

## Descolonización epistemológica.

### Perspectiva de análisis del derecho a la educación intercultural.

**Mg. Patricia Alejandra La Porta<sup>1</sup> - Unlu**

¿Es posible que un Estado plantee un proyecto de educación intercultural sin hacer una profunda descolonización del currículum escolar? ¿Sin este trabajo de descolonización la educación intercultural encubre una nueva forma de colonialismo interno? En este trabajo se analizará el alcance del concepto de descolonización epistemológica como condición de posibilidad de una auténtica educación intercultural crítica y se plantearán alternativas para descolonizar los contenidos de enseñanza. En tanto damos por supuesto que el derecho a la educación incluye necesariamente el derecho a la educación intercultural; el análisis previo permitirá evaluar si el Estado argentino garantiza este derecho fundamental.

#### **Palabras Claves:**

Descolonización - Educación intercultural - política educativa - derechos humanos

El Estado Argentino ha afirmado, desde su fundación<sup>2</sup>, la voluntad de garantizar el derecho a la educación. Más allá de la evolución y las diferencias históricas de las políticas educativas podemos señalar la existencia de esta continuidad que en el año 2006 se manifestó con la extensión del goce de este derecho a la Educación Media. Sabemos que los esfuerzos y discusiones en la región están puestos en que se logre el objetivo de universalidad de la educación secundaria y asumimos que este objetivo es una meta necesaria pero no suficiente para contrarrestar la amenaza de la exclusión social o de la integración parcial de vastos sectores de la población. Sin embargo no

---

<sup>1</sup> Ponencia en 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.

<sup>2</sup> En el texto constitucional de 1853 se asume el sistema federal y se acuerda que cada provincia tiene la facultad de dictar su propia constitución bajo la lógica de la Constitución Nacional. En el artículo 5to. se indica que las provincias deben asegurar la educación primaria (también la administración de justicia y el régimen municipal), condición para que el Gobierno Federal les garantice el ejercicio de sus instituciones. Si bien el cumplimiento provincial fue muy dispar, nos permite asegurar que ha habido un compromiso del Estado Argentino por garantizar el derecho a la educación, más allá del “derecho a enseñar y aprender” (art. 14) que puede ser interpretado como la acción de no obstaculizar (poner gravámenes especiales – art. 25-, por ejemplo, a la tarea de los enseñantes particulares). La garantía se hace explícita a partir de la sanción de la Ley 1420 de Educación Común (1884). Aunque la misma se aplicó en Capital Federal y Territorios Nacionales, sin tener el alcance de una ley federal de educación, indica el lineamiento político ideológico que seguiría el Estado.

*Art. 5. Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal, y la educación primaria. Bajo de estas condiciones el Gobierno federal, garante a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones.*

toda educación, ni siquiera una educación que responda a estándares internacionales de calidad, garantiza por sí misma la efectivización de este derecho.

Hemos planteado en diferentes ámbitos<sup>3</sup> que es necesario revisar el concepto de calidad educativa, ya que una educación que no favorezca una reproducción social conciente, crítica, selectiva, no garantiza el ejercicio de este derecho aunque se distribuyan las competencias requeridas por el mercado laboral; que es insuficiente la inserción en el actual mercado de trabajo como condición de integración social, que es indispensable favorecer experiencias de participación ciudadana intercultural que faciliten la construcción de subjetividades autónomas que se reconozcan como sujetos de derecho en ámbitos sociales pluriculturales.

En las políticas educativas argentinas se ha ido haciendo relevante esta conciencia de la diversidad entendida en sentido amplio; diversidad que ha sido fundamento para definir la crítica a la educación homogeneizadora que “iluminó” el sistema educativo desde su nacimiento y que “inventó” al Estado Nacional. Homogeneizadora en el doble sentido de no reconocer las diferencias particulares de desarrollo y aprendizaje y de borrar las particularidades culturales de origen, alentando proceso de asimilación cultural.

Para marcar la diferencia político ideológica con esta tradición homogeneizadora en los documentos oficiales se ha empezado a definir como objetivo educativo “*una educación intercultural para todos*”<sup>4</sup>.

Sin embargo el concepto “interculturalidad” es complejo ya que es usado tanto para señalar una versión pintoresca y folklórica de las culturas y sus intercambios como para plantear un espacio de diálogo simétrico en donde se discuten las condiciones legales y materiales que regulan el Estado.

A la primera la llamaremos “*débil, superficial, funcional o, directamente, multicultural*”<sup>5</sup>, en la cual se privilegian los intercambios mercantiles entre grupos

---

<sup>3</sup> La Porta, P. “Justicia y Ciudadanía. Educación para la participación como exigencia de justicia” En Cullen, C. (Comp.) *La ciudadanía en jaque. Problemas éticos políticos de prácticas conquistadoras de sujetos*. (2012). Edit. La Crujía. Buenos Aires. pp. 137-157 ISBN: 978-987-601-163-1. "Educación ciudadana como pilar de la secundaria inclusiva. Análisis de los obstáculos y propuestas para alcanzar la significatividad y la equidad deseada" Buenos Aires 13 al 15 setiembre de 2010. CD-Rom Congreso Iberoamericano de Educación - Metas 2021. ISBN: 978-987-657-080-0. “Educación para la participación como requisito de ciudadanía”. Publicación de actas en CD III congreso Internacional de Educación “Construcciones y Perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina”. Universidad del Litoral. Facultad de humanidades y Ciencias. 5, 6, y 7 de Agosto 2009. Ciudad de Santa Fe. Argentina.

<sup>4</sup> Cfr. [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/105-10\\_01.pdf](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/105-10_01.pdf)

culturales que co-habitan en un espacio plural en un clima de tolerancia; en el mejor de los casos tolerancia positiva (o sea con reconocimiento de la riqueza que aporta la diversidad), pero que no pone en discusión los asuntos socioeconómicos, de derechos o de ciudadanía. Y la enfrentaremos a un *sentido de interculturalidad fuerte* inseparable de la creación de las condiciones legales y materiales que la hacen posible como modelo de ciudadanía, de ejercicio de los derechos, y por lo tanto de la posibilidad de facilitar la intervención en los discursos que construyen el Estado. Este posicionamiento fuerte propone el diálogo simétrico, no la tolerancia (que siempre es ejercicio de poder del que “puede” tolerar). Consideramos firmemente que hay que ir más allá de la tolerancia, aun de la tolerancia positiva que se funda en el respeto a llevar la concepción de vida buena elegida por la persona y el grupo para su autorrealización.

El diálogo intercultural no debería ser entendido meramente como mediación para intercambios mercantiles, sino como una posición ética en donde se busca que prevalezca la *simetría de relación* y un proyecto político que espera concretarse “*entre nosotros*”; un *nosotros* que no busca eliminar la diferencia sino enriquecerse con el reconocimiento mutuo.

Era necesario hacer estas aclaraciones teóricas porque nos va a permitir alcanzar 2 objetivos: por un lado hacer explícito el posicionamiento teórico en la interculturalidad crítica que funda la perspectiva de análisis y alienta la presente propuesta. Y por otro lado facilitar la identificación del sentido de interculturalidad que surge de los documentos oficiales y que permitiría comprobar si el Estado está cumpliendo con aquello que dice garantizar.

En el presente artículo pongo a consideración que aunque hubiera un éxito aplastante en la retención de la matrícula tanto como éxito en las pruebas de evaluación de calidad en la Educación Media, si el propio sistema educativo no hace una revisión crítica sobre los contenidos escolares impuestos como “comunes” y sobre la forma en que el “otro” como categoría fue producido a partir de la matriz colonizadora, lo que se lograría sería la invisibilización de la violación del derecho a la educación entendida como “educación intercultural para todos” tal como afirman las resoluciones del CFE y

---

<sup>5</sup>Tubino, F. “Interculturalidad para todos: ¿un slogan más?” en <http://palestra.pucp.edu.pe/index.php?id=98&num=3>.; La Porta, P. “Ciudadanía intercultural como aspiración de justicia. La resignificación de la fiesta”. Congreso Internacional Rosario 2010. “Profundizando la democracia como forma de vida”. Memorias electrónicas en : <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxyZXByZXNlbnRhY2l2bnlwYXJ0aWNpcGFjaW9ufGd4OjM2N2E4YTIzZTQ3ODAyYjE&pli=1>

C. En este sentido se puede entender que la educación cuanto más exitosa, más profundiza el riesgo de permanecer en sintonía con una estrategia de colonialismo interno.

Para llevar adelante este propósito se desarrollarán los siguientes pasos:

1. Recorrido por el marco legal que ha regulado los intercambios con el “otro” cultural para evaluar si ha habido cambios ideológicos sustantivos en la política argentina en el camino de la interculturalidad educativa. Esto implica identificar el sentido con el que se emplea el concepto de interculturalidad.
2. Dar ejemplos de contenidos “comunes” que obstaculizan la apertura a contenidos educativos pluritópicos en simetría de relación.
3. En el ámbito de la propuesta se indicarán las posibilidades que ofrece la contextualización de los saberes para que la educación sea habilitante de intercambios dialogales simétricos, facilite la crítica al interior de las culturas en diálogo, y los contenidos contextualizados sean fuente de resolución alternativa de los problemas que nos aquejan local y mundialmente.

Para analizar la finalidad ético política de la educación llamada intercultural en la Argentina hay que remontarse a la *Ley Nacional 23.302 de Asuntos Indígenas* (1985) que en el art. 15<sup>6</sup> preveía la enseñanza en lengua originaria para asegurar los contenidos educativos propios de los planes comunes y la enseñanza de técnicas modernas de cultivo y de industrialización de sus productos. En términos generales en la práctica se tendió a favorecer procesos de asimilación a través de la extensión de la alfabetización, aunque en la letra se hablara de propiciar espacios de preservación y revalorización cultural para facilitar la asunción de protagonismo. Esta modalidad del sistema educativo quedó asociada siempre al bilingüismo entendiendo que el aprendizaje

---

<sup>6</sup> Art. 15 “enseñar las técnicas modernas para el cultivo de la tierra y la industrialización de sus productos y promover huertas y granjas escolares o comunitarias; promover la organización de talleres-escuela para la preservación y difusión de técnicas artesanales; y enseñar la teoría y la práctica del cooperativismo.

Art. 16. “La enseñanza que se imparta en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas asegurarán los contenidos curriculares previstos en los planes comunes y, además, en el nivel primario se adoptará una modalidad de trabajo consistente en dividir el nivel en dos ciclos: en los tres primeros años, la enseñanza se impartirá en la lengua indígena materna correspondiente y se desarrollará como materia especial el idioma nacional; en los restantes años, la enseñanza será bilingüe”

bilingüe era el modo de facilitar la incorporación de los contenidos comunes. Un bilingüismo que se circunscribe a las comunidades indígenas y que no se extiende al todo social.

En 1989 se firma el Convenio 169 de la OIT **Sobre pueblos indígenas y tribales** en el que Argentina se comprometió a garantizar la educación de las comunidades originarias. La legislación, interpretada desde las nociones tal como las diferenciamos, tomó una opción clara hacia el multiculturalismo o interculturalidad funcional: por un lado propone estimular la creación de instituciones propias de cada comunidad, conservar sus lenguas, transcribir la tradición oral, aprender la lengua oficial, etc. y por el otro el Estado debía comprometerse con intervenciones que favorecieran la no discriminación y la eliminación de prejuicios en la comunidad dominante.

Esta doble tarea se vio acentuada doce años más tarde con la firma de la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural* (Unesco-ONU, 2001). Aquí se insiste claramente en la existencia valiosa de la pluralidad cultural como fuente de la creatividad comparándola con la diversidad biológica con respecto a los seres vivos. Se legitiman en todo Occidente las políticas de reconocimiento que favorezcan la conservación de las minorías culturales, y se espera que sirvan de plataforma para la participación de sus miembros en tanto ciudadanos de los Estados Nación. En general se asume que esta situación de reconocimiento cultural, educativo y político favorecerá los intercambios culturales y que la inserción social se negociará a través de políticas que garanticen los derechos subjetivos de las personas que pertenecen a las minorías culturales.

Subrayo este aspecto porque a pesar de que la Constitución de 1994 incluye en el artículo 75 inciso 17 la preexistencia cultural y étnica de los pueblos indígenas y la posesión comunitaria de la tierra, y que en el 1999 el CFCyE en la Resolución 107 declara a la Argentina como un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, se ha sostenido la preeminencia en las políticas públicas de los derechos subjetivos en consonancia con los tratados internacionales.

Si bien el proceso político actual se ha alejado del neoliberalismo hay que considerar que la Ley de Educación Nacional de enero del 2007 ha sostenido un discurso ambiguo en torno a la interculturalidad. 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 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 107<sup>7</sup> ya citada se recomienda en el anexo que el enfoque intercultural debería “*permear todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional*”.

Esta persistencia en pensar la educación intercultural dirigida sólo a grupos circunscriptos profundiza el riesgo de usar el bilingüismo como una herramienta de colonización interna, de autojustificación del sistema político del Estado Nación que necesita votantes. Las lenguas indígenas no son consideradas como bienes culturales de intercambio en el mercado (por esto mismo no son incluidas en el curriculum “común”) sino como vehículos de la tradición, miran hacia el pasado. Mientras otras lenguas (español, inglés, portugués) son valoradas hacia el futuro acentuando la disimetría en la relación.

En el 2010, en la Resolución N° 105/10 ANEXO del Consejo Federal de Educación, por primera vez aparece la referencia a la experiencia de otros países como Perú, Ecuador o Bolivia y se reconoce la existencia de foros de discusión (universidades, ONGs, etc.), en los cuales se plantea la situación de la EIB como necesariamente incluida en una *Educación Intercultural para todos*. Ambas resoluciones citadas representan el planteo más cercano a una concepción de interculturalidad y menos multicultural.

En este documento del 2010 se reconoce *las dificultades* para instalar en el imaginario colectivo el aporte de los pueblos originarios al desarrollo del país y a la constitución de la identidad actual y se plantea la *necesidad de equilibrar el lugar*

---

<sup>7</sup> “Este documento se refiere en particular a las sociedades y lenguas aborígenes. Sin embargo, el enfoque intercultural debe trascender los ámbitos específicos en los que los profesores y los educandos aborígenes enseñan y aprenden, para permear todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, con el fin de desarrollar una actitud abierta y respetuosa frente a la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza el país y, del mismo modo, planificar y favorecer la puesta en marcha de líneas de acción atinentes a la EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE”  
<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res99/107-99.pdf>

*socio-económico de las comunidades entendiendo que la desigualdad conspira con los intercambios culturales.*

En nuestro planteo sería incidir en la matriz colonial que subalterniza la diferencia. Sin embargo no hay en esta resolución inferencias prácticas para modificar estas situaciones de subalternización. Y esto no es porque no haya sugerencias para la práctica; las hay y muchas pero son nuevamente recomendaciones que apuntan hacia adentro del sistema de EIB y no para el universo del sistema educativo. Citemos algunas:

- Establecer puentes de comunicación entre personas y poblaciones con diferencias culturales y lingüísticas,
- Se propone una tarea pedagógica de adaptación curricular a la cultura de los estudiantes para lograr mejores aprendizajes, para evitar la deserción, para facilitar la constitución de la autoestima, para estimular la creatividad.
- Para evitar los altos niveles de deserción y analfabetismo que conllevan a la exclusión social se insiste nuevamente en la revitalización de las lenguas, la adaptación curricular a los intereses y expectativas de la comunidad, en una actitud de diálogo
- Se espera de los docentes que deben estar preparados para el diálogo intercultural
- Se propicia el abordaje de la enseñanza de las ciencias exactas, naturales y sociales con el complemento enriquecedor de las cosmovisiones de los pueblos originarios.
- Se espera que los docentes articulen los conocimientos sin subordinar los saberes indígenas a los saberes escolarizados propiciando el reconocimiento y el respeto de las diferencias culturales.
- Se propicia que los docentes conozcan los saberes tradicionales para mejorar el área de la gestión institucional y la comunicación.
- Se propone la construcción de ciudadanías interculturales en el nivel medio, a través de fortalecer el diálogo por y con el otro, y a través de la participación ciudadana activa y responsable.
- Se plantea la necesidad de revisar en la formación docente las subjetividades construidas a lo largo de la historia -tanto del docente como del sujeto de aprendizaje-, producto de relaciones hegemónicas traducidas en prácticas

docentes y secuencias de aprendizajes que soslayaron la pertenencia cultural y lingüística de los Pueblos Indígenas.

Con estas pautas la propuesta recomienda hacer una crítica de los currículos estatuidos a los fines de considerar la incorporación de saberes y conocimientos de los distintos pueblos y culturas. Se propone la valoración positiva de la diferencia cultural encarnada en docentes que conozcan la cultura y la lengua de las comunidades que atienden, capaces de trabajar con los diferentes grupos culturales para incorporar sus expectativas en la planificación educativa. Se pretende que los docentes hayan deconstruido sus prejuicios y sean capaces de una actitud simétrica. Todos estos son aspectos que, sin duda, favorecerán a la retención de la matrícula con mejoras en los aprendizajes. Pero ¿es esto suficiente? ¿Es suficiente que sólo los ciudadanos pertenecientes a grupos minoritarios se preparen para ejercer una ciudadanía intercultural? ¿Es suficiente que los saberes indígenas enriquezcan los contenidos de las ciencias exactas naturales y sociales enseñados en el curriculum común? Tengamos en cuenta que la mayoría de la población no tendrá acceso a otros saberes que aquellos que provienen de la tradición occidental, ni a otra concepción de ciudadanía que la emergida de la concepción del Estado del siglo XIX.

Desde una perspectiva intercultural crítica consideramos que este planteo es insuficiente ya que en algunos casos puede justificar prácticas sólo porque son exitosas en la adaptación al mercado de trabajo y al Estado Nación, algo así como: “Te enseño con tus herramientas para que no desertes y te integres a la Nación con tu particularidad”. Asumamos que la deserción escolar en muchos casos es acción de resistencia a la asimilación. Y que lo que aquí se pretende es que aquél que pertenece a una cultura minoritaria sea el que haga el verdadero esfuerzo de integración.

Sin embargo algunos autores significativos en el ámbito educativo tienen una mirada positiva de la propuesta de educación intercultural presentada. Citemos a Frigerio, Poggi y Costanzo que sostienen que:

la afirmación de la propia cultura permite establecer relaciones socioculturales simétricas y armónicas, básicas para desarrollar una ciudadanía moderna y democrática que construye y promueve derechos a partir del reconocimiento de la heterogeneidad. Esta ciudadanía basada en la diversidad cultural acrecienta la



participación de todos los actores sociales y enriquece a la sociedad en su conjunto”<sup>8</sup>

Rechazamos esta evaluación y recalcamos que todas estas consideraciones y objetivos que se valoran, comienzan y terminan en el ámbito de la educación intercultural bilingüe, sea en las escuelas que están directamente en las comunidades o en escuelas urbanas que atienden mayoritariamente a niños/as de estas comunidades. Se mantiene así un doble estatus: estas modificaciones no se orientan a la revisión de los contenidos comunes. Para el universo de la cultura dominante la tarea sigue siendo multicultural, de respeto y valoración de la diversidad cultural pero sin ninguna intención de hacer cambios en diálogo con el Otro. La ciudadanía intercultural es un objetivo para ser logrado sólo en estos grupos minoritarios que acceden a la EIB y que deben hacer el esfuerzo de ser interculturales para Ser.

En términos acuñados por Catherine Walsh<sup>9</sup>, pedagoga integrante del grupo colonialidad/modernidad, en un estudio sobre el trabajo de la comunidad afro en Ecuador y Colombia, se podría llamar a procesos como el argentino: “políticas que favorecen CASA ADENTRO”<sup>10</sup>.

Walsh 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. Esto facilita la organización y puede predisponer a la lucha política, pero *no* siempre sucede. Otro aspecto positivo puede ser la mejora posible en los vínculos individuales entre diferentes culturales a partir de políticas de no discriminación llevadas adelante en el interior de las culturas dominantes.

Digamos que es posible lograr mayor predisposición a la escucha de la diferencia gracias a un debilitamiento de los estereotipos negativos. En las prácticas escolares en Ciudad de Buenos Aires y en el Conurbano Bonaerense las políticas de

---

<sup>8</sup> Frigerio, G., Poggi, A., Costanzo, (2008). S. *La educación intercultural bilingüe: el caso argentino*. Flape. BS AS pag 126

<sup>9</sup> Profesora y directora del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, coordinadora de la Cátedra de Estudios Afro-Andinos y parte del equipo coordinador del Fondo Documental Afro-Andino

<sup>10</sup> Ponencia presentada en el Cuarto Seminario Internacional "Etnoeducación e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes" CEDET, Lima, Perú, 7 de septiembre 2011.

“Casa Adentro” se manifiestan acciones pedagógicas concretas como ser invitaciones a que las familias de los “otros culturales” vengan a las escuelas a contar cuentos tradicionales, enseñen juegos, bailes, etc. Las instituciones promueven estas actividades porque las mismas han permitido registrar disminución en los índices de violencia. Podríamos evaluarlas como parte de políticas multiculturales en las que el reconocimiento de la diferencia busca orientar la conducta hacia la tolerancia positiva. Puede tener un efecto positivo de reducción de la violencia pero no se aleja de cumplir una función de control social sin cuestionar las reglas de juego, por lo que las consideramos insuficientes e insistimos en la necesidad de revisar críticamente los contenidos comunes.

En esta tarea la experiencia Colombiana tiene mucho que decirnos. Walsh señala que el reclamo por la inclusión de los saberes de las culturas subalternas en el curriculum común resultó en la organización de “materias” étnicas en algunos Departamentos (no en la Nación como un todo) y no como base para pensar con y desde esos saberes.

La comunidad Afro era conciente de que la propuesta no debía limitarse a transformar sus saberes culturales en un núcleo de saberes exóticos, étnicos, islas dentro del curriculum. El desafío que se proponían estos grupos, dice la autora, era ser capaces de incidir CASA AFUERA, en el patrón de poder de la colonialidad, o sea trabajar desde “lo Afro”, en el caso colombiano, para ambas casas, y no para lo Afro. Esto significa 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. conquisten un espacio social, hay una disputa pendiente que no puede abandonarse por la modalidad del trabajar, por el sentido de la producción, por la concepción de la vida, la muerte, la salud, etc.

En este sentido el trabajo se plantea *desde las bases*, como proyecto que se produce desde la gente y como demanda de subalternidad, en contraste a la interculturalidad funcional que se ejerce desde las políticas públicas, desde arriba. Estas categorías son equivalentes a los conceptos de interculturalidad funcional y crítica de Fidel Tubino pero marcan más claramente la función de los movimientos sociales en la transformación de la vida en común.

Si entendemos que la interculturalidad crítica no existe aún, que es un proceso, que es algo por construir, y consideramos con Mignolo que hay que definirla como

comunicación interepistémica<sup>11</sup> y que **no** habrá justicia social ni paz posible sin esa justicia epistémica, la tarea se debería encauzar en la denuncia de la pretendida universalidad de una etnicidad en particular y por ende en la descolonización de los contenidos “comunes” del curriculum escolar.

Pero ¿qué esperanzas hay de construir sistemas educativos que no solamente reconozcan y valoren la diversidad sino que confronten la asimetría y repiensen la diferencia cultural desafiando la jerarquía y la hegemonía?

El análisis de Walsh, hace pensar en la imposibilidad de construir una interculturalidad profunda desde las políticas públicas. Esto sería coincidente con todos los análisis que los pedagogos crítico-reproductivistas vienen haciendo en cuanto a la dificultad del *sistema* educativo para hacer transformaciones profundas en las relaciones entre las clases. (Recordemos los análisis de Gramsci, Althusser, Bourdieu, Willis, McLaren, Giroux, etc.). Pero lo mínimo que podemos exigir es que el sistema educativo no sea un obstáculo para los fines que el propio Estado se propone. Como el sistema educativo es Federal hay variantes con respecto al compromiso legal que las jurisdicciones asumen. Así que consideraremos A) una situación de mínima: la expresada por la Nación y B) una situación de mayor compromiso: expresado por la Provincia de Buenos Aires.

Ya citamos que en la Resolución N° 107/99 y en la N° 105/10 (ANEXO), el CFCyE se planteaba la necesidad de “*educación intercultural para todos*” al mismo tiempo que la Ley de Educación Nacional sancionada en el intermedio continuaba con un planteo multicultural que circunscriba la interculturalidad a las comunidades indígenas. Sin embargo algunas jurisdicciones se hacen nominalmente cargo de los objetivos interculturales. Pongamos el ejemplo de Provincia de Buenos Aires, distrito que atiende a un tercio de la población del país.

En el año 2007, después de votada la Ley de Educación Nacional y la Ley de Protección de Derechos de Niños, niñas y adolescentes, la Provincia de Buenos Aires hace conocer un Programa de Educación en la Interculturalidad<sup>12</sup> para las escuelas

---

<sup>11</sup> Mignolo, Walter. *DESOBEDIENCIA EPISTÉMICA: Retórica de la Modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo. 2010. Buenos Aires. pag. 17

<sup>12</sup> <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/espaciopedagogico/gestioninstitucional/consideracionesacercadelainterculturalidaddepb.doc> Subrayado nuestro

primarias de su jurisdicción. Entre las pretensiones que explicita, prestemos atención a las siguientes:

Que se conciba la diversidad cultural, social, generacional y de género, como aporte a una **construcción cultural múltiple y compleja que enriquece el conocimiento de todos cuando es puesta en situación de auténtico diálogo.**

Y explícitamente dice promover un trabajo de “*desnaturalización de los patrones culturales dominantes en la tradición occidental*” y dice adherir a la interculturalidad como una concepción educativa (pág. 3) con el objetivo de que: “*los derechos humanos se extiendan como experiencia cotidiana*”.

El objetivo de *desnaturalizar los patrones de dominación cultural eurocéntricos* permitiría ubicar la propuesta de la Provincia de Buenos Aires en la lógica de una interculturalidad crítica que reconoce los dispositivos y estructuras de poder que mantienen la desigualdad económica y que delimitan la diferencia (colonial no simplemente cultural) que ha sido construida en función de ello.

Pero cuando analizamos los contenidos propuestos para la enseñanza nos encontramos en ambos casos con un posicionamiento que establece la validez de unas culturas sobre otras. Tomemos un concepto clave para el análisis que pretendemos pero que no nos va a sorprender: el concepto de *ciencia*. Encontramos absoluta coincidencia en ambos currículum oficiales.

Por ejemplo se asume en el currículum oficial del Ministerio de Educación de la Nación que el concepto de ciencia está relacionado con los valores que la escuela se propone transmitir y se afirma:

“(…) el corazón de la actividad científica es la búsqueda de estrategias adecuadas y creativas para resolver problemas y responder preguntas en un intento por explicar la naturaleza. Se trata de una búsqueda que convierte los fenómenos naturales en “hechos científicos”, es decir, que los fenómenos naturales son hechos vistos desde las teorías. En el marco de esta visión, las teorías se entienden como las entidades más importantes de las ciencias, en tanto constituyen instrumentos culturales para explicar el mundo. La ciencia se considera una actividad cuyo fin es **otorgar sentido al mundo e intervenir en él**”<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> [http://www.me.gov.ar/curriform/nap/csnaturales4\\_final.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/nap/csnaturales4_final.pdf) .Serie cuadernos para el aula. Pag. 16 Subrayado nuestro.

En ningún momento a lo largo de la propuesta teórica o selección de contenidos se presenta la posibilidad de otros modos de entender la relación con la naturaleza por fuera de construir un objeto de estudio para ser dominado y transformado, tal como el Occidente moderno plantea. No se propone contextualizar este modelo de vínculo con el conocimiento en la historia de Occidente y su evolución, ni que se haga un juicio crítico acerca de los beneficios y perjuicios que ha traído esta concepción acerca del conocimiento legítimo. Se lo presenta como *la* manera de comprender el mundo y se omite que es *una* manera de comprender el propio lugar de lo humano en el mundo.

Más aun en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires para la Educación Primaria, Primer Ciclo. Resolución N° 3160/07<sup>14</sup> se presenta a la **enseñanza de las ciencias** como un derecho ciudadano al que hay que respetar igual que en los adultos, y se cita a Laura Fumagalli en su definición de ciencia como *“la posibilidad de apropiarse de la cultura elaborada por el conjunto de la sociedad para utilizarla en la explicación y transformación del mundo que lo rodea”*.

¿Explicar y transformar es el único modo de vínculo con la Naturaleza, el cuerpo, los otros? ¿Qué se entiende aquí por interculturalidad? ¿No hay otras experiencias de “habitar” el mundo a ser consideradas? ¿Si entran en el aula van a ser presentadas como formas primitivas o antiguas, por no decir bárbaras? ¿Cómo será comprendido el “otro” que sostiene otro corpus de conocimientos validados por fuera de la lógica del método científico?

Podríamos hacer lo mismo con el concepto de cuerpo, de salud, de alimentación, etc.

Boaventura do Sousa Santos llama a este proceso *minusvalizar* el conocimiento nativo, subalternizar las voces que los producen y des-ontologizar la versión del mundo que nombra ese conocer. Esta actitud se funda en una única concepción de la ciencia, asentada en una lógica binaria que deja fuera todos los conocimientos que respondan a otras cosmovisiones u organizados bajos otras lógicas; conocimientos que son nominados como populares o vulgares y por lo tanto incapaces de confianza. Al desecharlos se devalúan las prácticas sociales que están basadas en conocimientos indígenas, campesinos, urbanos populares y otras culturas “llamadas tradicionales” como la China y la India.

---

<sup>14</sup><http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/primaria1ciclo.pdf>

En este sentido es apropiado hacer una Sociología de las Ausencias<sup>15</sup> que este autor define como un procedimiento capaz de mostrar que “*lo que no existe es producido activamente como no existente*”. Este es el trabajo colonizador que sigue haciendo el curriculum escolar: al determinar como única verdad un modo de entender el mundo, todas las otras posibilidades quedan inmediatamente como particulares o étnicas, puede que se presenten como simpáticas, extrañas, interesantes, folclóricas pero no verdaderas, no universales, no confiables, no como respuestas promisorias para un futuro productivo.

Es que ya se determinó el concepto de ciencia, de productividad, de tiempo, se establecieron los parámetros de medición y por lo tanto se declara en el mismo acto la improductividad de las economías tradicionales, la aleatoriedad de las medicinas populares o las no alopáticas, el primitivismo de las concepciones sobre el cuerpo, la vida o la muerte.

Esto es lo que llamamos epistemicidio: se desecha la fuente, se subalterniza a los que los poseen y se resta para la humanidad en su conjunto la posibilidad de que esta línea de pensamiento creativo resuelva los problemas que no encuentran solución en el camino demarcado por la ciencia moderna.

Este mecanismo impide, obstaculiza, los intercambios simétricos, sostiene la colonialidad que empobrece tanto al colonizado como al colonizador.

En el caso de la Provincia de Buenos Aires la contradicción entre los objetivos del Programa de interculturalidad que propone y la ausencia de descolonización del curriculum es evidente.

En el caso de la Nación, la Ley de Educación Nacional dijimos que mantiene una definición de interculturalidad más cercana al multiculturalismo y las recomendaciones de “*interculturalidad para todos*”<sup>16</sup> dadas en la Resolución de 1999 y del 2010 es expresada en un marco regulador propio de la EIB y sin alcance por sí

---

<sup>15</sup> Sousa Santos, B. (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Clacso. Buenos Aires. p.23; Cfr.en (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce. Uruguay

<sup>16</sup>[http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/105-10\\_01.pdf](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/105-10_01.pdf): “Se enfatiza la necesidad de trascender el plano de las declaraciones y buenos deseos para pasar a la operativización pedagógica del concepto de Interculturalidad a fin de impregnar el quehacer cotidiano de las escuelas y sus relaciones sociales, para entonces proyectarse a ámbitos más amplios y llegar a la sociedad en su conjunto”. Podría ser leído como el objetivo de Casa afuera (Walsh). Sin embargo en el *Documento para el Debate* de mayo del 2006 se proponía en el punto 3 que esta diversidad además de ser valorada positivamente, debía servir para analizar las desigualdades sociales en las que la diversidad se había traducido y construir propuestas de transformación.

misma para el sistema educativo general. ¿Con estas definiciones legales es posible exigirle al Estado nacional la descolonización del curriculum común?

Consideramos que sí porque la no descolonización del Curriculum naturaliza la discriminación. El compromiso de revisar y suprimir todos los estereotipos que alienten o puedan justificar dispositivos institucionales o juicios morales discriminatorios ya había sido adoptado por el Estado Nación en 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación. La misma en el T. II, C. I, art. n expresaba claramente como objetivo “*La superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos*” y esto tuvo continuidad en la sanción de la Ley de Educación Nacional (T. I, C. II, art. f y v). Por esta razón, aunque aceptemos que las políticas públicas por gestarse “desde arriba” son incapaces de proponer la propia subversión del sistema socio-económico y que, por lo tanto, sólo pueden proponer una interculturalidad débil (no discriminación de los grupos minoritarios, recomposición de la autoestima del grupo, mejoras significativas en la calidad educativa, con el objetivo de que sea el propio grupo “desde abajo” que luche para insertar su perspectiva en la sociedad mayoritaria), la ausencia de descolonización de contenidos comunes atenta contra la supresión de los estereotipos discriminatorios y, por lo tanto, viola el compromiso adoptado por el Estado.

Es imposible garantizar la no discriminación si se sostienen las matrices coloniales sin contextualización de los saberes. Si no hay descolonización de los contenidos comunes se sostendrá la subalternidad de las culturas campesinas, indígenas y populares y el objetivo de no discriminación tendrá como límite la tolerancia negativa frente al otro “devaluado”.

La simetría epistemológica se podría lograr **contextualizando** los saberes (Sousa Santos), **historizándolos** para señalar el sentido profundo de lo que vienen a resolver (Fornet Betancourt) porque esto permite plantear los problemas bajo otras lógicas y abrir alternativas donde los caminos se habían bloqueado. O sea la no jerarquización de los saberes permite tomar al otro y sus saberes como un igual, y aprender ensanchando nuestro horizonte, asumiendo una conciencia pluritópica.

La justicia epistémica es condición de la valoración de los humanos que produjeron ese otro saber y del estilo de vida en que este saber tiene sentido. Sin esta valoración es imposible plantear la posibilidad política de intercambios dialogales simétricos, donde el mutuo aprendizaje sea posible. Del mismo modo los grupos culturales con diferente acceso al poder pueden encontrar en la confrontación de saberes contextualizados profundas experiencias de reflexión sobre sus propias cosmovisiones,

que facilite la crítica al interior de las culturas en diálogo. Sin justicia epistémica el límite es la tolerancia y a la mano siempre estará el recrudecimiento del prejuicio, la discriminación y minusvaloración de los sujetos discriminados.

La propuesta de justicia epistémica no se propone eliminar el conocimiento científico ni la cultura eurocéntrica sino hacerla dialogar con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las culturas no europeas, con el saber campesino en la medida de que se comprenda que cada uno resuelve diferentes tipos de problemas. Todos son necesarios y deberían ser evaluados según los fines que se buscan alcanzar y según los propios caminos de validación. Es la ética la que da criterios para evaluar los fines, no la ciencia, y eso es lo que permitiría determinar el modo más apto de planteamiento para los problemas que aquejan al mundo contemporáneo (economía, ecología, etc.) y sus alternativas creativas de solución.

Es fundamental poder contar con todos los saberes si nos proponemos un proyecto político emancipador. Se es colonia cuando no se puede encontrar alternativas para pensar el mundo y evaluar “nuestros” intereses y problemas por fuera de las categorías producidas y consideradas por el colonizador. Y por esto la descolonialidad “es una opción, no una misión” como dice Walter Mignolo<sup>17</sup>. El discurso descolonial no es el posicionamiento del sacerdote que tiene la verdad para ser enseñada, sino una opción política, en el caso educativo planteado en este trabajo, *aun* no realizada.

Coincidimos con Boaventura do Souza Santos que si el S. XXI es presentado como la era del conocimiento, obstaculizar la creación de conocimientos alternativos sería poner en riesgo el desarrollo de la humanidad. Hay que asumir que la no descolonización de los contenidos comunes es un riesgo, no un peligro (Beck).

---

<sup>17</sup> Mignolo, Walter. “Más sobre la opción descolonial.” En Palermo, Z. (comp.) *Pensamiento argentino y opción descolonial*. Ediciones del Signo. Buenos Aires. 2010. p.7



## Bibliografía

- De Sousa Santos, B.** (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Clacso. Buenos Aires.  
(2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce. Uruguay  
(2010) *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal..*  
Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO;
- Frigerio, G., Poggi, A., Costanzo, S.** (2008). *La educación intercultural bilingüe: el caso argentino*. Flape. BS AS, Buenos Aires.
- Mato, D.** (2008) “No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible”. En ALTERIDADES, 18 (35): Págs. 101-116
- Mignolo, W.** ( 2010) *DESOBEDIENCIA EPISTÉMICA: Retórica de la Modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Tubino, F.** “El nivel epistémico de los conflictos interculturales” en [red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/091215.pdf](http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/091215.pdf). Consultado Nov. 2013.
- Walsh, C.** (2006) ”Interculturalidad y Colonialidad del poder”. En C. Walsh, A. García Linera y W. Mignolo. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* Buenos Aires: Editorial signo, P 21a70.  
(2010) “Interculturalidad crítica y educación intercultural” en Viaña, Tapia y Walsh. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Bolivia. III - CAB / Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.