo posible la existencia en diálogos con otros, entre

unos y otros, como literalmente enuncia ese discurso?³ Valdría la pena ir haciendo(nos) visibles cuando los discursos y las prácticas sean coherentes.

Partimos de que se supondría, que desde el discurso de la interculturalidad, además del pensamiento y la reflexión, se deberían generar prácticas específicas y sistemáticas de interacciones entre diferentes que nos darían pie para cambiar la perspectiva de lo ya pensado previamente, pero también lo ya hecho con anterioridad.

¿Cómo superar la reproducción de los reductos de las diferencias, del ocultamiento de las desigualdades y del acotamiento y reducción del disfrute de los espacios públicos, de la segmentación, de la sectorización, de la reclusión en la soledad en la que se viven las tragedias de la marginalidad?

La pregunta no es ociosa si pensamos que la exclusión tiene una historia larga, que el diálogo intercultural no es cosa fácil y que, por otra parte, el espacio escolar es el campo de las interacciones sociales cotidianas en las que se aprenden los lugares de circulación de los actores sociales. Actos como el de la lectura se tornan regulares y rituales en las interpretaciones de los textos, como materia fundamental para expresar el lugar que ocupan los diferentes grupos sociales en la historia de la construcción social de las trayectorias colectivas.

En la textualidad cotidiana de la vida escolar se genera la discursividad, y se establecen las prioridades de lo que debe ser leído, y en general abordado. Se reitera la presencia de los distintos lugares que ocupan los diferentes actores sociales en forma de narración, descripción y argumentación.⁴ Se muestran además algunas características de la expresión del texto para aproximarse a la comprensión de la forma en que ahí se teje el significado y la coherencia en el discurso implícito en la *enunciación*.⁵

Así, la lectura escolar resulta fundamental en la construcción de las interdiscursividades⁶ que, se supondría, tendrían la posibilidad de ir creando relaciones interculturales. El lector temprano de los textos de historia empieza a comprender la importancia de su grupo social. El lector de textos es un sujeto con una biografía singular que se ha construido en la interacción con distintas formas de relaciones sociales y que ha aprendido, al ser socializado por varios actores e instituciones. Es

3 Las constituciones se han modificado y se han reconocido los derechos a la educación en la diferencia de sus culturas en países en los que se ha reconocido la diversidad social: México, Colombia, Bolivia, Perú, Guatemala, Brasil, Nicaragua, Paraguay, Venezuela, Ecuador y Argentina. Y se han hecho modificaciones menores en El Salvador, Honduras y Chile.

4 Se entiende que los textos pueden utilizar varias secuencias textuales al mismo tiempo. En este caso se narran hechos, sucesos y acciones ocurridos durante, antes y después de los acontecimientos y actores elegidos como trascendentes y se describe ampliamente la geografía, la economía, la sociedad y la cultura, etcétera.

5 El enunciado se considerará *un producto de la actividad comunicativa* y la *unidad mínima de un texto*. Aquí lo entendemos como *una sucesión coherente de oraciones*. El concepto de *texto* integra ambos significados: discurso y enunciación como parte de un tejido de significaciones (Bernárdez, 1982: 87-88).

6 La interdiscursividad reconoce y busca la heterogeneidad, la polifonía y las reformulaciones colectivas de los discursos (Van Dijk, 1983).

junto con éstos que se delinean las rutas, formas y modelos de su aprendizaje e interpretación; y a pesar de ello tiene la posibilidad de adquirir otros modos y también otras miradas.

Hoy se duda de la existencia y recuperación histórica de «lo realmente acontecido», y por lo tanto, de lo ya consignado respecto de algunos grupos sociales, que no es necesariamente definitivo; es decir, aún hay muchas grafías pendientes de ser escritas. En la perspectiva crítica de la historia, dejó de ser central pensar, a propósito de los documentos, que *donde no los hay, no hay historia*, como planteaban los historiadores positivistas (Zermeño, 1994). En ese sentido, la palabra de los narradores y de la historia oral de los pueblos debería tener un lugar cada vez más importante en la polifonía de los diálogos interculturales.

En el acercamiento al texto ya se manifiesta una lectura junto a otros componentes de la interpretación (Chartier, 1994) los cuales se integran para crear el sentido particular del texto; de forma que: «un texto no existe sino porque hay un lector para otorgarle significación». Ello implica reconocer los intereses de lectura; incluso la propia experiencia y el *gusto* en sentido kantiano —estético—, pero también en términos de Gadamer que lo acerca al «sentido común»; es decir, el «gusto» que se hereda y se aprende con otros y suministra *horizontes múltiples y diferentes de interpretación*.

Hemos de seguir creando y buscando esos horizontes para encontrar las coordenadas de interpretación que nos muestran los puntos de contacto y diálogo posibles entre una diversidad de actores sociales. Hasta hoy hemos tenido acercamientos en la grafía de los discursos y las historias nacionales contadas y aprendidas en los espacios escolares en las que se narra la hegemonía de los discursos occidentales que tienen su origen en siglo XIX y en las expectativas de la construcción de la nación. Un ejemplo como el que sigue probablemente encuentre claros o sutiles reflejos en otras latitudes latinoamericanas.

IV. Educación e interculturalidad, los antecedentes y el origen de la pregunta

¿Cómo buscar horizontes de respeto a la diferencia, pero no a la desigualdad social cuando se han privilegiado los discursos positivistas en buena parte de América Latina? En ese sentido tenemos menos diferencias y modelos semejantes de proyección regional. Por supuesto que la singularidad de las realidades y procesos particulares de los países que constituyen la región revisten características particulares; sin embargo, quizá podamos reconocer algunos rasgos a partir del planteamiento de un caso para ejemplificar este privilegio del modelo positivista. En América Latina, durante las décadas setenta y ochenta se problematizó el papel de la educación en la sociedad y algunos estudiosos de ésta llamaron la atención sobre el papel que había tenido en los procesos de construcción de los Estados nacionales a partir del siglo

xviii con la educación ilustrada (Alighiero, 1976; Meneses, 1983; Raby, 1974; Solana, Cardiel y Bolaños, 1982; Staples, 1985; Steger, 1976; Tanck, 1984).

Habría que decir que, en ese sentido, las primeras décadas del siglo xix fueron significativas para América Latina, pues en ellas se manifestaron las expresiones políticas de los proyectos sociales y educativos de la época. Para México en particular, los proyectos de construcción de nación fueron debatidos fundamentalmente por dos corrientes de interpretación que lo mismo se manifestaron en la política, que en la filosofía y la educación. Nos referimos a los liberales y los conservadores, proyectos diferentes que incluyeron visiones distintas y horizontes sobre la educación y sus implicaciones en la formación de los hombres y las mujeres de la época.

Durante el siglo xix mexicano la disputa por la formación de hombres y mujeres fue una disputa eminentemente política. Para ellos (incluida al final del siglo la corriente positivista) la educación representaba una problemática política porque la política (en cuanto a formación se refiere) era una cuestión de educación, es decir, era considerada un resultado de la educación que los individuos recibían. Así, los liberales, al apoderarse del control sobre el naciente e incipiente sistema educativo, esperaban formar a través del proceso educativo a liberales; los conservadores, por su parte, esperaban formar conservadores y, obviamente, los positivistas, tenían la expectativa de educar positivistas.

Las disputas del siglo xix por la educación y sus diferentes banderas ideológico-políticas de la lucha por la libertad de la educación, el laicismo en la educación y la obligatoriedad de ésta representaron distintos momentos en los que se fue definiendo el proceso de construcción del Estado y de la educación que orientaban y enfrentan a estos tres proyectos de construcción de nación. En el proceso se construyó el mito fundador dual que explicaba la educación como parte del proceso de liberación del pueblo, por un lado, y como un mecanismo de control del mismo, por otro.

Justo Sierra Méndez, uno de los positivistas más reconocidos de finales del porfiriato y quien fuera el primer secretario de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes del gobierno porfirista, consideraba que la misión de la educación, no de la instrucción sino de la educación, era la de crear el «alma nacional», la «cultura nacional». Para él este proceso se iniciaba a partir del establecimiento de la obligatoriedad de la educación y, dentro de ésta, estableciendo la obligatoriedad del lenguaje castellano, lo que para él representaba el fin del principal obstáculo que dificultaba la construcción de la identidad nacional y patriótica: la poliglotía existente en el país.

Para él, la escuela haría tabla rasa de las diferencias vinculadas al lenguaje (aunque habría que incluir en éste las cosmovisiones y la cultura) al establecer un único lenguaje, el oficial, el del grupo hegemónico (Sierra, 1977: T. VIII; Villegas, 1981). Además, a lo largo del proceso educativo y fundamentalmente a través de la enseñanza de la historia, se construiría una visión única e ideal sobre el proceso de construcción de la nación y la patria, la que desde su perspectiva permitiría la

construcción de la identidad y la cultura nacional. La justificación ideológica del nacionalismo partió de la perspectiva de considerar la unidad nacional como una condición necesaria para defenderse de las amenazas exteriores de las naciones con pretendidos ánimos imperialistas. Curiosamente, se hizo lo contrario: se controló a la población y se la sometió al capital extranjero.

Por otra parte, hay que señalar que Justo Sierra Méndez expresaba que la base de la democracia universal era la educación universal. Para el caso de México pensaba en la educación como el elemento integrador de la unidad mexicana, de su identidad, la que nos brindaba la posibilidad de seguir existiendo como nación. Planteaba que si al pueblo mexicano se le había quitado la iglesia en el siglo XIX o, al menos, se había limitado el nivel de incidencia que ésta tenía en la sociedad, era necesario que el papel que antes ocupaba ésta lo reemplazará la escuela y la educación, para que el pueblo, en lugar de adorar a los santos, adorara a los héroes nacionales. Pensaba la educación bajo una perspectiva científica, es decir: positivista. Fue la educación nacionalista posterior a la revolución mexicana la que logró construir el sueño de Justo Sierra Méndez. Como homenaje póstumo y por su empeño por la educación fue nombrado en México Maestro de América.

La formación de los ciudadanos y ciudadanas mexicanos bajo el proyecto educativo se gestó bajo las coordenadas políticas de un imaginario nacionalista que incluía, en principio, una perspectiva única que se constituía bajo un solo lenguaje como forma de expresión, el español, el lenguaje de los mestizos, del grupo hegemónico; los lenguajes de los otros grupos sociales no fueron considerados como parte del proceso de formación educativo, con lo que se les desvalorizó y se les desconoció.

A partir de lo anterior podemos decir que los proyectos educativos de carácter nacional conformaron una unidad que tendía a hacer invisible la diferencia existente en la población. Hay que señalar que al finalizar el siglo XX existían en el mundo aproximadamente 5.000 grupos étnicos, 600 lenguajes vivos y 180 estados, y que esta situación se veía incrementada y dimensionada a partir de la migración y el desplazamiento de grandes grupos de población de un país a otro por causa de la inseguridad, la violencia y las guerras. Lo que también tiene implicaciones de tipo comunicativo y cultural.

Por otra parte, hay que destacar que las construcciones sociales y educativas nacionalistas se han caracterizado por propiciar una identidad homogénea y uniforme, la llamada «identidad cultural», lo que ha propiciado como unas de sus consecuencias la emergencia de posturas racistas y discriminatorias que cuestionan la diferencia y la otredad.

La construcción de la particularidad/universalidad, la diferencia y la otredad en último término se encuentran en tensión en la construcción de posibilitar el vivir juntos y, en consecuencia, la ciudadanía, la ética y las relaciones políticas en la actualidad, y generan dinámicas de inclusión y exclusión en una situación ya de por sí compleja.

Desde esta perspectiva, la lógica de la inclusión se construye desde una diversidad social y cultural que considera una equivocación el reconocimiento de la ciudadanía en su aspecto formal, limitado y excluyente, y critica la perspectiva que considera que la educación es la única institución formadora de ciudadanía, a la par que reconoce que en esta tarea participan otros actores y agentes socializadores, entre los que se encuentran las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la realidad virtual en una situación privilegiada, además de los grupos de pares, la familia, la religión, el trabajo y la migración. Esta perspectiva reconoce como importante las diferencias culturales, pues éstas dimensionan y relativizan el papel de los imaginarios y los valores y su consecuente relación con los grupos que les dan vida y consistencia y por ello pone en el centro de la discusión la dimensión ética y política de la cultura como elemento fundamental de la ciudadanía.

Por otra parte, hay que reconocer que la lógica de la exclusión se construye también desde una diversidad social y cultural, que sin embargo considera una equivocación el reconocimiento de los otros diferentes y en la medida de lo posible limita a la ciudadanía al reconocimiento de un aspecto formal y restringido que sólo los semejantes cumplen y que, en consecuencia, excluye a los diferentes; desde esta perspectiva, si bien se considera que la educación no es la única institución formadora de ciudadanía se le atribuye un papel fundamental en la misma y, aunque se reconoce la participación de los otros actores y agentes socializadores, la valoración que hace de ellos y de la migración y las diferencias culturales resulta adversa, ya que las considera desde una perspectiva negativa, precisamente por la valoración que hace de la diferencia.

Las lógicas de la inclusión-exclusión se realizan en la totalidad de las prácticas sociales, por ejemplo, en el acceso a la educación, la salud, el bienestar social, en fin, en toda relación social de la vida cotidiana, y tienen que ver con las diferentes conceptualizaciones y prácticas sociales que las manifiestan y evidencian como diferente y que en última instancia redefinen lo público y lo privado como categorías del acontecer social y que forman parte y manifiestan el dilema.

Por ejemplo, ¿qué y cuánto de la educación corresponde al espacio público y qué y cuánto corresponde al privado?; ¿en qué medida la religión forma parte del ámbito de lo público y de lo privado?; la sexualidad, ¿qué corresponde al espacio de lo privado y qué tiene que ver con lo público?, ¿qué y cuánto consumo tiene que ver con lo público y con lo privado? (el consumo entendido en sus términos más abstractos y, también, en los más concretos) ¿qué es privado y qué es público?, etcétera.

Así, lo normal desde una perspectiva puede verse como anormal desde otra; puede resultar normal en el espacio privado y anormal en el público o a la inversa, lo mismo ocurre con lo bueno, lo bello, lo grotesco, con la sensibilidad o la insensibilidad, etcétera. Además, en esta construcción hay que considerar la relación existente entre lo político y lo social; así, si hablamos de lo relativo con el conocimiento: tendríamos que considerar la relación entre la razón y la verdad; y sus correlatos en relación con

el poder: lo objetivo y lo subjetivo, lo racional e irracional, lo verdadero y lo falso. Los que no agotan los espacios de (re)significación social: lo homogéneo y lo diferente, lo universal y lo particular, lo aceptable y lo inaceptable, lo activo y lo pasivo, el género, la raza, la etnia y la nacionalidad y, fundamentalmente, la condición social.

Lo anterior nos sirve para destacar la importancia de la educación y su dimensión política en nuestra historia y para cuestionarnos la construcción de los discursos actuales que en buena medida olvidan considerar la dimensión política de ésta y sólo la abordan en términos técnicos y procedimentales, es decir, están más preocupados por el *qué* y el *cómo enseñar* que por el *para qué* y *por qué enseñar*.

Por lo señalado anteriormente, la educación ha sido considerada un mecanismo de homogenización y de reproducción social; también de diferenciación social, a la par que un instrumento legitimador del *statu quo*. Lo que hace que nos preguntemos si será posible que ahora, después de casi dos siglos de construcción e historia social de la educación con el sentido mencionado, podamos darle a ésta otro significado y con ello cambiemos su sentido bajo el discurso actual de la interculturalidad o será un nuevo ropaje para seguir manteniendo las mismas prácticas de siempre.

Bibliografía

- ALIGHIERO MANACORDA, Mario (1976): *Historia de la educación*, Siglo XXI, México.
- BERNÁRDEZ, Enrique (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Espasa-Calpe, Madrid.
- BHABHA, H. (1998): *Local da Cultura*, Ed. UFMG, Belo Horizonte.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2010): *La Hybris del Punto Cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1786)*, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- CHARTIER, Roger (1994): *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVII*, Trad. de Viviana Ackerman, Gedisa, Barcelona.
- FOULCAULT, Michel (1992): *El orden del discurso*, Tusquets, Buenos Aires.
- KRISTEVA, Julia (1994): *Estrangeiros para nós mesmos*, Rocco, Río de Janeiro.
- LANDER, Edgardo (2000): «¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la geopolítica de los saberes hegemónicos», *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, vol. 6, núm. 2, mayo-agosto, pp. 53-72.
- LISPECTOR, Clarice (1998): *Água Viva*, Rocco, Río de Janeiro.
- MENESES MORALES, Ernesto (1983): *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*, CEE/UIA, México.
- MIGNOLO, Walter (2003): *Historias locales-diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamientos fronterizos*, Ediciones Akal, Madrid.

- RABY, David L., (1974): *Educación y revolución social en México (1921-1940)*, SEP/Setentas, México.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2009): *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*, CLACSO/Siglo XXI, México.
- (2005): *Para um Novo Senso Comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*, Cortez, São Paulo.
- SCHILLER, F. (1795): *A Educação Estética do Homem*, Iluminuras, São Paulo. 1990
- SIERRA MÉNDEZ, Justo (1977): *Educación, Obras Completas*, Tomo, VIII, UNAM, México.
- SOLANA, FERNANDO, Cardiel Reyes y BOLAÑOS MARTÍNEZ (Coords.) (1982): *Historia de la educación pública en México*, SEP/FCE, México.
- STAPLES, Anne (1985): *Educación, panacea del México independiente*, SEP/El Caballito, México.
- STEGER, Hans Albert (1976): *Las universidades en el desarrollo social de la América Latina*, FCE, México.
- TANCK DE ESTRADA, Dorothy (1984): *La educación ilustrada, 1786-1836: educación primaria en la ciudad de México*, El Colegio de México, México.
- VAN DIJK, T. (1983): *La ciencia del texto*, Paidós, Barcelona.
- VILLA AMAYA, Wilmer y GRUESO BONILLA, Arturo (comps.) (2008): *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- VILLEGAS, Abelardo (1981): *México en el horizonte liberal*, UNAM, México.
- WALSH Catherine (2008): «Interculturalidad crítica. Pedagogía de-colonial» en VILLA, W. y GRUESO B., A. (comps.) (2008): *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- WALSH, C., SCHIWY, F. y CASTRO-GÓMEZ, S. (2002): *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y Colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Editorial Abya Yala, Quito.
- (2001): «¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas del conocimiento, el campo académico y el movimiento indígena ecuatoriano» Boletín ICCI *Rimay*, Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas. Año 3, núm. 25, abril, Ecuador.
- ZERMEÑO PADILLA, Guillermo (Comp) (1994): «Prólogo» en *Pensar la historia. Introducción a la teoría y metodología de la historia en el siglo XX*, Departamento de Historia-UIA, México.