


Interculturalidad en la Educación: paradigmas y propuestas desde una perspectiva crítica Interculturality in Education: paradigms, and proposals from a critical perspective

Revista sobre estudios e investigaciones del saber académico

Jorge Jiménez Morales¹ 

<https://orcid.org/0000-0003-3819-3613>

¹Universidad Nacional de Concepción. Concepción, Paraguay. jorge.jmjs@gmail.com

Resumen


En la actualidad la mayoría de las legislaciones y planes educativos otorgan a la diversidad cultural un destacado papel a la hora de desarrollar los programas curriculares. Sin embargo, la visión que se hace de la diversidad aún se presenta como un problema que debe de ser resuelto más que una oportunidad de aprendizaje desde una perspectiva intercultural. Este trabajo de investigación utiliza la revisión sistemática como herramienta metodológica con el fin de abordar un análisis interpretativo, desde la antropología de la interculturalidad, para analizar, describir y situar los más relevantes discursos y paradigmas interculturales y su influencia en el desarrollo de políticas educativas en el contexto europeo, así como en países de Latinoamérica. Otro objetivo es valorar el papel emergente que la Educación Superior debe de asumir como escenario de diálogo intercultural y empoderamiento ante el modelo de inclusión educativa y homogeneizador. A partir del reconocimiento del carácter contextual del concepto de interculturalidad, se analizan las experiencias llevadas a cabo por varias universidades interculturales para determinar qué desafíos se plantean de cara a la pretendida transformación de la educación. Como resultados, destaca la delimitación del enfoque pedagógico intercultural y crítico como vía para visibilizar las asimetrías y desigualdades en el entorno escolar y superar las dicotomías de las diferencias que el “saber universal” ha supuesto para el diseño de currículos y formas de entender los procesos de enseñanzas y aprendizajes hegemónicos. Se plantea finalmente una serie de propuestas alternativas para crear entornos educativos más iguales y justos para todos.

Palabras clave: diversidad cultural, antropología intercultural, educación superior, interculturalidad crítica, Latinoamérica

Área del conocimiento: Ciencias Sociales.

Correo de Correspondencia: jorge.jmjs@gmail.com

Conflictos de Interés: El autor declara no tener conflicto de interés.

 Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una licencia Creative Commons CC-BY

Fecha de recepción: 12/04/2023

Fecha de Aprobación: 08/03/2024

Página Web: <https://revistas.uni.edu.py/index.php/rseisa>

Citación recomendada: Jiménez Morales, J. (2024). Interculturalidad en la Educación: paradigmas y propuestas desde una perspectiva crítica.

Revista sobre estudios e investigaciones del saber académico (Encarnación), 18(18): e2024005

Abstract

Nowadays, the majority of legislations and educational plans grant cultural diversity a prominent role in the development of curriculum programs. However, the perception of diversity still presents itself as a problem to be solved rather than an opportunity for learning from an intercultural perspective. This research employs systematic review as a methodological tool to address an interpretative analysis, drawing from the anthropology of interculturality. It aims to analyze, describe, and position the most relevant intercultural discourses and paradigms and their influence on the development of educational policies in the European context, as well as in Latin American countries. Another objective is to assess the emerging role that Higher Education must assume as a platform for intercultural dialogue and empowerment in contrast to the inclusive and homogenizing educational model. Recognizing the contextual nature of the concept of interculturality, the experiences of various intercultural universities are examined to determine the challenges faced in the intended transformation of education. The results highlight the delineation of the intercultural and critical pedagogical approach as a means to make visible the asymmetries and inequalities in the school environment and overcome the dichotomies of differences that universal knowledge has posed for the design of curricula and understanding hegemonic teaching and learning processes. The study concludes by presenting a series of alternative proposals to create more equal and just educational environments for everyone.

Keywords: cultural diversity, anthropology of interculturality, Higher Education, critical interculturality, Latin America

Introducción

La educación intercultural y todo el debate epistemológico que la rodea, en relación a las ideas de diversidad, emancipación, libertad, democracia, justicia y solidaridad, sigue siendo una aspiración más que un logro en los contextos europeos, mientras que en el contexto latinoamericano existen caminos emprendidos que han dado lugar a procesos sociales que es preciso analizar para reflexionar y proponer una crítica al respecto.

Desde un punto de vista antropológico, se pretende diferenciar en este trabajo qué se vislumbra como intercultural desde un conocimiento hegemónico y cómo se define desde los múltiples contextos donde se demanda una mayor autonomía considerando siempre que, según Dietz (2017), la antropología aplicada se centra en “complejos espacios de autoadscripción y adscripción externa inter-, intra- y trans-culturales” (p.194), lo que demuestra la importancia de la trayectoria del término de interculturalidad desde que surge en las legislaciones nacionales hasta comprobar cómo se aplica en contextos latinoamericanos. Esta complejidad nos sitúa en el reconocimiento de una pluralidad sin identidades culturales estáticas que, sin embargo, se presuponen muy a menudo como consecuencias de comportamientos determinados.

Además, dicho enfoque nos emplaza a que cada uno de nosotros tengamos la posibilidad de expresarnos y actuar, no solamente conforme a unos códigos de pertenencia, sino utilizando códigos libremente elegidos a raíz de nuestras experiencias (Abdallah-Preceille, 2006), ya que las formas de producir conocimientos dependerán de esa diversidad de formas de ver el mundo. Esto puede derivar en una fuerte tensión entre el saber hegemónico-neoliberal-occidental y la “otredad” situada en las escalas más bajas de una jerarquía basada en la estigmatización hacia lo diferente.

Este trabajo parte de una antropológica militante y transformadora de la realidad, situada en un campo de investigación reflexivo y posicionado que aspira, en primer lugar, a argumentar el carácter contextual del concepto de interculturalidad como metáfora de la diversidad (Aguado, 2009) y de la pedagogía crítica para enfrentarse a las asimetrías y desigualdades desde un escenario dialógico. Para ello, se hace referencia a

varias experiencias educativas interculturales llevadas a cabo en Latinoamérica. Se analizan sus particularidades para proponer el debate sobre la trascendencia de la interculturalidad como proyecto político y para traer a colación proyectos de cambio social planeados desde un enfoque intercultural.

Objetivos

1. Analizar, describir y situar los más relevantes discursos y paradigmas interculturales y su influencia en el desarrollo de políticas educativas en el contexto europeo, así como especialmente en varios países de Latinoamérica.
2. Destacar el valor del papel emergente que la Educación Superior debe de asumir como escenario de diálogo intercultural y empoderamiento ante el modelo de inclusión educativa y homogeneizador.
3. Describir las experiencias llevadas a cabo por varias universidades interculturales para determinar qué desafíos se plantean de cara a la pretendida transformación de la educación.

Materiales y Métodos

Este trabajo de investigación utiliza la revisión sistemática como herramienta metodológica con el fin de abordar un análisis interpretativo, desde la antropología de la interculturalidad sistemática y apoyada en evidencias los estudios empíricos sobre un determinado tema, ofreciendo una visión global de las evidencias científicas sobre la temática en cuestión. Se trata de un diseño de investigación que sintetiza los resultados de múltiples investigaciones respecto a un tema con una mirada retrospectiva (Beltrán, 2005), entendiendo que esta puede comprender el análisis de estudio desarrollados en un intervalo de tiempo -e incluso un espacio geográfico- determinado. En este caso, dichos intervalos tanto de tiempo como de espacio se han seleccionado de la siguiente manera: Al menos el 40% de las referencias bibliográficas se han publicado en los últimos 5 años. Por otro lado, se han priorizado artículos y libros publicados en Latinoamérica, en el que tanto en los resúmenes como en el título aparecieran las palabras clave indicadas anteriormente.

Los objetivos parten de una pregunta formulada con claridad, utiliza métodos sistemáticos y explícitos para localizar y seleccionar investigaciones relevantes a dicha pregunta, y recoge y analiza críticamente los

datos de los estudios incluidos en la revisión. Evidentemente, la consecución de los objetivos específicos de este trabajo dependerá de la pregunta que pretendamos responder, en nuestro caso: ¿de qué forma se aborda la educación intercultural y crítica como medio para crear entornos sociales y educativos más equitativos?

Resultados y Discusión

1. La interculturalidad: una noción polisémica

Las metáforas, construidas a partir de las representaciones y los discursos establecidos, son una forma en la que los conjuntos sociales tienden a comprender, gestionar, cobijar, producir y reproducir sus acciones. Resulta oportuno enfatizar cómo el enfoque intercultural difiere en sus postulados atendiendo al contexto y al momento específico en el que se produce, por lo que se hace necesario un ejercicio de rastreo de todas aquellas ideas y discursos heterogéneos que han establecido los principios del concepto de interculturalidad y de los tipos de relaciones que han tenido lugar en un contexto social concreto como pueden ser las políticas educativas comunitarias en Europa, y que son totalmente diferentes a las relaciones sociales que se producen en otro contexto aunque igualmente se definan como interculturales, como son los ejemplos latinoamericanos. En los países anglosajones, según Dietz (2017) la educación intercultural está encaminada hacia un empoderamiento de las minorías, mientras que en Europa se dirige a aquellas competencias interculturales y cada vez más asimilacionistas para las minorías excluidas como para las mayorías excluyentes. La educación intercultural en América Latina ha sido resultado del empoderamiento de las comunidades indígenas y la defensa de sus derechos y autonomía. En consecuencia, el carácter contextual de la interculturalidad y sus diversas formas de gestión producen lo que se conoce como “encuentro entre la pedagogía y la antropología” (Dietz, 2017, p.201) que implica la tarea de transversalizar las experiencias y prácticas educativas desde un enfoque intercultural sin caer en la categorización decimonónica que problematiza la diversidad desde un sesgo culturalista.

Los educadores que asumimos desempeñar nuestra labor docente desde un enfoque intercultural tenemos el desafío de implicarnos con la realidad social y

específica del contexto en el que nos situamos, comprometiéndonos con sus actores sociales y poniendo “el acento sobre los procesos y las interacciones que unen y definen a los individuos y a los grupos en relación los unos con los otros” (Abdallah-Preteuille, 2006, p.476). Es precisamente la particularidad de esas relaciones y diálogos lo que confiere a la interculturalidad su carácter polisémico y contextual. No podemos pretender aplicar la noción de interculturalidad construida en el Norte “sobre” las particularidades de las relaciones y realidades situadas en el Sur global, más aún cuando la interculturalidad se concibe como un proceso decolonial frente a la imposición de modelos eurocéntricos. Si aceptamos a priori la diversidad de perspectivas interculturales, será importante asumir la tarea de adentrarnos en todos aquellos enfoques con el fin de establecer qué relaciones existen entre los mismos y entre sus formas de concretarse en sus respectivos espacios, lo que generará una interpretación más enriquecedora y crítica a la hora de analizar determinados modelos.

La noción de interculturalidad ha sido redefinida, adoptada y reconfigurada acorde a la búsqueda de respuestas a las crisis educativas tanto en Europa como en América (López, citado en Dietz y Mateos Cortés, 2011). En Alemania y en Estados Unidos, si bien el concepto surge ante la llegada masiva de inmigrantes europeos y asiáticos para promover la asimilación de la identidad nacional en estos grupos; no es hasta finales del siglo XX cuando aparecen programas de educación intercultural en América Latina que guardan estrecha relación con los movimientos indígenas y sociales. En esta línea, en pleno siglo XXI, las nociones de interculturalidad en este continente han dado un paso cualitativo hacia la transversalización de la educación intercultural para todos, puesto que han superado la exclusividad indígena. Dietz y Mateos Cortés (2011) realizan una interesante diferenciación entre interculturalismo e interculturalidad, la cual la definen como:

Un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos (ante la multiculturalidad, que sólo constata la existencia de diferencias, sin estudiar sus interacciones e hibridaciones), mientras que el interculturalismo sería una propuesta político-pedagógica que enfatiza y

celebra estas interacciones, intercambios e hibridaciones como deseables (Dietz y Mateos Cortés, 2011, p.143)

Al constatar el interculturalismo como “propuesta de sociedad” (Walsh, 2010a), para visibilizar y concienciar sobre la desigualdad, nos convierte a todos en sujetos políticos, llamados a la acción. En Latinoamérica, las experiencias interculturales ya no se enfocan hacia solamente grupos minoritarios e indígenas o afrodescendientes; no así en el caso de los gitanos e inmigrantes en el panorama europeo. Ahora, la posición del educador, desde su visión intercultural, se debe centrar en cuestionar las estructuras dominantes desde la interrelación, persiguiendo su transformación con el fin de promover modos y condiciones de pensar diferentes basados en la igualdad y la justicia social. De este modo, la interculturalidad se define como un proceso continuo, cambiante; en un proceso de luchas políticas y éticas a través de una praxis pedagógica y crítica (Walsh, 2005, 2010b). Es precisamente el marco de estas luchas y las relaciones que se producen en las mismas donde la pedagogía y la antropología se hibridan, lo que origina una oportunidad de interpretación de todos aquellos elementos que definen el concepto de interculturalidad, los cuales están condicionados socialmente y en función de la relación con los demás.

Malik y Ballesteros (2015) destacan algunos principios que caracterizan el concepto de interculturalidad en función de las relaciones entre personas: el reconocimiento de la diversidad, la defensa de la igualdad, el fomento de la interacción, la dinámica de la transformación social y la promoción de procesos educativos en base a la equidad. Estas implicaciones, que definirían los pilares fundamentales de cualquier currículum intercultural, nos interpelan puesto que pone a prueba cómo nuestra experiencia cotidiana dentro y fuera de la escuela construye los conocimientos desde la comunicación, el diálogo y el debate sobre los problemas sociales y las posibilidades de transformación, lo que dota de un carácter de intersubjetividad a lo intercultural, de tal forma que el aprendizaje se asume como un logro personal dentro de un dinamismo social que desentraña las interpretaciones particulares y construyen un significado común y específico (Guía Inter, 2006). Así pues, nos es fácil identificar la deficiencia de los

enfoques interculturales en los currículos oficiales actuales en Europa y parte de Latinoamérica debido a la ambigüedad y a la ausencia de oportunidades de expresión de pensamientos personales y que solamente obedecen a un modelo colonizador que categoriza y presenta la diferencia como conflicto y obstáculo.

Alguien interculturalmente competente tiene la habilidad de considerar las diferencias como virtud, una oportunidad de construir un escenario común valorando las particularidades de todos los que nos encontramos en él, lo que les otorga un sentido específico y pacífico en base al respeto y a la cooperación, siendo conscientes de nuestras propias limitaciones y prejuicios (Baumgartl y Milojevi, 2009). Se trata, en definitiva, de aprender el valor de la definición que una persona o un grupo atribuye a una categoría para entablar una relación, un intercambio que nos permita desarrollar una actitud crítica y estrategias para resolver conflictos en la vida cotidiana (Hernández, 2009).

Aguado (2009), explica el enfoque intercultural como metáfora de la diversidad, es decir, asumir “la complejidad que caracteriza a las situaciones sociales y educativas” (p.13), nos permite hallar otras formas de acción y transformación en educación. Del mismo modo, Mata y Ávila (2010) se refieren a lo intercultural como “una mirada hacia la diversidad, una manera de entenderla y una metáfora para expresarla” (p.16). Esta necesidad de metaforización que existe en el ámbito de la educación intercultural es lo que la matiza y la reconstruye de forma constante acorde a las relaciones y pensamientos que surgen en diferentes contextos (Dietz y Mateos Cortés, 2011). Es oportuno aludir no solo a las metáforas que emanan de las migraciones, los movimientos sociales e indígenas, sino que en ese proceso de comprensión y aprendizaje hay que clarificar igualmente los vínculos que determinan los procesos de comunicación y diálogo y hacen que las metáforas se describan de una manera y no de otra, cuyo contexto específico y los actores que se sitúan en él como emisores, intermediarios y receptores juegan un rol interesante. De manera que la búsqueda de estrategias que se encaminan hacia la coexistencia en un plano de equidad y justicia social, implica comprender cómo todas las estructuras y jerarquías se presentan en nuestros esquemas mentales.

Posteriormente, el análisis sobre este proceso en experiencias concretas favorece a la construcción de una pedagogía intercultural que responda a las necesidades del entorno (Navarro, 2020).

Como se viene argumentando, la interculturalidad surge como herramienta para despejar las asimetrías, las desigualdades y las exclusiones, promoviendo el entendimiento y la convivencia pacífica entre los miembros de un lugar concreto (Dietz, 2020). Por tanto, la educación intercultural no es un fin en sí, sino un medio que no puede ni debe ajustarse a un manual de instrucciones. La variedad de contextos y con intereses sociopolíticos opuestos convierten a la interculturalidad en un concepto amplio y con diversos significados (Walsh, 2010a), pero siempre partiendo de la actitud crítica y la reflexión para transformar el mundo en un proceso decolonial. Freire enfatizaba que la reflexión y el diálogo “se imponen como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales. Por esto, el diálogo es una exigencia existencial” (Freire, 1970/2019, p.85) y es esta circunstancia dialógica la que promueve la interculturalidad cuya interpretación ha de hacerse desde una mirada antropológica, que facilite comprender y descifrar las causas de las relaciones diversas con el fin de valorarlas positivamente (Hernández, 2009) desde un proceso abierto y constante de desaprender, lo aprendido, recíprocamente.

2. Modelos educativos interculturales emergentes

La variedad conceptual de educación intercultural puede inducir el riesgo de caer en un cierto relativismo que solamente conlleve el uso perverso del término desde los estratos situados en la esfera de las legislaciones educativas neoliberales y eurocéntricas que incluyen el término intercultural de forma confusa, presentándolo en sistemas compensatorios dirigidos a un cierto alumnado racializado, cuya diversidad es un problema a resolver, tal y como detallaremos en el apartado siguiente del texto. Por ello, se hace urgente atender a aquellas experiencias implementadas desde un enfoque intercultural, sin centrarse demasiado en sus enunciados y atendiendo más a las prácticas llevadas a cabo. Jiménez Naranjo (2012) ya advierte de la escasez de trabajos que se concentren en “los alcances y límites de aquellas experiencias que han llegado a implementarse” (p.168). A este respecto, en

todas esas experiencias, hay que tener en consideración no tanto las diferencias entre los propios conceptos que se le ha otorgado a la interculturalidad, sino en el análisis de los diálogos y formas de negociación que han permitido construir espacios dependiendo del lugar en el que se haya producido. De lo contrario, podemos caer en el fracaso denominado interculturalización fallida. Llanes Ortiz (2008) utiliza este concepto en el caso de la universidad de Yucatán, una experiencia malograda debido a que “a veces la interculturalidad es entendida, construida o practicada, particularmente por expertos, funcionarios y burócratas, como si ésta fuera un producto u objetivo y no como un proceso o método” (p. 60).

Por su parte, Dietz y Mendoza-Zuany (2008) entienden que, para desarrollar una educación intercultural para todos, debemos de optar por una definición más transversal, trascender la dualidad entre lo propio y lo ajeno para posibilitar un diálogo intercultural. Por el contrario, si nos atenemos únicamente a la reivindicación de una noción esencializadora de la interculturalidad, enfocada para unos núcleos o comunidades en concreto, el carácter sería más intracultural. Ejemplo de ello, fue lo que se conoce como educación intercultural bilingüe en los años noventa en México, cuyos programas se basaban en la revaloración de los procesos étnicos, la elaboración de recursos en lenguas indígenas y la formación de docentes bilingües, resultando en una fuerte resistencia debido a la falta de capacitación, la ausencia de materiales y su deficiente distribución (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016). No obstante, en la actualidad el panorama mexicano es bien distinto, ya que desde los años 2003 al 2020 se han fundado hasta nueve universidades interculturales en el país que, desde el punto de vista oficial, “se convierten en espacios creados con el objetivo de brindar educación de calidad y de pertinencia cultural” (Dietz y Marcos Cortés, 2011, p.114) demandados por las comunidades indígenas para superar las estrategias asimilacionistas de las políticas educativas. Algunas de ellas son la Universidad Veracruzana Intercultural, la Universidad Autónoma Indígena de México y la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí.

Sin embargo, una de las críticas más comunes sobre el diseño e implementación de instituciones educativas que lleven a la práctica el enfoque intercultural es que

se han hecho “desde arriba hacia abajo” y no viceversa, con poca participación de las comunidades, como ha ocurrido en la Universidad Intercultural de Chiapas, puesto que una de sus mayores críticas ha sido la deficiente vinculación comunitaria así como el medio camino recorrido hacia la superación de identificar lo intercultural con lo indígena para proponer alternativas transformadoras y de intercambio entre todos. En el caso contrario, el Centro de Estudios y Desarrollo de Chiapas sería lo que se interpreta como un proceso de práctica intercultural realizada “desde abajo hacia arriba”. Teniendo en cuenta la situación del contexto, las organizaciones de la región junto al resto de actores sociales han diseñado la propuesta educativa que comienza desde un enfoque procesual que se centra en el cómo se producen las relaciones para construir los aprendizajes. Además, se realizan narraciones constantes sobre el “ser y estar” en el mundo, reflexionando sobre las diferentes lecturas expresadas para contribuir, en consecuencia, a la generación y apropiación creativa de los saberes, de forma socializada (Navarro, 2020).

C. Walsh (2005) trasciende del espacio pedagógico y lo utiliza de forma sugerente para cuestionar qué ofrece la interculturalidad como proyecto político y epistémico decolonial. Es más, ¿qué ofrece la interculturalidad para enfrentar el discurso de la modernidad que difunde un conocimiento universal, deslocalizado y abstracto? La propuesta de Amawtay Wasi en Ecuador (Walsh, 2005, 2010a, 2010b) se presenta en contraposición al modelo de las universidades interculturales mexicanas, ya que éstas reproducirían la misma lógica oficial de los proyectos de educación bilingüe, mientras que, en Ecuador o Bolivia, se implementan proyectos “sociopolíticos-epistémicos-civilizatorios-ancestrales” (Walsh, 2010a). Esto supone recuperar y poner en valor los conocimientos atávicos, pero sin dejar de lado los conocimientos de “otras culturas”, con la intención de construir relaciones simétricas e interdependientes. La práctica educativa intercultural se esfuerza en la transformación estatal para acabar con los problemas estructurales y de desigualdad. De hecho, es relevante hacer referencia en este sentido a los procesos sociopolíticos concretos latinoamericanos que han girado alrededor de esta transformación y decolonización del sistema como han sido las constituciones nacionales de Venezuela (1999),

Ecuador (2008) y Bolivia (2009), donde en este último caso se presenta la interculturalidad como “el instrumento para la cohesión y la convivencia armónica y equilibrada entre todos los pueblos y naciones. La interculturalidad tendrá lugar con respeto a las diferencias y en igualdad de condiciones” (Constitución de Bolivia, art. 98).

En Paraguay, durante los últimos años, las legislaciones con perspectiva intercultural que han sido promulgadas en, más allá del ámbito exclusivamente indígena, han condicionado un notable avance a pesar de las dificultades, de lo que deriva una intersección entre las políticas educativas y las diversas identidades culturales presentes en el país.

Así, cabe destacar la creación de la Dirección General de Educación Escolar Indígena, en 2007; la Ley de Lenguas, en 2010, la Ley de Salud Indígena, en 2015 y, por último, la Ley que previene y sanciona actos de discriminación y racismo contra la población afrodescendiente, en 2022. Estas políticas públicas parten de un enfoque intracultural, como recurso de defender lo propio, la identidad y, desde ese reconocimiento, establecer diálogos en igualdad de condiciones y no como meros beneficiarios de acciones afirmativas paliativas a corto plazo.

La interculturalización de un programa o currículo educativo no presupone un añadido de contenidos o conceptos, sino el hecho de cambiar el paradigma y enfoque para promover estrategias que construyan conocimientos colectivos desde una actitud crítica, que sirvan como base para luchar contra todos los procesos de discriminación y el cuestionamiento de las desigualdades mediante una resignificación de las relaciones de poder, definiendo su impacto sobre nuestra cotidianidad y a partir de ahí, lo intercultural se asienta no solo como proyecto educativo, sino también político, ético y epistémico puesto que trasciende a todos los ámbitos, mucho más allá de la mera crítica que se presupone a los demás sistemas educativos.

3. Pedagogía oficial inclusiva y lógica neoliberal

El cuestionamiento de las identidades que no se asemejan a los modelos “naturales o ideales” es un hecho innegable que existe en la mayoría de las sociedades occidentales y occidentalizadas, como consecuencia de la jerarquización que desde los

sistemas neoliberales se hacen con criterios raciales, étnicos o de género. Las llamadas políticas de identidad que pretenden resolver dichos conflictos identitarios son utilizadas precisamente por el poder dominante y hegemónico para contener determinadas luchas. Es bastante esclarecedor que el 41,5% del alumnado de origen inmigrante en España abandone sus estudios sin completar la E.S.O, teniendo en cuenta que España no diferencia resultados en función del origen de los padres, de modo que los hijos de británicos, franceses, senegaleses o ecuatorianos aparecen en un solo grupo, y eso hace imposible detectar dificultades específicas y afinar el diagnóstico (González, 2019). Además, el 63,4% del abandono escolar del alumnado gitano se debe principalmente, entre otros factores, a la falta de expectativas en la sociedad donde viven, según se apunta desde el Secretariado Gitano de España; no hay más que leer el significado de la palabra “gitano” en el diccionario de la RAE para comprobar la imagen que desde el saber oficial se difunde. Del mismo modo, es interesante profundizar en el levantamiento del EZLN en Chiapas como movimiento que reivindicaba más autonomía ante el abandono de las comunidades indígenas por parte del Estado mexicano. Desde este punto de partida, se cuestionan aquí las políticas educativas neoliberales que, erigiéndose bajo parámetros interculturales en sus enunciados, desembocan en la práctica en modelos que no van más allá del tratamiento compensatorio hacia las comunidades indígenas en Latinoamérica o minorías migrantes en Europa. Desde una mirada antropológica se podrían definir como medidas etnocéntricas, donde la escuela es claramente un elemento de distorsión puesto que se diseña siguiendo una copia de otros países cuyos elementos socioculturales son muy diferentes. Esto hace que exista la tendencia de considerarse que la diversidad es algo positivo pero que se achaca a que es cosa de “otros”. La visión de Mata y Ávila (2010) que constata cómo la diversidad está presente en la mayoría de las legislaciones y normas educativas, pero bajo la idea de déficit o problema, es fácil de contrastar en la actualidad.

El informe Eurydice (Comisión Europea, 2019) afirma que, en la mayoría de los sistemas educativos de Europa, el rendimiento académico de los estudiantes de procedencia migrante es más bajo que el de sus compañeros nacidos en el país de acogida por lo que

se requieren de iniciativas políticas para dar respuesta a los retos concretos planteados por la creciente diversidad. Este punto de vista es totalmente contradictorio con la definición que después otorga a la educación intercultural, definiéndola como “una vía para crear un espacio común, basado en el entendimiento mutuo y en el reconocimiento de semejanzas a través del diálogo” (p.141). Es ilógico atribuir la creciente diversidad y el bajo rendimiento a la migración para luego asumir un enfoque intercultural, aunque sin detallar en cómo debería de ser su aplicación. Otro claro ejemplo, podría ser la nueva ley educativa española en la que el término “intercultural” solamente aparece una vez en un documento que se supone hacer frente a los nuevos desafíos de la sociedad actual. Además, en su disposición 92 asegura que:

“Se considerará el estudio y respeto de otras culturas, particularmente la propia del pueblo gitano y la de otros grupos y colectivos, contribuyendo a la valoración de las diferencias culturales, así como el reconocimiento y la difusión de la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país, para promover su conocimiento y reducir estereotipos.” (Ley Orgánica 3/2020 de Educación, p. 72)

En atención a lo establecido en la novedosa legislación, se contradice la visión que, desde la metáfora intercultural, el educador tiene sobre la forma de pensar, expresarse y comunicarse de una persona en vez de enfocarse en la cultura como patrón estático que adscriben supuestos comportamientos en función de ésta (Aguado, 2009). Todo ello provoca la problematización de la diversidad, y “su solución se culturaliza al reinterpretar las desigualdades socioeconómicas, legales y políticas como supuestas diferencias culturales” (Dietz, 2017, p.202). Por tanto, es esencial determinar hasta qué punto la perspectiva de la atención a la diversidad es funcional a la lógica multicultural del capitalismo global, ya que se reconoce la diferencia con el fin del control del conflicto étnico para mantener cierta estabilidad social que no cuestione los imperativos neoliberales (Walsh, 2010b). Sería ingenuo pensar que hay lugar para las transformaciones esenciales en las relaciones sociales o en el ámbito educativo sin cuestionar sus propias bases.

Si nos trasladamos a México, su gobierno se basa en las razones que desde la UNESCO se argumentan para la adopción de la inclusión en detrimento del paradigma de la diversidad y que tanto está perjudicando a las poblaciones indígenas, puesto que en los últimos años el presupuesto dedicado a programas específicos indígenas se ha trasladado a paquetes homogéneos donde se incluyen al alumnado indígena, migrante o con discapacidad (Mendoza Zuany, 2017). Estas razones se basan en que desde las escuelas inclusivas la atención individualizada beneficiará al resto. Igualmente, se cambiarían las mentalidades respecto a la diversidad, al educar a todo el alumnado conjuntamente. Por último, destaca una razón económica, que se basa en que es mucho más barato un sistema educativo común en vez de una variable de sistemas más complejos que respondan a los diferentes contextos específicos. Desde una primera impresión, estas razones nos podrían parecer aceptables si no fuera porque se alejan de las directrices que la UNESCO, en 2006, estableció sobre educación intercultural, así como la advertencia sobre las tensiones que se generarían si no se atendiese a las exigencias de contextos culturales específicos (Mendoza Zuany, 2017). Esta circunstancia diluye las reivindicaciones de mayor autonomía que en México las comunidades indígenas venían logrando, lo que debilita ahora su papel no solo en el plano educativo sino también social y político, lo que puede provocar el desarraigo comunitario.

Mendoza-Zuany lamenta que en la “propuesta curricular para la educación obligatoria 2016”, la palabra interculturalidad solamente se mencione 12 veces, lo que connota una vuelta a la homogeneización y a la invisibilización de la diversidad de cosmovisiones que se dan en México. Además, como ejemplo clarificador, que podría ser aplicado a otros entornos, se sostiene que la inclusión educativa, tal y como se desarrolla, podría conducir a un sistema educativo único y más económico para los gobiernos (Mendoza Zuany, 2017, 2018). No es casual que todas estas reformas aparezcan en unos momentos en los que las resistencias y tensiones entre movimientos sociales o las crisis migratorias están siendo tratadas desde una lógica neoliberal que solamente corresponde al mantenimiento de las relaciones de poder y a la oferta y demanda del conocimiento e información. Ante esto, cualquier atisbo de conocimiento y aprendizaje

alternativo supone un elemento al que hay que subvertir.

Si la educación intercultural significa que todos activamente negociamos los valores y las normas que compartimos y que nos van a facilitar conseguir determinados objetivos en nuestro espacio de convivencia común y determinado (Guía Inter, 2006), no podemos concebir la gestión de la diversidad en función de grupos homogéneos y distinguidos en función de la dicotomía discursiva del “nosotros” y “ellos”. Es innegable que este paradigma se está imponiendo, cuyas resistencias son más tensas en Latinoamérica donde los proyectos educativos interculturales pueden encontrarse amenazados.

4. La educación superior como escenario de diálogos, emancipación y transformación

Pretender que uno de los primeros saberes en el proceso de alfabetización sea convertir la presencia en convivencia, que el estar en el contexto se convierta en estar con él es, según Freire (1969/2015), el punto de partida en el camino para ser consciente, que supone decidir, elegir e intervenir en la realidad más inmediata para transformarla y tomar posturas de resistencia, tal y como se ha dado buena cuenta de ello en múltiples experiencias educativas interculturales en México (Dietz y Marcos Cortés, 2011, Navarro, 2020), Ecuador y Bolivia (Walsh, 2010b) y que se basan no en recuperar culturas o reafirmar identidades, sino en luchar para crear nuevas culturas e identidades (Guachetá y Martínez, 2020). El rol de la educación superior es trascendental en los procesos emancipatorios, pensando la educación como un acto participativo, permanente y siempre inacabado, cuyas iniciativas estén dirigidas a la adquisición de las destrezas “que nos permitan interactuar...en una sociedad que se reconoce pluricultural y defiende ideales de justicia social y participación democrática” (Malik y Ballesteros, 2015, p.18).

Las universidades interculturales tienen el reto de recomponer los vínculos con su entorno comunitario, generando redes de cooperación tras haber superado la visión actual mercantilista que se le otorga a las facultades y que se distingue por las prácticas en el campo, que en realidad es mano de obra gratuita, la focalización en carreras técnicas y los docentes con contratos precarios. Ante ello, se trata de asumir la

responsabilidad social de la formación de personas que habitan en un determinado espacio compartido a partir de proyectos autónomos que incluya la cohabitación y participación en la realidad social, cuyo conocimiento sobre la misma permita expresar propuestas de transformación. Hablamos entonces de un aprendizaje situado como definición del concepto de educación superior, forjando subjetividades críticas de la realidad (Baronnet, 2015). De esta manera, se resignifica toda una perspectiva intercultural y, por tanto, comunitaria que permita sentar los principios de nuevas formas de “ser” y “estar con” dentro y fuera de las universidades.

Se propone desarrollar una “construcción epistémica de la interculturalidad” (Walsh, citada en Dietz y Mateos Cortés, 2011, p.116), basada en un diálogo de saberes que implica una praxis que entiende la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1970/2019) y para ello el compromiso con el entorno, la mejora de las condiciones de vida o la lucha contra las desigualdades sociales son elementos imprescindibles en los currículos interculturales en la educación superior si la pretensión es establecer una verdadera sociedad plenamente democrática, con reconocimiento de la diferencia. En este sentido, la antropología es fundamental puesto que desde su aplicación es posible evitar riesgos a la hora de estudiar y comprender cómo se han desarrollado los procesos de asimilación y aculturación occidental en el contexto, así como la manera de expresarlos, teniendo en cuenta la ya referida colonialidad del saber, con el fin de conformar un proyecto alternativo que siempre sea de abajo hacia arriba. De este modo, los objetivos y métodos propuestos serán pertinentes y flexibles, con profesionales que sean capaces de traducir las cosmovisiones expresadas, de normalizar la diversidad y de participar en nuevos procesos de construcción de conocimientos propios desde el diálogo y en el que los participantes se vean involucrados (Mendoza-Zuany, 2013).

Atendiendo a posibles riesgos, es primordial hacer referencia a la esencialización de la diferencia étnica o en términos culturales (Dietz y Mateos Cortés, 2011, Mendoza-Zuany, 2013, Navarro, 2020), ante lo que es fundamental tener en cuenta que, desde un enfoque intercultural, este riesgo se solventaría mediante la revalorización de lo diverso y la interrelación en los

proyectos interculturales de educación superior, así como desde su continua valoración y negociación.

Hoy en día, es indudable que la interculturalización de la educación superior es un largo camino que queda por recorrer. Las nuevas reformas latinoamericanas y europeas no se centran de lleno en esta demanda; aunque la mayoría de los proyectos llevados a cabo en países ya citados y los factores políticos e identitarios nacionalistas juegan una contrapartida importante en la nueva oleada capitalista que estamos sufriendo en la educación superior, como es la precarización de los docentes universitarios, el modelo neoliberal del plan Bolonia, los muros burocráticos o la eliminación de procesos deliberativos (Sousa, 2020). Sin embargo, las nuevas experiencias y su puesta en práctica son esenciales para demostrar nuevas formas de sentir, hacer y crecer. “Las innovaciones cuando se han basado en las características concretas de los escenarios locales y en procesos de participación y de construcción a partir de los mismos actores educativos y comunitarios... han mostrado ser altamente significativas” (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016, p.70).

5. Principales retos de la educación intercultural

Las experiencias educativas interculturales en México y otros países latinoamericanos sugeridas a lo largo del texto nos muestran todo un proceso de resignificación de la educación superior intercultural desde principios del siglo XXI. Una de las principales enseñanzas es que dichas experiencias no se ajustan solamente a contextos campesinos o indígenas, sino que la interculturalidad se establece desde un enfoque transversal, que nos concierne a todos y nos emplaza a asumir una posición crítica y reflexiva que nos permita describir quiénes somos, analizar nuestra posición de dominación o sumisión dentro de nuestra especificidad, así como la posibilidad de coexistir en un entorno al que nos disponemos a transformar en beneficio de todos desde la acción y participación crítica.

En el caso explícito de España, los retos son enormes puesto que, a pesar de haber un bagaje teórico formidable, la perspectiva intercultural apenas ocupa espacio en la actual legislación, más si ésta aún mantiene principios basados en la “diferencia racial”. En el contexto español, Besalú, García y García

(citados en Navarro, 2020) consideran algunos retos como es la potenciación de las comunidades de aprendizaje con base en el reconocimiento, el respeto y el diálogo, promover la reflexión crítica en el profesorado sobre las prácticas docentes, exigir al profesorado que sea consciente de su bagaje y que sea capaz de analizarlo críticamente, así como incluir la educación intercultural en el plan de formación. En este último aspecto, Aguado (2009, 2011) considera trascendental la formación del profesorado como vía transformadora en la educación, ya que favorecería, entre otros factores, a solventar la sensación de incompetencia del profesorado y que muchas veces son consecuencia de los procesos de selección y formación tan conservadores.

Otro de los retos que se presenta desde la educación intercultural, como proyecto político, es la necesidad de descolonizar el conocimiento hegemónico para intervenir en él, desde una participación activa e incitando una contestación y cuestionamiento a esa conciencia asumida previamente para iniciar urgentemente políticas de acción afirmativa para una mayor justicia cognitiva y etnoracial, tanto entre los estudiantes como entre los docentes (Sousa, 2020).

Obviamente, este pensamiento intercultural estará expuesto a una fuerte confrontación (Walsh, 2007) por lo que se hace necesario demostrar desde nuestras prácticas pedagógicas los logros y procesos de cambio que, al menos, ya han comenzado. En ese sentido, Latinoamérica está creando escuela desde la resistencia expresada por medio de iniciativas y propuestas de organización, las cuales, como ya he indicado anteriormente, ha de ser desde un nivel local para trascender a un ámbito regional y nacional, tejiendo redes que se visibilicen a través de movimientos sociales, de lucha indígena, feministas, ecologistas, obreras y campesinas que aboguen por un cambio de racionalización. Interpretar estas relaciones desde una mirada antropológica no solo es un reto, sino una oportunidad de compromiso a la hora de tomar posición en las reivindicaciones tales como democratizar, descolonizar y despatriarcalizar, puesto que “saber que debo respeto a la autonomía y la identidad del educando exige de mí una práctica totalmente coherente con ese saber” (Freire, 1996/2017, p.59).

Conclusión

Los discursos y enfoques sobre lo intercultural van más allá de la simple categorización de diferencias culturales, se incide en la necesidad de reconocer la diversidad, promover la igualdad y fomentar la interacción en la construcción de un currículo intercultural. La educación intercultural se presenta como una herramienta para despejar asimetrías y exclusiones, promoviendo la convivencia pacífica con una actitud crítica y reflexiva. En lo que se refiere a la Educación Superior intercultural, es imprescindible la creación y promoción de los vínculos con la comunidad. Para ello, se propone una construcción epistémica de la interculturalidad basada en el diálogo de saberes y, al mismo tiempo, se advierte sobre los riesgos de la esencialización de la diferencia étnica como categoría dicotómica.

Todo ello, conlleva el reto de incentivar en el debate epistemológico educativo actual una propuesta pedagógica desde y para la interculturalidad, el cual solamente puede ser llevado a cabo desde una estrategia contrahegemónica que, al mismo tiempo, sirva para acabar con la romantización del discurso intercultural que se da, sobre todo, en el panorama europeo, puesto que la salida no es una sola, sino que la interculturalidad es heterogénea, diversa, contextual y posee varias líneas de salida así como varios puntos de llegada. Si se pretende articular un proyecto común y en base a un único elemento, la tarea sería complicada y poco realista debido a la imposibilidad de “solucionar el mundo”. En consecuencia, cada proyecto ha de comenzar ante la necesidad de tomar conciencia para autoempoderarse, criticar y posicionarse ante lo que ya se conoce como “colonialidad global” (Quijano, citado en Dietz y Marcos Cortés, 2011)

Una pedagogía intercultural es la que se desarrolla desde el propio contexto en el que se sitúa y recupera las experiencias locales como centro de diálogo y reflexión sobre el sistema socioeconómico actual para construir una posición propia y crítica frente a las formas neoliberales de construcción del conocimiento; y la antropología de la interculturalidad se sitúa en ese esfuerzo, en el compromiso con los actores involucrados y estudiar todo su entorno para colaborar y desmontar los procesos de colonialidad asimilada con el fin de practicar los derechos humanos en

escenarios donde se presenten asimetrías arraigadas. (Dietz, 2017). Así, será posible proponer distintos modelos de organización política más democrática desde una acción participativa, solidaria, cooperativa y horizontal para consolidar la unidad en la diversidad que, como acertadamente apunta Walsh (2010b) pueda “resolver paulatinamente las lacras sociales heredadas” (p.113). La educación intercultural crítica se desenvuelve desde la experiencia misma, a través de la expresión de todos aquellos fundamentos asumidos desde la posición propia de cada uno en el actual contexto global y postcolonial, ocupando un lugar y comprendiendo el motivo sobre el porqué nos situamos en él. Desde este enfoque, comenzaremos a contradecir el actual sistema-mundo y la sociedad comenzará a cambiar la educación.

Bibliografía

- Abdallah-Preteceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5)475-483. <https://doi.org/10.1080/14675980601065764>
- Aguado, T. (2009) El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado y M. del Olmo. (coords.). *Educación Intercultural: Perspectivas y propuestas*. (pp.13-28) Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 23-42.
- Ávila, A. y Mateos Cortés, L. (2008) Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, 5, 64-82. <http://dx.doi.org/10.22134/trace.53.2008.331>
- Baronnet, B. (2015). La Educación Zapatista como base de la autonomía en el Sureste de México. *Educação & Realidade* 40(3), 705-723. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645794>
- Baumgartl, B. y Milojevi, M. (2009). Interculturalidad. Una habilidad necesaria en el siglo XXI. En T. Aguado y M. del Olmo. (coords.). *Educación Intercultural: Perspectivas y propuestas*. (pp.89-102) Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2019). Integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares europeos: políticas y medidas nacionales. Informe de Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, 9 de febrero de 2009. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc5b1z0>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 34 (156), 192-206.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. (2011). Interculturalidad y Educación Intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. Secretaría de Educación Pública.
- Dietz, G. y Mendoza Zuany, G. (2008). ¿Interculturalizando la Educación Superior? *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*. 5. 5-12. <http://trace.org.mx/index.php/trace/issue/view/Trace%20no.%2053/showToc>
- Freire, P. (2015). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.
- Freire, P. (2017). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI
- Freire, P. (2019). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- González, C. (2019). Inmigración en España: una nueva fase de llegadas. Real Instituto Elcano.
- GRUPO INTER. (2006). Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela. Madrid: MEC-CIDE-CREADE. Colección Entre Manos nº 1
- Hernández, C. (2009). La perspectiva antropológica ante el paradigma de la diversidad. En T. Aguado y M. del Olmo. (coords.). *Educación Intercultural: Perspectivas y propuestas*. (pp.67-88) Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Jiménez Naranjo, Y. (2012). Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (52), 167-189.
- Jiménez Naranjo, Y. y Mendoza Zuany, R. G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integra,

- cuantitativa y participativa. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14 (1), 60-72. <https://doi.org/10.29043/liminar.v14i1.423>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Llanes-Ortiz, G. (2008). Interculturalización fallida. Desarrollismo, neoindigenismo y universidad intercultural en Yucatán, México. *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, 5, 49-63. <http://dx.doi.org/10.22134/trace.53.2008.330>
- Malik, B. y Ballesteros, B. (2015). La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Diálogo Andino* (47), 15-25. <http://dialogoandino.cl/index.php/numero-47-2015/>
- Martínez Pineda, M.C. y Guachetá Gutiérrez, E. (2020) Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica del sur. CLACSO
- Mata, P. y Ávila, A. (2010) Informe global de análisis de necesidades. En B. Malik, L. Lobo, V. Espinosa y A. Ávila (coords.) *Un Máster en Educación Intercultural para Europa y América Latina: Necesidades, Currículo e Implantación*, pp. 55-69. INTER-ALFA
- Mendoza Zuany, R.G. (2013). Educación intercultural y la gestión de la diversidad en regiones indígenas de México: el caso de la educación superior. *Entreciencias*, 1 (2), 161-171. <http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2013.02.036>
- Mendoza Zuany, R.G. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*, 39(158), 52-69. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158>
- Mendoza Zuany, R.G. (2018). Inclusión como política educativa: hacia un sistema único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 50, 1-16. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/780>
- Navarro, S. (2020) Discursos y prácticas de la educación superior intercultural. La experiencia en Chiapas. CLACSO
- Sousa, B. (13 de julio de 2020). La universidad pospandémica. Público. <https://blogs.publico.es/espejos-extranos/2020/07/13/la-universidad-pospandemica/>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 3950. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (48), 25-35.
- Walsh, C. (2010a). “Raza”. Mestizaje y poder: horizontes coloniales pasados y presentes. *Crítica y Emancipación. Revista latinoamericana de ciencias sociales*. 2, (3), 95-123
- Walsh, C. (2010b). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (eds.). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. (pp.75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.