

Aportes de la filosofía intercultural en la tarea educativa¹

Mario Méndez

Introducción

La educación es una realidad compleja en la que confluyen pluralidad de intereses, de experiencias y expectativas; confluyen allí hombres y mujeres (los llamaremos actores y actoras de los procesos educativos) que llevan consigo sus saberes, sus memorias, sus temporalidades, sus contextualidades; en los espacios educativos coexisten diversidad de estilos de aprendizaje, diversidad generacional, diversidad de referencias religiosas, locales, etc. Tal diversidad puede ser vista como una amenaza y como un obstáculo para el aprendizaje. O bien, puede ser interpretada como una posibilidad para aprender juntos/as y para contribuir así –desde los procesos educativos- a la configuración de un mundo más inclusivo y solidario. Ésta última sería una educación capaz de responder a los grandes desafíos de nuestro tiempo, sobre todo a aquéllos provenientes de la actual estrategia de globalización: ruptura de vínculos comunitarios, nuevas formas de colonización cultural, exclusión social, imposición de patrones de consumo, crecimiento de la violencia y del desempleo. Una educación de ese talante puede estar sustentada en el proyecto de transformación intercultural de la filosofía, un proyecto cuyo diálogo con los distintos saberes –teología, pedagogía-comienza a ampliarse, como lo demuestra este encuentro.

En este espacio quiero presentar algunos rasgos que –entre otros- soportan las posibilidades y los límites interculturales de la educación: **la necesidad de mediaciones**, la no neutralidad de los procesos educativos y la centralidad de la interrelacionalidad en el aprendizaje.

Intentaré, además, identificar algunos aportes de la interculturalidad a la educación, así como también las posibilidades que los procesos educativos abren de cara al diálogo de

¹ Aporte para el Primer Encuentro Latinoamericano de Teologías de la Liberación e Interculturalidad, realizado en Heredia, en mayo de 2009.

las culturas. Finalmente propondré algunas pistas para abordar también los límites y posibilidades interculturales de la llamada educación virtual o educación en línea.

1. La educación: mediación no neutral basada en interrelaciones.

Los rasgos que presentaré a continuación no son los únicos con los que se pueden describir los procesos educativos. Los he escogido porque a mi modo de ver ellos posibilitan un fecundo diálogo entre interculturalidad y pedagogía. Se trata, por lo demás, de rasgos relacionados entre sí y complementarios: la no neutralidad de la educación es consecuencia de su función mediadora –es siempre mediación “para”- y la interrelacionalidad –que hace posible el aprendizaje-, se da en una dinámica en la que esa intencionalidad puede ser apropiada, o bien cuestionada y reorientada.

1.1. La educación como mediación ajustable.

Francisco Gutiérrez, explicando el carácter político de la educación, afirma que “así como el sistema educativo es un producto de una concreta y determinada sociedad, de idéntica manera la sociedad encuentra en el sistema educativo la forma más natural para perpetuarse y reproducirse”². La educación es, en ese sentido, una mediación para la socialización y el control social; aunque como veremos más adelante puede ser también mediación para la construcción de alternativas sociales.

La escuela, tal y como la conocemos hoy, está estrechamente ligada, desde sus orígenes, al surgimiento y desarrollo de la burguesía y del comercio; a la revolución industrial y a la transmisión de tradiciones cristianas. De esa manera, las instituciones educativas – ambientes, programas, políticas de Estado– han sido una mediación útil para la creación del tipo de sujetos que más conviene a los grupos dominantes³.

² Francisco Gutiérrez, *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI, 1983, p. 21.

³ Cfr. Heriberto Valverde, *Al maestro por el alumno*, en Rocío LÓPEZ-Olmedo ESPAÑA (editores), *Cultura, identidades y ciberespacio, III Congreso Latinoamericano de Humanidades*. Heredia: UNA, 1998. Según este autor, la escuela y los sistemas educativos ven al educando como un consumidor. Los sistemas educativos, como instrumentos reproductores, responden a relaciones de poder determinantes y sojuzgadas. Las instituciones educativas son, para Valverde, “fabricados” en aras del mantenimiento de las diferencias sociales. La educación sería un producto de consumo diferenciado, según los intereses del productor. Ver pp. 436-437.

Con Foucault, podríamos resumir el rol de las instituciones educativas de Occidente afirmando que ellas han sido una mediación eficaz para aumentar las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuir esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)⁴.

En el caso de Latinoamérica, la escuela y otras mediaciones educativas como las doctrinas y la catequesis, fueron una mediación estratégica para la sustitución de imaginarios, para la in-culturación del cristianismo, para la imposición de las lenguas y tradiciones religiosas europeas, para la construcción de las identidades nacionales y para la configuración de tipo de sujetos requeridos por los grupos dominantes. Desde las escuelas fue impuesta una epistemología vinculada a la claridad y distinción, a la certeza, la verificabilidad, la objetividad y la utilidad. También desde ella se impuso una visión lineal de la historia (orientada al progreso infinito), una concepción del mundo como objeto de conquista y dominación y una perspectiva fragmentaria de los saberes.

Desde la década de los setenta, en América Latina podemos reconocer una muy estrecha relación entre el modelo económico neoliberal –motor de la actual estrategia de globalización– y las reformas educativas impulsadas por iniciativa de los diversos gobiernos de la región, asesoradas y financiadas, en muchos casos, por instituciones financieras internacionales⁵. En efecto, la versión neoliberal de la globalización lleva dentro una tendencia hacia la homogeneización en los patrones de consumo y unas exigencias de competitividad, que requieren intervenir en las mediaciones educativas⁶. En este contexto, la calidad educativa tiene entre sus criterios más destacados el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, el aprendizaje de algunos idiomas y la capacitación para adaptarse a un mercado extremadamente competitivo y a condiciones de alta flexibilidad laboral.

⁴ Michel Foucault, *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI editores, 2003, p. 140., p. 142.

⁵ Cfr. Raymond Morrow- Carlos Torres, *Estado, globalización y política educacional*, en Nicolás Burbules- Carlos Torres (Coord.), *Globalización y Educación. Manual crítico*. Madrid: Ed. Popular, 2005, p. 32.

⁶ Cfr. Gilberto Valdés, *Hacia un nuevo paradigma de articulación (no tramposo) de las demandas emancipatorias*, en Utopía y Praxis, Año 6, N° 14 (2001). Para este autor, “la tan publicitada “modernización” ha implicado un tipo nuevo de homogeneización de las sociedades latinoamericanas, basada en el fundamentalismo del mercado como único sitio donde pueden ser satisfechas las expectativas de los /as ciudadanos/as”, p. 50.

Por eso, la actual estrategia de globalización, implementada y defendida por organizaciones multinacionales e internacionales, se refleja –según Burbules y Torres– en “una agenda educacional que privilegia, o impone directamente, políticas particulares para la evaluación, financiamiento, distribución de contribuciones, normas, superación para los profesores, currículum, instrucción y pruebas⁷”.

En nuestros contextos, la educación es actualmente objeto de diversos ajustes, con los cuales se la pretende adecuar a las exigencias del mercado. Pero la educación, puede ser pensada y actuada para otros fines y puede ser objeto de otro tipo de ajustes. Además, sus actores pueden utilizar los conocimientos producidos para revertir las relaciones de dominación de las que han sido víctimas. Es lo que Althusser denominaba autonomía relativa del aparato ideológico del Estado⁸ y lo que Juan José Sánchez expresa con las siguientes palabras: “el proceso de educación es un proceso de reproducción; pero no se excluye que en virtud de la autonomía relativa del sistema y los actores sociales, pueda también contribuir a poner en crisis la estructura del propio sistema o los otros sistemas. La acción y el trabajo pedagógico pueden ser utilizados consciente o inconscientemente para derrumbar la misma estructura que había legitimado la autoridad para los propios fines”⁹.

1.2. La parcialidad de la educación

La parcialidad es una consecuencia del carácter mediador de la educación. Ésta es una mediación permeada de opciones: sistemas educativos, planes curriculares, planeamientos didácticos, agendas didácticas, opciones metodológicas, intervenciones, interacciones, selección de materiales bibliográficos y de recursos didácticos, etc. están marcados por unas intencionalidades, aunque muchos de los actores y actoras de los procesos educativos no sean concientes de ello.

Esta intencionalidad expresa siempre una manera concreta de entender a los sujetos (antropología) y un tipo de mundo que se quiere configurar (cosmología). La educación es siempre, e inevitablemente, una opción, un ejercicio de elección y de renuncia, una mediación cargada de parcialidad.

⁷ Nicolás Burbules- Carlos Torres (Coord.), *op. cit.*, p. 21.

⁸ Cfr. Louis Althusser, *La filosofía como arma de la revolución*. México: Ed. Siglo XXI, 1968, p. 109.

⁹ Juan José Sánchez, *Escuela, sistema y educación*. Madrid: Ed. Libertarias, 1991, p. 140.

No hay, por lo tanto, ni puede haber neutralidad en los procesos educativos de los que tomamos parte, pues todos ellos son intencionales: tienen unos fines, obedecen a unas voluntades, a unos intereses. Toda pretensión de neutralidad esconde ya alguna opción, alguna voluntad. Los verbos utilizados frecuentemente para la planificación educativa, curricular y didáctica expresan muy bien esa intencionalidad mediante la cual se crea subjetividad y se construye mundos: orientar, promover, conducir, favorecer, guiar, propiciar, desarrollar, formar, producir, fundamentar, organizar, distinguir, exponer, profundizar...

La no neutralidad es reforzada, además, por la frecuente dependencia de los sistemas educativos con respecto a los Estados y a la gran empresa. La educación es un mecanismo ajustable, manipulable, ambiguo, del que suelen echar mano, cuanto antes mejor, los Estados, las instituciones financieras internacionales, los empresarios, los gremios, las iglesias, los grupos dominantes de la sociedad. Por eso la educación es parte del aparato ideológico del estado (Althusser)¹⁰ o del aparato ideológico del sistema (Giulio Girardi)¹¹ o del proyecto civilizatorio hegemónico (Fornet Betancourt)¹² y suele ser objeto de tantos ajustes como virajes tengan la economía y la política.

Las reformas educativas realizadas en de América Latina durante las décadas de los 80 y de los 90 ilustran bastante bien los ajustes de la educación a los procesos de reducción de los estados y de liberalización de los mercados. Algunas reformas educativas hechas recientemente en Centroamérica –por ejemplo las de El Salvador- obedecen más a intereses de los economistas y empresarios, que a preocupaciones de los pedagogos y pedagogas¹³. Resulta paradójico que en algunas ocasiones los actores y actoras de los

¹⁰ Cfr. Louis Althusser, *La filosofía como arma de la revolución*. México: Ed. Siglo XXI, 1968, p 109.

¹¹ Cfr. Giulio Girardi, *Para una alternativa a la globalización cultural y educativa*, en *Alternativas*, Año 4, N° 7 (1996), p. 138-139.

¹² Cfr. Raúl Fornet Betancourt, *La interculturalidad a prueba*, versión en PDF disponible en la página web de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA), <http://www.uca.edu.sv/deptos/filosofia/web/admin/files/1210106845.pdf>, p. 35.

¹³ Ver, por ejemplo, el documento *Educación para el país que queremos*, de la Comisión Presidencial para el Desarrollo de la Sociedad del Conocimiento, publicado por el MINED, San Salvador 2004. La Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa, del PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe) –que tanta influencia tiene en algunos países- está compuesta por “representantes del mundo empresarial, los gobiernos, la academia y la política en siete países en la región: Guatemala, Honduras, Nicaragua, El Salvador, Costa Rica, Panamá y República Dominicana. La Comisión se ha dedicado a estudiar la situación educativa en Centroamérica desde una perspectiva regional, a formular un conjunto de propuestas y recomendaciones para impulsar un cambio educativo y a comunicar y difundir sus conclusiones entre las autoridades nacionales y entre quienes se encargan de tomar decisiones de política”. Tomado de la página web de PREAL, en <http://www.preal.org>

procesos educativos hayan tenido muy escasa participación en los procesos de reforma educativa, o que tales reformas hayan sido construidas sin el apoyo de educadores y educadoras.

1.3. Educación e interrelacionalidad

La educación implica una interrelacionalidad entre personas que son diversas, pues son portadores y portadoras de sus propias biografías, memorias, temporalidades, tradiciones, contextualidades, saberes, etc. Nadie se educa sólo, nos educamos juntos, según la conocida expresión de Freire. Luis Alarcón afirma que sin esa alteridad y reciprocidad no hay aprendizaje, ni afecto, ni pensamiento. Por eso habla de la “otredad como episteme”¹⁴.

Esa interrelacionalidad entre actores y actores de los procesos educativos puede adoptar muchas modalidades, algunas de ellas opuestas entre sí: de esa manera, los procesos educativos pueden ser lugares de prácticas caracterizadas por el autoritarismo de unas personas y la docilidad de otras, o lugares de diálogo y protagonismo de todas y todos; pueden ser espacios de aprendizaje colaborativo, o bien ejercicio de competitividad que prepara para sobrevivir en el mercado; pueden ser ambientes en los que la diversidad cultural, religiosa o de estilos de aprendizaje son vistos como un obstáculos, o bien ambientes en los que tales diferencias son valoradas como ocasión para el aprendizaje; los procesos educativos pueden estar caracterizados por el cultivo de la independencia o de la dependencia, o bien por el de la interdependencia; pueden ser más verticales y jerarquizados, o bien más horizontales y cooperativos.

Desde los procesos educativos podemos generar una interrelacionalidad en que las diferencias se ocultan o incluso se aniquilan, o bien una en que las diferencias se desvelan y promueven. En todo caso, la educación sólo es posible en virtud de la corporeidad que permite el encuentro, el tacto, la pronunciación y la escucha de las palabras, la construcción colaborativa de productos. Sin esas interrelaciones y sin reciprocidad puede haber instrucción, información, transmisión, adoctrinamiento, inculturación, pero no necesariamente educación.

¹⁴ Cfr. Luis Alarcón. *Perspectivas de la sociología latinoamericana*, en *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Año 6, N° 14 (2001), p. 71-72.

2. Educación y filosofía intercultural

Aunque la educación ha estado en la mayoría de los casos orientada por los intereses de los grupos dominantes, ella sin embargo, puede ser una mediación oportuna para la búsqueda de alternativas sociales. Si decimos que otro mundo es posible, necesario e impostergable, tendremos que decir también que otra educación es igualmente posible, necesaria e impostergable. No podemos construir “otro mundo posible” con la educación de siempre, porque con esa educación hemos generado procesos al servicio y a la medida un mundo excluyente¹⁵.

Repensar la educación implica interrogar a las filosofías en que se sustenta. En nuestro caso, debemos preguntarnos si el proyecto de transformación intercultural de la filosofía puede contribuir a generar alternativas educativas que den respuesta a las demandas de justicia cultural de nuestros contextos. Inspirándome en el aporte de Raúl Fonet Betancourt, entiendo la demanda de justicia cultural como el reclamo de reconocimiento por parte de aquellos hombres y mujeres cuya palabra, tradiciones y formas de producción de saberes han sido históricamente negadas; demanda de la legítima posibilidad de pronunciar el propio logos en igualdad de condiciones, demanda de ruptura de la asimetría que ha caracterizado la relación entre las culturas del saber¹⁶. Se trata de demandas que tienen expresiones distintas, algunas de ellas muy visibles y desarrolladas en momentos determinados –rebeliones, luchas emancipadoras...-, y otras –la mayor parte– mucho más sutiles, cotidianas y transversales; demandas presentes también en los ambientes educativos.

Retomando los rasgos de la educación recién abordados, podríamos preguntarnos si desde el proyecto de transformación intercultural de la filosofía podríamos repensar la educación y hacer en ella un nuevo ajuste. Esta vez sería un ajuste a las exigencias de diálogo de las culturas, y no un nuevo ajuste al mercado y a sus demandas de competitividad. Más en concreto, tendríamos que hacernos preguntas como las siguientes:

¹⁵ Cfr. Mario Méndez, *Hacia una propuesta de educación alternativa*, en *Teoría y Praxis* N° 11 (2007) p. 71.

¹⁶ Cfr. Raúl Fonet-Betancourt, *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana*. Madrid: Ed. Trotta, 2004, p. 14. Ver también, Mario Méndez, *Educación y demanda de justicia cultural*, en *Teoría y Praxis*, N° 8 (2006), p. 58-75.

- Si la educación es un proceso que requiere mediaciones, y éstas han sido utilizadas frecuentemente para servir a los intereses de los grupos dominantes, ¿es posible pensar en formas alternativas de mediación educativa?, ¿de qué debe ser mediación tales mediaciones en contextos como los nuestros caracterizados por fuertes asimetrías culturales y sociales?, ¿al servicio de quién deberíamos poner los procesos educativos?
- Si los procesos educativos no son neutrales, ¿qué tipo de parcialidad asumir en un contexto de globalización neoliberal excluyente? ¿Hacia qué fines debemos re-orientar los procesos educativos?
- Finalmente, si la educación implica una interrelación entre actores y actoras, ¿cómo hacer del diálogo una ocasión para el aprendizaje significativo de los hombres y las mujeres de nuestros contextos? ¿Es posible repensar la interrelación en términos de con-vocación y de colaboración solidaria en el aprendizaje? ¿Cómo romper con las asimetrías que los sistemas educativos han sabido reproducir durante siglos?

No pretendo aquí dar respuesta a esas inquietudes, que requerirían un amplio debate en el que deberían tomar parte sobre todo los actores y actoras de los procesos educativos. Sólo a manera de contribución a ese diálogo, intentaré sugerir a continuación algunos aportes que la interculturalidad y la educación podrían ofrecerse mutuamente. Concluiré analizando brevemente los límites y posibilidades interculturales de la educación virtual o educación en línea.

2.1. La educación requiere mediaciones

Si la educación un proceso que requiere mediaciones, (es “educación para...”), la interculturalidad puede ayudar a revisar el tipo de mediación desde las cuales educamos. Desde la interculturalidad se abre la posibilidad de generar –en la mediación educativa– un equilibrio epistemológico capaz superar la secular deslegitimación de los saberes que no coinciden con el paradigma cientificista de occidente. Sería una mediación en la cual se rompería con la deslegitimación de memorias, tradiciones y temporalidades que no concuerdan con la cultura dominante. Dicho en positivo, una “transformación

intercultural de la educación” nos colocaría en la posibilidad de acoger, reconocer y valorar la diversidad de referencias culturales, de memorias y ritmos que caracterizan la vida cotidiana de los actores y actoras de los procesos educativos. La educación no sería, entonces, un paréntesis que hace abstracción de la vida, sino un espacio en el que confluye la vida con toda su diversidad.

Desde la perspectiva intercultural se pueden enriquecer los criterios de calidad de la mediación educativa. Estos criterios, desde un enfoque intercultural, deben estar vinculados más a la construcción de ambientes en los que todas las voces sean escuchadas, que a la utilización de las nuevas tecnologías y a la formación de sujetos competitivos para el mercado. En contextos como el nuestro, en el que la vida es amenazada, el criterio fundamental de la calidad educativa es la contribución a la creación de condiciones para la reproducción de la vida¹⁷; en otras palabras, lo más importante de la calidad educativa es la calidad de la vida.

Desde una perspectiva intercultural, las personas educadoras –conscientes de la función mediadora de la educación- pueden aprender a pensarse más como servidoras que como dueñas de los procesos educativos. No se trata, sin embargo de ser “servidoras” de los intereses de quienes pueden decidir las sobre las políticas educativas (la persona educadora-ejecutora), sino de ser servidoras activas de procesos interculturales en los que ellas mismas –como los demás actores y actoras- tienen voz propia. Para la persona educadora, ser servidora de procesos educativos interculturales implica crear las condiciones para que –por medio de tales procesos- todas las voces puedan ser escuchadas, incluso la suya propia.

Las personas educadoras son, entonces, más mediadoras de interrelaciones y de intercambios interculturales que transmisoras de contenidos en cuya selección no ha tomado parte; son actoras que pueden aprender a ver la diversidad más como una posibilidad que como un obstáculo para el aprendizaje. Tal diversidad (cultural, epistemológica, contextual) debe quedar reflejada en los programas educativos (planes curriculares, planeamiento didáctico), lo cual garantizaría –al menos en parte- el desarrollo de procesos educativos interculturales: “de esta forma los programas educativos serían el espacio en el que se efectúa el diálogo con muchos saberes y se

¹⁷ Franz Hinkelammert, *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido*. Heredia: EUNA, 2002, p. 24.

aprende a sopesar el lugar que les corresponde en nuestras vidas y en el mundo que queremos habitar”¹⁸.

2.2. La no neutralidad de la educación

Frente a la no neutralidad de los procesos educativos, la interculturalidad recuerda a la educación su carácter ético-político y la exigencia de realizar opciones en que se favorezcan la acogida y la aceptación solidaria de todas las personas. Se trata de hacer propuestas educativas que superen el carácter excluyente y perverso que ha caracterizado a la educación tradicional¹⁹. Eso implicará tomar conciencia de la parcialidad de los procesos en que tomamos parte, ser críticos frente los fines que los orientan y ser capaces de repensar esos fines.

En esa misma línea, creo que la interculturalidad puede ofrecer a la educación la posibilidad de generar adecuaciones curriculares orientadas a dar respuesta a las demandas de justicia cultural presentes en los ambientes educativos y en sus entornos. La mayoría de las adecuaciones curriculares en nuestros ambientes obedecen a limitaciones (discapacidades) motoras, visuales, auditivas, mentales... Sin embargo la realidad multicultural de nuestros países, así como la creciente migración y el surgimiento de nuevas culturas urbanas y juveniles, exige que en las aulas seamos capaces de desarrollar también adecuaciones curriculares “culturales” que ayuden a superar las asimetrías generadas por la existencia de grupos y culturas dominantes y de culturas llamadas “minoritarias”. No son los actores y actrices –con sus referencias culturales- quienes deben adecuarse al sistema, sino el sistema (planes, estructuras, procesos...) el que debe adecuarse a las personas concretas, reconociendo y valorando sus diferencias.

La interculturalidad, además, exige que los educadores seamos capaces de promover procesos de discernimiento con respecto a nuestras propias prácticas educativas, para aprender a distinguir aquéllas que son liberadoras de aquéllas que son excluyentes y opresoras. Desde tal conciencia tendríamos que repensar la práctica del planeamiento –

¹⁸ Raúl Fornet-Betancourt, *La interculturalidad a prueba*, p. 39.

¹⁹ El ministro de educación de Costa Rica reconoció, en noviembre de 2008, que las estrategias de evaluación que hasta ahora se han privilegiado, introducen perversidad en la educación nacional. Cfr. *La Nación*, 12 Nov. 2008, p. 4. Tal perversidad va más allá de las estrategias de evaluación, pues atraviesa los criterios de admisión y las políticas de permanencia en el sistema.

para hacerlo más participativo e incluyente-; la mediación pedagógica y el ejercicio de la evaluación –para dar prioridad a aquellas estrategias de evaluación que promuevan el aprendizaje, el discernimiento y la corresponsabilidad-.

2.3. La interrelacionalidad como con-vocación

El diálogo entre educación e interculturalidad puede ayudar a repensar los procesos educativos como procesos en los que las actoras y los actores se sienten y son mutuamente con-vocados y con-vidados²⁰; como dinamismos en los cuales se superan las asimetrías y se aprende desde las diferencias.

En segundo lugar, la interculturalidad puede contribuir a dar respuesta a la necesidad de generar procesos en los que la comunicación se desarrolle a varias voces, en varias vías, y en los que las personas interlocutoras aprendan y construyan conocimiento desde la práctica de la colaboración, desde la solidaridad en el aprendizaje y no necesariamente desde el consenso.

Las personas educadoras que asumamos una perspectiva intercultural tendremos que renunciar a nuestras pretensiones de posesión de la verdad, para ser buscadores y buscadoras en comunión con otras personas que también se consideran y están en situación de búsqueda. Reconoceremos que lo que podemos compartir es una perspectiva, y que otras perspectivas son igualmente válidas y dignas de reconocimiento. Las personas educadoras nos sentiremos invitadas a escuchar, nos descubriremos interpelados e interpeladas por otros saberes y perspectivas y entenderemos esa interpelación como una posibilidad, más que como una amenaza. Seremos conscientes, por lo tanto, de la contextualidad de nuestro propio aprendizaje y del aprendizaje de las otras personas.

²⁰ Dense Najmanovich. *Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia*, en *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Año 6, N° 14 (2001) p. 206. Este autor se refiere a la “vincularidad” y la interacción como formas básicas de la experiencia humana. Son por lo tanto, rasgos constitutivos del quehacer pedagógico y de la construcción de subjetividades.

2.4. ¿Qué aporta la educación a la interculturalidad?

Ante todo, la historia de la educación ofrece una pluralidad de tradiciones, prácticas y teorías pedagógicas con las cuales la filosofía intercultural puede establecer un diálogo mutuamente fecundo. En esa milenaria historia encontramos, frecuentemente coexistiendo –tanto en los sistemas como en los microambientes educativos- concepciones y prácticas conservadoras, con otras de carácter más liberador; prácticas homogeneizantes (la pedagogía dominante) y prácticas en las que las diferencias encuentran casa y voz (pedagogías alternativas).

En todos esos casos, la educación se traduce en procesos con potencialidades para desarrollar diálogo, interactividad, interdiscursividad, encuentro entre agentes que llevan consigo sus propias biografías, sus conocimientos previos, sus memorias comunitarias, sus aspiraciones.

La educación puede ofrecer espacios concretos en los que confluyen las historicidades de las personas que participan en los procesos educativos, así como memorias y expresiones de la vida cotidiana de los pueblos. Esa confluencia puede constituirse en ocasión para el diálogo y en oportunidad para aprender a aprender desde la convivencia y la corresponsabilidad. En ese lugar de confluencia, educar significa “activar tanto los diferentes tiempos biográficos que van marcando la vida de las personas como los ritmos que generan los mundos locales en su prácticas de compartir la vida”; y significa también “recuperar los saberes contextuales como parte indispensable de la diversidad cognitiva que debemos seguir fomentando”²¹.

En los espacios educativos es posible encontrar una pluralidad de saberes que –aunque en la mayor parte de los casos se encuentren inconexos y fragmentados- ofrecen la ocasión para un diálogo de perspectivas que –desde un enfoque intercultural- incluiría también a los saberes construidos por las comunidades al margen de la “academia”.

Además, algunos aprendizajes reforzados por los ambientes educativos pueden constituirse en elementos básicos para el desarrollo de procesos educativos interculturales: el lenguaje, la comunicación, en encuentro, la historia, el arte, la religión, etc. Hay que tener en cuenta, sin embargo, la ambigüedad de tales aprendizajes

²¹ Raúl Fonet Betancourt, *La Interculturalidad a prueba*, p. 38. Raúl Fonet Betancourt llama a esas dos dimensiones del aprendizaje “alfabetismo biográfico” y “alfabetismo contextual”.

y la posibilidad de que sean orientados también al control social, a la formación de subjetividades sumisas y al desarrollo de dinamismos homogeneizantes.

2.5. ¿Y la educación en línea?

Es un hecho innegable que la modalidad de educación que más crece actualmente, al menos a nivel de educación superior, es la educación en línea o educación virtual. Desde la temática que nos ocupa, se nos plantea, entonces el reto de discernir los límites y las posibilidades interculturales de la llamada educación virtual o educación en línea. Las siguientes son sólo unas pistas para una reflexión que seguramente requiere de mayor espacio y profundización.

a. Límites:

En primer lugar, debemos reconocer que el lenguaje de la Internet es prioritariamente visual, ya que está centrado en la imagen, el ícono, el código escrito. Tal acentuación podría chocar con los procesos de socialización marcadamente orales-auditivos, y basados en la narración, propio de las culturas no colonizadas por la racionalidad occidental; culturas cuyos estilos de comunicación y prácticas educativas valoran más que Occidente el lenguaje corpóreo, el cara a cara, la representación, la danza, la transmisión oral, la celebración, la referencia a la vida cotidiana, el mito creado y recreado en cada relato, la memoria de lo escuchado, etc.

En segundo lugar, la Internet es una herramienta que nos habitúa a la inmediatez. Las continuas actualizaciones de las herramientas informáticas buscan la obtención inmediata de información, a velocidades a las que no estábamos acostumbrados. Esa velocidad e inmediatez puede también chocar con los ritmos y velocidades propios de las culturas rurales, indígenas, afrocaribeñas, cuyas temporalidades están lejos de asemejarse a las temporalidades construidas en torno al mercado, al consumismo y a la competencia.

Por otra parte, existe siempre un currículo oculto –presente en los íconos, las formas, los colores, la distribución de los elementos, la publicidad, etc.- que tiene efectos

homogenizantes en las personas que interactúan con los entornos virtuales de aprendizaje.

Persisten, además, los límites de acceso debidos a la amplísima brecha digital existente y que es, en el fondo, una expresión de la creciente brecha social. Sabemos que la educación en línea sólo resuelve las dificultades de acceso para algunas personas, pero no para las mayorías empobrecidas, históricamente excluidas de los sistemas de educación formal.

Finalmente, una importante limitación de la educación en línea es que dificulta el cara a cara y los detalles con los que el cuerpo se expresa, se dona, se comunica. Eso no significa, en embargo, que no haya comunicación, ni aprendizaje; como tampoco significa que esa comunicación y ese aprendizaje estén asegurados por la presencialidad física en las aulas.

b. Posibilidades:

La educación mediada por entornos virtuales de aprendizaje, ofrece a las actoras y los actores de los procesos educativos la posibilidad de interacción con personas de distintos contextos geográficos y de culturas distintas. Al separar los tiempos y espacios de los actores y las actoras, ellos y ellas pueden generar procesos de aprendizaje colaborativo, sin renunciar a sus temporalidades y a sus espacios. Es posible, entonces, desde los entornos virtuales, armonizar los tiempos y los espacios distintos, sin deslegitimar ninguno.

Algunas herramientas de los entornos virtuales de aprendizaje –como el foro- pueden convertirse en ocasión para aprender a partir del esfuerzo de los actores y actoras por poner en común experiencias y perspectivas diversas; en efecto, el foro puede ser un camino en varias vías, que permite exponer, y volver a exponer a partir de lo expuesto por otros exponentes. El foro nos permite quedar expuestos. Y como se trata de una herramienta de carácter asincrónico, la exposición puede prolongarse en el tiempo mucho más que en circunstancias de exposición verbal-presencial.

El foro, y otras herramientas pensadas para la interacción, pueden ayudar a conformar comunidades de aprendizaje, en las que superando la tentación tanto de la

independencia (individualismo) como de la dependencia (colonialismo), los actores y actoras aprenden desde la interdependencia y la corresponsabilidad.

Conclusión

Lo anterior no pretende ser más que pistas para un diálogo que se hace cada vez más necesario en contextos como el Centroamericano, donde educadores, educadoras y demás actores y actoras de los procesos educativos crecemos en la convicción de que nuestros sistemas educativos no responden a las demandas sociales ni se hacen cargo de las diferencias culturales de una región que posee cada vez mayor conciencia de su multiculturalidad. Las diversas reformas educativas de la región sólo han logrado producir cambios parciales en los sistemas; cambios que no rompen con la dinámica excluyente y el carácter perverso de los mismos.

En este contexto, la educación debe estar a la altura de las exigencias de diálogo de las culturas, lo cual implica –entre otras cosas– pluralizar epistemológicamente los procesos educativos para ponerlos al servicio del equilibrio de los saberes; crear las condiciones para superar las asimetrías que imposibilitan el diálogo de las culturas; convertir la diversidad en ocasión para el aprendizaje; promover el discernimiento con respecto a los procesos educativos de los que tomamos parte, con el fin de distinguir entre sus dinamismos liberadores y aquellos que son opresores; y generar prácticas educativas antropológica y cosmológicamente alternativas, es decir, promover perspectivas de educación que sirvan de contrapeso al modelo antropológico y cosmológico que se impone con la hegemonía del espíritu neoliberal²²

Bibliografía.

Alarcón Luis, *Perspectivas de la sociología latinoamericana*, en *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Año 6, N° 14 (2001).

Althusser Louis, *La filosofía como arma de la revolución*. México: Ed. Siglo XXI, 1968.

Comisión Presidencial para el Desarrollo de la Sociedad del Conocimiento, *Educación para el país que queremos*, San Salvador: MINED, 2004.

²² Cfr. Raúl Fernet Betancourt, *La interculturalidad a prueba*, p. 38-39.

Fornet-Betancourt Raúl, *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana*. Madrid: Ed. Trotta, 2004.

Fornet-Betancourt Raúl, *La interculturalidad a prueba*, consultado en abril de 2009, en <http://www.uca.edu.sv/deptos/filosofia/web/admin/files/1210106845.pdf>

Foucault Michel, *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI editores, 2003.

Girardi Giulio, *Para una alternativa a la globalización cultural y educativa*, en *Alternativas*, Año 4, N° 7 (1996).

Gutiérrez Francisco, *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI, 1983.

Hinkelammert Franz, *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido*. Heredia: EUNA, 2002.

Morrow Raymond - Torres Carlos, *Estado, globalización y política educacional*, en Burbules Nicolás - Torres Carlos (Coord.), *Globalización y Educación. Manual crítico*. Madrid: Ed. Popular, 2005.

Najmanovich Dense, *Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia*, en *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Año 6, N° 14 (2001).

Méndez Mario, *Educación y demanda de justicia cultural*, en *Teoría y Praxis*, N° 8 (2006).

Méndez Mario, *Hacia una propuesta de educación alternativa*, en *Teoría y Praxis* N° 11 (2007).

Sánchez Juan José, *Escuela, sistema y educación*. Madrid: Ed. Libertarias, 1991.

Valdés Gilberto, *Hacia un nuevo paradigma de articulación (no tramposo) de las demandas emancipatorias*, en *Utopía y Praxis*, Año 6, N° 14 (2001).

Valverde Heriberto, *Al maestro por el alumno*, en Rocío LÓPEZ-Olmedo ESPAÑA (editores), *Cultura, identidades y ciberespacio, III Congreso Latinoamericano de Humanidades*. Heredia: UNA, 1998.