

Sobre los aportes que la educación intercultural puede hacer a la praxis liberadora¹

Mg. Patricia Alejandra La Porta

patriciaalaporta@gmail.com

Universidad Nacional de Luján (UNLu)

Prof. Natalia Vozzi

natyvozzi@gmail.com

Universidad de Buenos Aires (UBA) / Universidad Nacional de Luján (UNLu)

Resumen

La filosofía intercultural y la filosofía de la liberación tienen orígenes y propósitos comunes, como la consideración levinasiana del sí mismo y de la otredad, el cuestionamiento a la imposición del pensamiento eurocéntrico, su preocupación por el sistema global, y su intensión de contribuir a la construcción de un mundo justo. Este trabajo mostrará que la educación intercultural constituye un aporte significativo a la función emancipadora de la educación al propiciar la construcción de sujetos políticos críticos que, sin perder su identidad cultural, fueran capaces de identificar “sus cadenas” y orientar la praxis liberadora para construir una utopía factible.

Palabras claves: Filosofía de la liberación/ educación intercultural/ Filosofía Intercultural/Filosofía Decolonial

Introducción

Frente a los problemas de la coyuntura actual, frente a la imposición de un sistema-mundo capitalista neoliberal que no sólo no garantiza sino que sistemáticamente daña y elimina la vida en sus múltiples formas, la filosofía de la liberación y la filosofía intercultural, se han levantado con denuncias y propuestas. Desde problemas urgentes y visibles como el hambre y la pobreza hasta situaciones que se desarrollan más solapadamente como el epistemicidio, la rigidez de la académica filosófica tradicional y la validación del conocimiento científico asociado al valor de mercado, la cultura

¹ Ponencia leída en el XVII Congreso Nacional de Filosofía AFRA - Santa Fe (Asociación de Filosofía de la República Argentina) Del 4 al 8 de agosto del 2015.

hegemónica sostiene su dominio basado en la construcción de sujetos políticos que perpetúan este estado de cosas al no tener capacidades críticas y herramientas de participación igualitarias, formados bajo una educación democrática vacía y procedimental, y una visión eurocéntrica de la historia y la cultura asimilada como la única válida y valiosa incluso por quienes viven en las antípodas de dicha visión y la padecen.

Sin ánimos de hacer una reseña sobre ambas corrientes ni una explicación, sino más bien plantear una invitación a su lectura, y por cuestiones de extensión del texto, se referirán aquí muy brevemente algunos conceptos y propuestas que hemos tomado como base para la reflexión en este escrito y que seguramente han sido ya desarrollados en otras ponencias de este simposio.

La filosofía intercultural y la filosofía de la liberación tienen en común la consideración levinasiana del sí mismo y de la otredad que demandan un sentido de responsabilidad ineludible en el que el otro nos interpela y nos constituye con su presencia obligándonos a denunciar la existencia de los oprimidos del sistema: “¡He aquí una víctima!” en palabras de Enrique Dussel (1998:369); y a propiciar la apertura, el diálogo, el encuentro, la construcción conjunta, la experiencia de “construir puentes entre lo diverso”, en palabras de Raúl Fornet-Betancourt (2006:125). Ambas comparten también la intención de contribuir a la construcción de un mundo más justo e igualitario, como un ideal regulativo posible de alcanzar, siempre inacabado, siempre perfectible, para el que es necesario hacer foco en la reflexión y la construcción del sujeto ético-político capaz de realizar la crítica y la transformación necesaria.

Se propone pensar la educación como un diálogo dialogal en el que nos educamos mutuamente (Panikar, 2004) tomando el contexto como instancia dinamizadora de valores y normas universalizables pero enraizados en la propia tradición (Salas, 2004). Una sinergia entre tradición e innovación capaz de producir un nuevo espacio común que supone una actitud crítica y de apertura frente a la propia cultura, estar dispuesto a revisarla y a abandonar algunos aspectos de ella que resulten incompatibles con los propósitos comunes abordados en el diálogo.

Para un diálogo semejante es importante trabajar en la superación del pensar analítico-conceptual propio del conocimiento occidental como el único válido y posible (Pannikar, 2004) y entender incluso al pensamiento mítico como una explicación racional en base a símbolos. (Dussel, 2009). Un esfuerzo de traducción conceptual, simbólica y discursiva de universos culturales distintos (Fornet-Betancourt, 2003) que intentaron responder a núcleos temáticos comunes (Dussel), una traducción mutua a partir del hallazgo de equivalentes homeomórficos (Pannikar) que permitan

parangonar respuestas e interpretaciones de la realidad; un diálogo crítico de la noción de universalidad abstracta, un diálogo con base en la historización de las prácticas culturales y ético-políticas con pretensión de universalidad (Ellacuría, 1990) para distinguir derechos de privilegios, los modos históricos de objetivación de una forma de subjetividad que se ha autoidentificado falsamente con la universalidad y la subjetividad plena y que debe reconocerse como una forma socio-histórica de respuesta ética y creativa a los problemas de su contexto, entendiendo necesidad y derechos como formas culturalizadas fundantes de una ética. (Roig, 2002: 29 y 40)

Se busca, entonces, una relatividad no relativista que encuentre en la dignidad humana en sus múltiples interpretaciones (Bonilla, 2014) y la lucha contra la dominación la piedra fundamental de su construcción emancipadora e intercultural que garantice la “buena vida”, que facilite la convivencia solidaria de una humanidad plural (Bonilla, 2014), alejado de las pretensiones homogeneizadoras del sistema-mundo imperante pero, que no por constituir una utopía, abandona el principio de factibilidad (Dussel, 2014: tesis 7). La emergencia de nuevas formas de ciudadanía cultural (Bonilla, 2013) requiere claramente una reflexión sobre la educación desde esta perspectiva evitando praxis de dominación pedagógica fundada en el postulado de que la única palabra posible es la que dice el sentido del mundo establecido, si las buenas intenciones de los educadores se diluyen en un sistema de enseñanza ocultadora de la exterioridad del sistema, encubridor de la realidad ético-política sólo tomada como objeto de estudio, encubridor del propio estudiante concebido como tábula rasa y obediente, sin espacio para el trabajo crítico. (Dussel, 1980:92)

La educación de sujetos críticos

Desde Platón, pasando por Kant y la Teoría crítica se ha reconocido en el conocimiento y en la educación una función de emancipación, aunque en cada momento histórico y para cada sujeto político la identificación de “las cadenas” que permiten orientar la praxis liberadora sea una tarea nueva a realizar.

En 1968 Max Horkheimer (1968:267-289) cita un fragmento de la Introducción a la Dialéctica Trascendental en la que Kant² desaprueba a los que desprecian la “República” platónica y a su autor calificándolo de utópico. En esa oportunidad Kant plantea una premisa que sigue siendo esclarecedora: quienes critican las utopías porque han construido instituciones a imagen y semejanza de la experiencia vigente y

² La cita de Kant a la que refiere Horkheimer se puede localizar en: Kant. I *Crítica de la Razón Pura*. Buenos Aires Losada. T.II pág. 61 y ss

descubren con desesperanza que la transformación social se ha vuelto impracticable, cometen un error, dice, “dañino e indigno de un filósofo”. La verdadera filosofía es siempre liberadora o no es filosofía (filein-sofós) o como agrega Horkheimer “la razón no es amiga de la reacción”.

Kant señala en estos párrafos que las instituciones (sean políticas o educativas) deben ser realizadas a imagen de las Ideas (haciendo referencia a la función utópica de la Política en Platón) para que la transformación sea posible. Anticipa sin nombrarla la función regulativa de la Idea de Libertad que en tanto “perfecta”, completa y eterna da cuenta de su origen platónico y que en tanto horizonte regulativo orienta la construcción de instituciones históricas que busquen superar lo vigente. Identifica la tradición y el clericalismo como los obstáculos que deben ser enfrentados por la Razón para lograr la emancipación. Horkheimer señala la ingenuidad de Kant y evidencia, Marx mediante, el peso opresor de las condiciones materiales, de la construcción de la subjetividad en los aparatos de comunicación propagandísticos y los Estados Totalitarios que buscan ocupar el lugar de la Fe, aspectos no enfrentados por Kant para la transformación social, y “cadenas” que la Teoría Crítica se propone desocultar, especialmente después del desencantamiento producido por el comunismo estalinista.

El postulado que traemos a cuenta es que pensar, pensar en serio, libera. O es mera reproducción, mimesis. Actualmente la Filosofía de la Liberación y la Filosofía Intercultural cumplen esta función social del conocimiento interpretando las claves que se juegan en el presente histórico, desocultando las relaciones de dominación que naturalizan la desigualdad y refuerzan la autoexclusión de los excluidos en el contexto del sistema-mundo. Exclusión que la razón ilustrada no puede desocultar.

Las categorías elaboradas por la Filosofía Intercultural y la Filosofía de la Liberación nos permiten diferenciar la educación intercultural crítica de otras modalidades educativas que llevando el mismo nombre, se limitan a ser multiculturales, gatopardistas, en la medida en que se limitan a un muestrario folklórico de valoración de la diversidad cultural y no cuestionan la desigualdad en la participación real en las decisiones que orientan el Estado.

Una falsa educación intercultural

Si definimos un modelo educativo multicultural como aquél en que se revalorizan los saberes culturales producidos por los grupos minoritarios a los que se les permite autonomía para organizar las escuelas y el curriculum acorde a las decisiones de los grupos con la salvedad de un núcleo de contenidos que debe respetarse en función de

obtener reconocimiento oficial, podemos entender que este modelo responde a la más clara historia del liberalismo. Se respeta la diferencia cultural o religiosa porque se ha asumido la tolerancia como eje de las relaciones que hacen productiva a la sociedad y se propician intercambios mercantiles fecundos.

Mientras cada uno se mantenga en su casa, su club, su barrio o su iglesia, en el Mercado podemos coincidir de manera provechosa para todos. Esta convivencia fragmentada entre grupos que se integran económicamente pero que sostienen su identidad en no-ser el otro oculta grandes asimetrías en la concentración económica entre los grupos, y encubren la evaluación negativa de la diferencia que opera al interior de las culturas en contacto.

El Mercado reemplaza a la plaza pública en su función política, la participación que se propicia no es participación en las decisiones. Y si bien el Estado puede formalmente garantizar a todos los habitantes y grupos el ser titulares de derechos, aun derechos políticos, esta garantía es meramente formal porque no es acompañada por procesos educativos de conocimiento de los derechos y del desarrollo de las capacidades de participación. Más aun no hay en el horizonte educativo ninguna conciencia que exceda lo adaptativo: la cancha está delimitada, el partido está comenzado y el reglamento no se discute.

Cuando el multiculturalismo propicia intercambios, estos nunca dejan de ser folklorizantes. Es evidente que las culturas en contacto se transforman mutuamente, que ninguna cultura es homogénea ni permanente ya que para sobrevivir todas las culturas se recrean, pero esto no es buscado, no es un objetivo político. Este modelo multicultural es llamado *interculturalismo funcional* por Fidel Tubino (2013) y no debe ser confundido con la concepción de interculturalidad que asumimos en esta propuesta caracterizada por la revalorización y visibilización de las culturas minoritarias, que incluye al interior de las mismas procesos de autoconocimiento y de empoderamiento de sus miembros a partir del reconocimiento mutuo.

La interculturalidad que propiciamos nunca tiene como finalidad educativa la folklorización sino que busca propiciar un diálogo intercultural que abre espacios físicos, mentales, políticos. Supone la hospitalidad del Otro, la recepción de la diferencia cultural como enriquecedora. Un diálogo que al ser auténtico siempre es fecundo, porque anticipa la posibilidad de producir un futuro conjunto, de interculturalizar la sociedad toda recreando las “condiciones y reglas de juego” en función de los jugadores, “los antiguos” y “los recién llegados”, “las mayorías” y “las minorías” sin desconocer el conflicto entre ellos.

Los prot-agonistas se enfrentan, pero se parte del reconocimiento de que el que entra al juego (el Otro, el inmigrante, la mujer, el niño, etc.) es un igual y no un súbdito. El diálogo intercultural no elimina el conflicto pero lo tramita fuera de la intención meramente dominadora que ha primado entre las diferentes culturas. Aparece aquí la necesidad de reconocimiento, pero no como un problema de autorrealización o de autorrespeto. Los reclamos de reconocimiento y participación no se reducen a una cuestión psicológica individual o grupal de autoestima, sino que además son un reclamo por diferenciales económicos injustos que niegan la igualdad de oportunidades o que someten la integración social a la pérdida de la identidad cultural bajo pautas asimilativas de la cultura hegemónica. Por esto la educación intercultural desoculta los dispositivos de desigualación, sea en los prejuicios y estereotipos que orientan las prácticas sociales, sea en los marcos legales, sea en los contenidos educativos que sólo asumen la tradición moderna hegemónica.

Es verdad, como dijimos, que tanto la educación intercultural crítica o fuerte como la multicultural permiten reconocer los valores de la propia cultura y facilitan el empoderamiento de los sujetos culturales. Pero en términos de Catherine Walsh estos logros no siempre predisponen a la lucha política *Casa afuera*³. Es que la educación multicultural no asume una praxis liberadora. En cambio la educación intercultural crítica se propone facilitar la construcción de sujetos políticos con comprensión de las contradicciones existentes y con comprensión del sistema mundo vigente; esta actitud busca incidir en la interculturalización de la sociedad desde los exteriores de la cultura colonial capitalista. Podemos inferir que más allá de que los bailes, la literatura, los mitos y la música, etc. de los márgenes de la cultura dominante conquisten un espacio social, hay una disputa pendiente que no puede abandonarse por la modalidad del trabajar, por el sentido de la producción y la organización económica, por la concepción de la vida, la muerte, la salud, el tiempo, la felicidad, etc.

Queda claro que el problema educativo que aquí planteamos no es metodológico. La educación intercultural crítica denuncia el riesgo del bilingüismo como herramienta de dominación. Por un lado el bilingüismo se plantea en la Ley de Educación Nacional dentro la modalidad de la Enseñanza Intercultural Bilingüe y no para todo el sistema

³ Catherine Walsh (2011) encuentra que al favorecerse la preservación cultural y habilitar la transmisión recuperada y organizada de los saberes a la generación futura se genera un proceso de empoderamiento al tomar conciencia de los valores de la propia cultura. A este proceso lo denomina "Casa adentro". Esto facilita la organización y puede predisponer a la lucha política, pero **no** siempre sucede. Este trabajo de lograr influir a sociedad toda, es lo que llama "Casa afuera".

educativo como ya analizamos⁴ en otras presentaciones. El planteo argentino hace correr el riesgo de que el bilingüismo sea usado como una herramienta de colonización interna, de autojustificación del sistema político del Estado Nación que necesita votantes aptos. Se presenta la enseñanza en lengua indígena para evitar la deserción y la exclusión por analfabetismo. Sin embargo las lenguas indígenas no son consideradas como bienes culturales de intercambio en el mercado (de hecho no son incluidas en el curriculum “común”) sino que son incorporadas como vehículos de la tradición, miran hacia el pasado. Mientras otras lenguas (español, inglés, portugués) son valoradas hacia el futuro como bienes que permiten el desarrollo económico, acentuando la disimetría en la relación que se pretendía evitar. De hecho no hay softwares programados en lenguas originarias para incorporar a las comunidades a la Era Digital, ni una difusión de las producciones culturales en lenguas originarias⁵ que sea ocasión de justificar la inclusión de la enseñanza de las mismas en las escuelas de enseñanza común. Aunque contenidos de este tipo están siendo elaborados por los mismos estudiantes que han logrado apropiarse de la tecnología y de la modalidad occidental para resignificarla en base a sus necesidades, no queda claro aún si se logrará de una forma intercultural o si es una forma de adaptación de los pertenecientes a culturas minoritarias al modelo existente.

El condicionante multicultural del sistema educativo común, se ve continuado en un curriculum escolar no inclusivo de los saberes propios de las minorías culturales, ni siquiera de las culturas de los pueblos originarios tomadas seriamente ya que no siempre estos saberes están contextualizados y esto impide comprender las claves hermenéuticas de otros modos de habitar el mundo, los valores que los fundan, los

⁴La Porta. Jornadas Internacionales “Ciudadanía y Cultura (Desafíos teóricos ético-políticos)” Buenos Aires 5, 6 y 7 de diciembre 2013. UBA. Instituto de Filosofía Dr. Alejandro Korn: Desde el planteo legal no hay una toma de posición clara del Estado Argentino sobre si asumir una educación intercultural o multicultural. Si bien en el Anexo de las resoluciones 105/10 se plantea la necesidad de una Educación intercultural para todos, la Ley de Educación Nacional 26.206/06 es ambigua al respecto.

Sostiene un objetivo de respeto a las lenguas y a la identidad cultural y promueve para la formación de **todos/as** los/as educandos/as la valoración de la multiculturalidad (art 11, ñ. repitiendo la tradición política desde el 89), mientras se lo matiza con la propuesta de *diálogo mutuamente enriquecedor tanto de conocimientos como de valores entre los pueblos originarios y la población étnica, lingüística y culturalmente diferente* (art. 52); pero hay que considerar que estos objetivos expresados en el art. 52 están desarrollados dentro del apartado correspondiente a una de las modalidades del sistema, la EIB (Educación intercultural bilingüe), y su influencia en la universalidad del sistema educativo es escasa o nula. La ambigüedad de la Ley debe ser entendida como una decisión ya que desoye las recomendaciones que venía expresando el CFE y C desde 1999 en la Resolución 107⁴ ya citada se recomienda en el anexo que el enfoque intercultural debería *“permear todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional”*.

⁵ Ene l año 2016 la Modalidad EIB envió a las escuelas textos escritos por las comunidades originarias en sus lenguas y por ellos traducidos al castellano. Primer intento de difusión de productos culturales (poemas, narraciones populares, mitos) en las escuelas de C.A.B.A. los docentes no han sido capacitados para incorporarlos a sus planificaciones ni se ha hecho difusión de este trabajo. Además de estas cuestiones, la interculturalidad crítica aspira a discutir el curriculum e incorporar preocupaciones, saberes de agronomía, salud, etc. y no sólo producciones literarias.

problemas que resuelven o provocan. Esto no colabora con el enriquecimiento y muchas veces facilita la colonización.

Es fundamental tener en claro que aun en la modalidad Educación Intercultural Bilingüe en la que la Ley incorpora el concepto de diálogo simétrico y aprendizaje mutuo los contenidos a ser enseñados son los contenidos comunes o sea la tradición de la ciencia europea en matemática, biología, física, etc. con la concepción de Naturaleza, de salud y enfermedad, de cuerpo, de concepción, etc. que el Occidente Moderno construyó⁶. Los saberes propios de las comunidades originarias se proponen para enriquecer los intercambios al interior de la EIB pero son, en general, desconocidos para el resto de la población o reducidos a recopilación de leyendas, el contar con quipus o actividades similares totalmente descontextualizadas.

El aspecto positivo de estos intercambios es que permite que los niños y jóvenes pertenecientes a las comunidades sistematicen los saberes comunitarios, refuercen su identidad cultural, recuperen el uso de la lengua originaria que en muchos casos estaba en proceso de olvido. Aquí, si se hace bien, hay un enriquecimiento de la comunidad, también un enriquecimiento en el cuerpo docente que media en este intercambio, pero este proceso no alcanza a la sociedad toda.

Además esta concepción educativa sólo reconoce a las comunidades originarias como actores a tener en cuenta y deja fuera a las comunidades afrodescendientes, inmigrantes de variados orígenes, las clases populares, las diversas religiones. Todos ellos son **objetos** de la educación, sujetos vulnerables no exitosos dentro del sistema.

La educación intercultural como praxis liberadora

Pensamos con Dussel que el sistema educativo forma operadores de dominación o de liberación. Pero esto no es meramente un problema de los modelos didácticos sino de la eticidad del pro-yecto. Recordemos la fuerza de la afirmación:

“Es decir, debemos ahora juzgar la moralidad (bondad o maldad) del acto educativo mismo, a la luz de sus respectivos proyectos (si es de dominación, es perverso; si es de liberación, es justo, bueno, humano y humanizante). El Otro como hijo, juventud o pueblo es el criterio absoluto de la meta-física, de la ética: afirmar al Otro y servirlo es el acto bueno; negar al Otro y dominarlo es el acto malo. El maestro liberador permite el despliegue creador del Otro. El preceptor que se enmascara detrás de la

⁶ En la citada Jornada de diciembre 2013 se desarrollaron ejemplos tomados del curriculum escolar de CABA y Provincia de Buenos Aires.

"naturaleza", la "cultura universal" y muchos otros fetiches encubridores, es el falso maestro, el sofista científicista, el sabio del sistema imperial que justifica las matanzas del héroe conquistador, represor" (Dussel, 1980: 89)

El maestro liberador facilita la autonomía y abre un espacio para el desarrollo auténtico de las potencialidades. Pero esta praxis liberadora requiere realizar un control decolonizador de los contenidos curriculares, de las modalidades pedagógicas adaptativas, y de la calidad de los bienes culturales "universales" que se democratizan. Ya que sólo quién domina los contenidos de la cultura dominante sin perder su identidad cultural puede participar con voz propia. O como dice Dussel "Sólo alguien que conozca muy bien el "sistema" (y por ello naturalmente podría ser dominador dentro de él) puede ejercer este discernimiento teórico-práctico, esta hermenéutica existencial del sistema" (1980: 102)

La Educación Intercultural crítica como praxis liberadora sabe que debe escuchar la palabra del Otro. Por esto asume con Dussel que "El magisterio será servicio, por ello nace como escucha de la novedad alterativa del Otro" (1980:98).

Es este posicionamiento docente, con una escucha siempre atenta al Otro, alteridad no subsumible, el que interpreta a fondo el nuevo paradigma en derechos del niño, niña y adolescentes en la medida en que el primer derecho es el de ser escuchado, que su voz no sea acallada en pos de una educación que no lo reconoce, que sólo lo ve como futuro ciudadano o futuro trabajador de un sistema reglado que no puede objetar.

Pero la emancipación no es una Donación (que llega del Maestro esclarecido), es una construcción teórica-práctica, siempre contextualizada que se realiza en conjunto.

Por eso es necesario establecer como prioridad de la enseñanza los saberes y actitudes que les permitan *tomar la palabra*, participar en las decisiones que los afectan como preparación a una ciudadanía que dispute las reglas de juego. La educación en la participación es parte de una pedagogía intercultural y liberadora.

Pero recordemos que la praxis liberadora es presentada por Dussel como el trabajo pedagógico de no asimilación a la cultura dominante, un proceso en el que se facilita al discípulo desarrollar la capacidad de discernimiento del ámbito de la exterioridad, que es su ámbito, diferenciándolo de lo que resulta el sistema y evitando así el riesgo de naufragar en el sistema, desapareciendo, perdiendo la identidad. Así Dussel indica la tarea esencial del maestro para lograr el objetivo:

"permanecer en la justicia, en el duro camino de la liberación. Es necesario una inmensa fortaleza, que hay que comunicar al discípulo, para coronar el proceso de

liberación educativa. Discernir, como hemos dicho, lo peor (lo introyectado por el sistema) de lo mejor (el ámbito de exterioridad D) (1980:100)

La praxis analéctica de liberación transforma la relación educador-educando tradicional dialéctico-dominadora (ego magistral con saber puro frente a un ente orfanal); aquí es el aprendiente quien comienza la relación pedagógica mostrando su saber, y el maestro entiende su tarea como una escucha comprometida de la novedad alternativa del otro a quien sirve enseñándole a criticar lo ya aprendido (tradicción) con una palabra provocante, interpelándolo. El estudiante critica, pregunta, sugiere, innova enseñándole a su maestro. Es un vínculo ético-político basado en la confianza del discípulo en su maestro al ser “servido en aquello que necesita y no tiene”. (1980:98-100) Tanto la filosofía intercultural como la decolonial asumen esta misma tarea en la concepción de la educación por lo que el ejercicio de una educación intercultural crítica es en sí mismo una praxis liberadora y decolonial.

Del mismo modo que analizamos con respecto al sistema educativo y los contenidos a ser enseñados debemos agregar que también hay coincidencia en estas corrientes acerca de cómo pensar la relación pedagógica. Asumen que el maestro no es dueño del conocimiento y no enseña en el sentido que habitualmente conocemos porque no sabe de la totalidad⁷; el trabajo pedagógico no consiste en pasar un saber a otro que no lo tiene, porque la sabiduría no es objeto de intercambio. El maestro sabe hacer camino (porque ha hecho sobre sí el trabajo de cuidado y autestima necesario para reconocerse como valioso), y puede facilitar ocasiones para que el Otro haga su propia experiencia. El saber no es así objeto de intercambio, del que sabe a quien no sabe, sino de uno (el maestro) que abre espacios y que escucha a los otros que en estas condiciones pueden poner sobre la mesa sus propios conocimientos, desarrollarlos y proponerlos como caminos a ser recorridos también por el maestro. El reconocimiento mutuo es siempre aprendizaje mutuo, y por tanto, es enriquecimiento de todos. Ninguno queda igual a partir de este tipo de experiencia pedagógica.

Conclusiones y propuestas

⁷ Recordemos el planteo de Dussel: El maestro analéctico pasa así a ser maestro de liberación. La filosofía es un magisterio; es una puesta en crisis que enseña al discípulo mismo (el Otro) no lo que él ya es (porque él es historia nueva), sino que le enseña críticamente el valor de su gesto y permite teóricamente la apertura del camino (1995:240)

Aunque con miradas diferentes, filosofía de la liberación, filosofía intercultural y también la filosofía decolonial caminan juntas, es importante que cada corriente tome de las otras los aportes que contribuyen a alcanzar el propósito común.

Señalaremos algunas cuestiones prácticas a tomar en cuenta para sostener proyectos educativos interculturales, liberadores y decoloniales:

✓ Valorización positiva de los conocimientos de la cultura propia de cada comunidad, comprendiendo el contexto en que esos conocimientos resuelven o resolvieron aspectos vitales de la subsistencia con el objeto de deconstruir la discriminación negativa ejercida por docentes que habiendo sido exitosos en el sistema educativo formal responden como actores de la cultura hegemónica, reproduciéndola (Bourdieu, 1977) y de un curriculum que al no incorporar los saberes populares, los enmudece, los relega al lugar del no-saber, y a sus productores al lugar de bárbaros, sin palabra que enseñar (Santos, 2010)⁸.

✓ Contextualización e historización de los contenidos científicos que la escuela se propone enseñar, señalando las condiciones histórico-culturales que les dieron origen. Por ejemplo: la escuela imparte conceptos en torno a la naturaleza y al cuerpo propio, conceptos de salud y enfermedad, etc. sin explicitar los procesos históricos ni las conceptualizaciones filosóficas o económicas de la que estos conceptos son deudores. Contextualizarlos no es minusvalorarlos ni despreciarlos, es comprender qué problemas resuelven y qué problemas provocan. Parafraseando a Kush (1986): los utensilios no pasan de un lado a otro sin transformar las subjetividades.

✓ La contextualización de los saberes científicos colabora con la simetría valorativa, habilita a profundizar en los saberes propios y, así, posibilita el diálogo intercultural. Contextualizar lo entendemos como delimitar, o sea reconocer como no universal como producto de una lógica particular. Historizar lo entendemos como un método de interpretación genealógica que al dar cuenta de los orígenes históricos permite diferenciar los procesos naturales de los culturales, evidenciar quiénes se han visto favorecidos por las interpretaciones triunfantes de la realidad y permite comprender el proceso por el cual las víctimas se autoexcluyen del poder.

✓ Este proceso es indispensable para que los grupos minoritarios ganen en autonomía, puedan decidir acerca de qué apropiarse y con qué objetivos, qué reproducir y qué transformar de la cultura propia.

⁸ A este respecto atendamos al concepto de "epistemicidio" y a la propuesta de "Ecología de los saberes"

✓ Este proceso enunciado es indispensable para lograr que el proceso educativo interculturalice la sociedad toda. Utilizando las categorías de Catherine Walsh: es insuficiente que el proceso decolonial se realice casa adentro, y logre el empoderamiento de la comunidad si el sistema no habilita un diálogo intercultural que permita disputar las significaciones *casa afuera*.

✓ La discusión por los contenidos curriculares identitarios desde los márgenes de la cultura dominante/exterioridad habilitan una disputa pendiente (que no puede abandonarse) por la modalidad del trabajar, por el sentido de la producción y la organización económica, por la concepción de la vida, la muerte, la salud, el tiempo, la felicidad, etc.

✓ Las prácticas de la enseñanza debieran constituirse a partir de una praxis analéctica de liberación y con apertura a la palabra de saberes culturales de la voz directa de sabidurías aún no académicamente valoradas.

✓ Es un desafío transformar los espacios de aprendizaje (especialmente los académicos e institucionales pero también los no formales y los familiares) para que estas prácticas puedan llevarse a cabo.

Puede ser que, la fuerza de la tradición educativa, el disciplinamiento de las instituciones al que nos hemos acostumbrado y la opresión multimediática del sistema-mundo actual nos hagan pensar que estas propuestas son utópicas, y en parte lo son. Pero esa es la función de la razón, lo único verdaderamente *digno* de un filósofo (Kant). La utopía posible se materializará en los pequeños cambios de actitud dentro del aula tanto como en los grandes cambios legales e institucionales que dan marco a las prácticas educativas. Queda en nuestro compromiso ético-político llevar adelante estas transformaciones en la medida de nuestras posibilidades.

Bibliografía

Bonilla, Alcira B. (2013). "Ciudadanía interculturales emergentes". En *La ciudadanía en jaque II. Ciudadanía, alteridad y migración*, compilado por Carlos A. Cullen y Alcira B. Bonilla, Pág. 7-38. Buenos Aires, La Crujía.

----- (2015) "Hacia una filosofía intercultural de la educación: enseñar derechos humanos en contextos (neo)coloniales" En *Voces de la Educación*, compilado por Irazema E. Ramírez Fernández Pág. 39-74. México, Ediciones del Lirio.

Bourdieu, P. (1977) *La Reproducción. Elementos para una teoría de los sistemas de la enseñanza*. Barcelona, Laia.

Dussel, E. (1980) *La pedagógica latinoamericana*. Bogota, Ed. Nueva América

----- (1995) *Introducción a la Filosofía de la Liberación*. Bogotá, Ed. Nueva América.

----- (1998) *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, Madrid, Trotta.

----- (2009) “Una nueva edad en la Historia de la Filosofía: el diálogo mundial entre tradiciones filosóficas” en *Utopía y Praxis Latinoamericana* v.14 n.45 Maracaibo Consultado el 4/4/2015, disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162009000200004

----- (2014). “Tesis 7” en *Curso: Ética de la liberación: 14 tesis de ética. El fundamento esencial del pensamiento crítico*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, Cátedra Enrique Dussel, México DF, en http://enriquedussel.com/cursos_es.html

Ellacuría, I. (1990) “Historización de los Derechos Humanos desde los pueblos oprimidos y las mayorías populares”, en Aguirre e Insausti (Ed) *Pensamiento crítico, ética y absoluto: Homenaje a José Manzana*, Eset, España

Fornet-Betancourt, Raul. (2003) “Supuestos, alcances y límites de la filosofía intercultural” en *Brocar* Nro 27, Universidad de la Rioja, España, pag. 261-273

----- (2004) *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*, Verlag Mainz, Aachen

----- (2006) *La interculturalidad a Prueba*. Aachen, Ed. Mainz

----- (2009) *Tareas y propuestas de la Filosofía Intercultural*, Aachen, Verlagsgruppe Mainz in Aachen.

Horkheimer (1968) *Teoría Crítica*. Madrid, Amorrortu.

Kusch, R. (1986) *América Profunda*. Buenos Aires. Bonum.

Panikkar, R. (2004) “Conferencia inaugural. Tres grandes interpelaciones de la interculturalidad”, en Fornet-Betancourt, R. (Hrsg.) *Interculturality, Gender and Education*, Frankfurt, IKO.

Roig, Arturo. (2002) “La dignidad humana y la moralidad de la emergencia en América Latina” En *Ética del poder y moralidad de la protesta: la moral latinoamericana de la emergencia*, Corporación Editora Nacional y Universidad Andina Simón Bolívar, Quito. Consultado el 5/9/14 Disponible en <http://www.ensayistas.org/filosofos/argentina/roig/etica/etica6.htm>

Salas Astrain (2004) *Bases discursivas para una ética intercultural* en Polylog, Foro para la Filosofía Intercultural 5, <https://them.polylog.org/5/asr-es.htm>

----- (coord.) (2005) *Pensamiento crítico latinoamericano, Conceptos Fundamentales*, Santiago de Chile, UCSM

Santos, Boaventura de Sousa (2010) *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; Prometeo Libros.

Tubino, F. (2013) "Interculturalidad para todos: ¿un slogan más?" en <http://palestra.pucp.edu.pe/index.php?id=98&num=3>. Consultado el 5/11/2014

Walsh, Catherine. (2005) *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.

----- (2011) Ponencia presentada en el Cuarto Seminario Internacional "Etnoeducación e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes" CEDET, Lima, Perú, 7 de septiembre 2011

----- (2012) Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y revivir. En P. Melgarejo (comp), *Educación Intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional, CONACIT, Editorial Plaza y Valdés. Consultado el 1/4/15
Recuperado de: <http://www.saudecoletiva2012.com.br/userfiles/file/didatico03.pdf>