

Transformación intercultural de las prácticas educativas

José Mario Méndez Méndez¹

Resumen:

En estas páginas, el autor pretende ofrecer un aporte al esfuerzo -tan necesario actualmente- de repensar y transformar las prácticas educativas. La perspectiva desde la que aquí se propone tal transformación es la interculturalidad. Se trata entonces de comprender y generar prácticas educativas que estén a la altura de las exigencias del diálogo de las culturas.

Tal postura implica, obviamente, reconocer que el contexto en que vivimos está caracterizado por el pluralismo cultural. Pero implica también aprender a ver ese pluralismo como un desafío pedagógico.

Palabras claves: prácticas educativas, pedagogías, multiculturalidad, interculturalidad.

1. El tejido multicultural de Costa Rica

Aunque parezca muy evidente, es necesario insistir en ello: Costa Rica es multicultural. La insistencia es necesaria debido a la incoherencia frecuente que encontramos entre la confesada multiculturalidad y la existencia de procesos educativos homogenizantes y -por lo tanto- promotores de dinámicas sociales que deslegitiman y ocultan las diferencias. Esta incoherencia, por su puesto, desborda el ámbito educativo y atraviesa también las dinámicas políticas y socioeconómicas del país.

Costa Rica es multicultural por muchas razones, entre las que podemos recordar las siguientes:

- Por la confluencia de diversas culturas autóctonas que han convivido por muchos milenios en el territorio que hoy llamamos

¹ José Mario Méndez es docente en la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, UNA, Costa Rica.

Costa Rica. La estratégica ubicación de Costa Rica en la región central del continente hizo posible que en este territorio confluyeran y convivieran grupos humanos provenientes tanto del norte como del sur de Abya Yala.

- Por las diversas cosmovisiones, expresiones de religiosidad, códigos, principios y estilos de vida de las comunidades indígenas y de aquellas que conformaron a partir de la diáspora africana.
- Por las dinámicas culturales que se activaron, desde finales del siglo XV, a raíz del conflictivo encuentro entre culturas autóctonas y europeas y, más tarde, por los aportes de hombres y mujeres afrodescendientes provenientes de diversas islas del Caribe.
- Por el desplazamiento de mujeres y hombres de otros países de Europa, de Asia y de Latinoamérica (especialmente de Centroamérica, Cuba y Colombia), forzados a movilizarse- desde principios del siglo XX- por razones sociales (pobreza) y/o políticas.
- Por el surgimiento de nuevas expresiones culturales juveniles (se habla de “culturas juveniles”, “culturas urbanas”, “tribus urbanas”), con sus lenguajes, reclamos, estilo de vida, modelos de consumo, formas propias de administración del tiempo y de configuración del espacio, etc.
- Por el creciente número de niños, niñas, adolescentes y jóvenes de y en la calle, en situación de riesgo, con sus particulares formas de luchar por la sobrevivencia, con sus códigos y estilos de interrelación con el mundo, con la ciudad, con las instituciones, lo que implica un desacomodo de la cultura urbana y -consecuentemente- la necesidad de revisar y cuestionar sus prácticas y valores.
- Por la persistencia de culturas campesinas, rurales, periféricas, presentes tanto fuera de las ciudades, como en las zonas marginales de la gran área metropolitana.
- Por el desarrollo creciente de la denominada “cibercultura”,

producto del uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Estas tecnologías son utilizadas cada vez más como mediaciones para el entretenimiento, la información, la comunicación y el comercio. Se trata de una cultura que crea nuevas formas de entender al ser humano (“ciberciudadanos”, “cibernautas”) y su mundo (“ciberespacio”), sus propios códigos (ciberlenguajes), temporalidades y formas de interrelación.

- Por la existencia de diferentes “cultivos” en nuestras comunidades: cada barrio cultiva sus propias memorias, tradiciones y significados; en las distintas comunidades del país hay hombres y mujeres que cultivan diversas tradiciones religiosas aún dentro del catolicismo o dentro del protestantismo; las migraciones internas de nuestro país reúnen en las mismas comunidades y grupos a niñas y niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas procedentes de regiones diversas, y que traen consigo las riquezas de sus contextualidades de origen.
- Por la riqueza de las expresiones culturales populares -frecuentemente amenazadas por los procesos de transculturación- que encontramos en la religiosidad popular, la música, las comidas, las festividades, las narraciones orales, la literatura, etc.
- Por la organización y visibilización de movimientos sociales y grupos tradicionalmente excluidos que cada vez con más fuerza reclaman el derecho a ser reconocidos en la sociedad: el movimiento LGTB, el movimiento feminista, las propuestas de masculinidades alternativas; los grupos de personas con discapacidades, etc.

La conciencia acerca de la multiculturalidad constitutiva de la sociedad costarricense ha venido creciendo en las últimas dos décadas. Las causas de tal reconocimiento son complejas y confluentes: el V centenario del encuentro (choque) entre las culturas originarias de Abya Yala y aquellas europeas; los foros y encuentros en los que las culturas dominadas encuentran la ocasión para pronunciar la propia palabra; el uso las nuevas tecnologías de la comunicación como instrumento para visibilizar a los pueblos y culturas

dominadas; la resistencia y la lucha heroica de los grupos tradicionalmente excluidos; la creciente conciencia acerca de la injusticia que caracteriza la relación entre las culturas del país, etc.

El tejido multicultural de Costa Rica, sin embargo, encuentra todavía pocas expresiones en la formación de las personas educadoras y en el planeamiento, desarrollo y evaluación de los procesos educativos formales y no formales. Podemos decir que somos un país constitutivamente multicultural, pero monocultural desde el punto de vista educativo. Las prácticas educativas continúan negándose a visibilizar la diversidad de voces, tradiciones, memorias y saberes, y -por eso mismo- siguen negándole a sus actores y actoras la posibilidad de generar aprendizaje a partir de las diferencias.

2. Dinamismos homogenizantes

La diversidad cultural de los países centroamericano ha sido frecuentemente ocultada bajo el discurso del generalizado mestizaje cultural. A tal discurso corresponden numerosas prácticas de homogenización realizadas desde los aparatos ideológicos del Estado, de las burocracias privadas y de las instituciones religiosas.

En Costa Rica, ese mestizaje es, además, blanqueado². El imaginario y el discurso identitario costarricense atribuye a la blancura gran parte de los logros nacionales. Los otros países no han corrido la misma suerte porque no son como nosotros. Se trata de un discurso y de unas prácticas que tienen como referencia geográfica el así denominado “Valle Central”³. El Valle Central es el lugar de lo blanco, y por lo tanto, de lo costarricense. Eso explica por qué las personas afrodescendientes debieron esperar hasta mediados del siglo XX para ingresar libremente al Valle Central. En este valle no había espacio para lo no blanco: los indígenas debieron abandonarlo. Y fuera del Valle no eran costarricenses: ni siquiera tuvieron documento de identidad antes de la década de 1990.

Los mitos fundantes no blancos, como la imagen de la “Negrita” o el héroe nacional mulato Juan Santamaría, también debieron ser blanqueados: la

² Cfr. Carlos Cortés. *La invención de Costa Rica*. San José: Ed. Costa Rica, 2003, pp. 20-21.

³ Cfr. *Ibidem*, p. 26.

Negrita, cubriendo con oro y diamantes la apariencia indígena de la pequeña imagen; el héroe mulato, mediante imágenes y esculturas que le otorgaron apariencia de “**garçon**” francés. Cuando en 1896 el pintor Enrique Echandi expuso su obra “La quema del mesón”, en la que el héroe nacional fue representado como un campesino mulato, las críticas de la época le reprocharon falta de patriotismo, y catalogaron la obra como burla sacrílega y triste ridículo para el país⁴: no era patriótico pintar un héroe que no fuera blanco.

La cultura dominante -la del mestizaje blanqueado, cristiano- encuentra en el sistema educativo (currículo, formación inicial docente, desarrollo de programas, formación continua...) una eficaz estrategia de homogenización cultural. Tal sistema ha transmitido una visión eurocéntrica de la historia; ha vinculado el conocimiento a criterios de cientificidad que deslegitiman otras formas de construcción de saberes; ha ocultado la tragedia humana que produjeron los procesos de conquistas y colonización; ha sido puesta más al servicio de los proyectos económicos globales (competitividad) que al servicio de la vida; ha generado procesos más homogenizadores que respetuosos de la diversidad cultural de las personas que viven en el territorio costarricense.

Las prácticas educativas han sido homogenizantes porque son prácticas que también han sido “blanqueadas” y porque las pedagogías en que se fundamentan son pedagogías eurocéntricas. La historia de la pedagogía es un relato occidental⁵: arranca con los presocráticos, pasa por Sócrates, Platón y Aristóteles; por San Agustín, Erasmo de Rotterdam y Tomás Moro; por la *Didáctica Magna* de Jan Amos Comenius y el *Emilio* de Jean Jacques Rousseau; por Jean Antone Condorcet y Johann Heinrich Pestalozzi; Friedich Wilhelm Fröbel; John Dewey, María Montessori, Eduard Spranger, Lev Vigostky. Es una historia lineal, en la que no tienen cabida las tradiciones pedagógicas de las diversas culturas y que presenta casi de forma exclusiva la tradición pedagógica dominante (eurocéntrica, cientificista, adultocéntrica, individualista, androcéntrica, jerarquizante). En el *Emilio* -obra referencial para

⁴ Juan Quirós. “Vistas a la exposición”, en *La República*. San José, 3009 y 3011, p. 23-26, enero 1897, citado por Roberto Cabrera. *Enrique Echandi, pintor de historia: una aproximación iconográfica y referencial*, en *Foro La quema del mesón: pintura Centenaria del Artista Enrique Echandi*. Alajuela: Museo Histórico Cultural Juan Santamaría, 1996, p. 42.

⁵ Cfr. Nicola Abbagnano y Aldo Visalgerghi. *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995; Caroll Atkinson y Eugene Maleska. *Historia de la educación*. Barcelona: Ed. Martínez Roca, 1962.

la pedagogía occidental- Rousseau aclara que “la inteligencia de los europeos no la tienen los negros ni los japones. Por eso, si quiero que mi alumno pueda ser habitante de la Tierra entera, le escogeré una zona templada, por ejemplo, en Francia”⁶.

Hay que recordar que esa no es la única tradición pedagógica que ha construido occidente, aunque sí la dominante. Por eso en nuestro contexto, las personas son catalogadas como “educadas” en la medida en que participan en procesos educativos marcados por esa pedagogía dominante a la cual se atribuyen funciones civilizatorias.

La deliberada negativa a reconocer la riqueza de la diversidad cultural de Costa Rica y los aportes pedagógicos presentes en tal diversidad -recordemos que también las pedagogías son producciones culturales- ha generado procesos educativos homogenizantes y colonizadores.

Un proceso educativo está colonizado y es colonizador cuando ha sido invadido por políticas, criterios y estrategias que son decididas sin la participación de sus actores y actoras; cuando sus fines obedecen más a intereses de los grupos dominantes que a los de las comunidades en donde están insertos e interactúan sus participantes; cuando los criterios de admisión, continuidad y salida son dictados sin tomar en cuenta la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de las personas; cuando los contenidos y los textos de apoyo son seleccionados sin considerar las peculiaridades locales ni la diversidad cultural de los actores y las actoras; cuando no se reconocen las diversas formas de construcción de saberes propios de las culturas en las que están insertas las comunidades educativas; cuando el contexto en que viven los actores y las actoras no forma parte de los contenidos; cuando los saberes previos son deslegitimados; cuando los deseos de los actores y las actoras terminan escondidos bajo los deseos de los técnicos que elaboran los programas⁷; cuando la evaluación se convierte en una estrategia para decidir acerca de la admisión-exclusión, continuación-expulsión, calificación-descalificación, competitividad-no competitividad de las personas -distinciones

⁶ Jean Jacques Rousseau. *Emilio o de la Educación*. México: Ed. Porrúa, 2002, p. 18.

⁷ Ruben Alves advierte, al respecto, que “El programa de la escuela, aquel conjunto de saberes que las profesoras intentan enseñar, representa los deseos de otro, que no es un niño. Quizá un burócrata que entiende poco los deseos de los niños. Es necesario que la escuela enseñe a los niños a tomar conciencia acerca de sus propios sueños” Ruben Alves. *Conversas sobre educação*. Campinas, Brasil: Ed. Verus, 2003, p. 14.

que, en su totalidad, también encontramos presentes en el mercado laboral al servicio del cual suele ser pensada la educación formal-; en fin, cuando lo que se busca es, sobre todo, formar sujetos políticamente sumisos y económicamente productivos, ajustando así los procesos educativos a las demandas del mercado⁸.

Cuando el salvadoreño Alberto Masferrer afirmaba que “educar es una cosa, oprimir es otra”⁹, estaba advirtiendo que debemos ser cuidadosos para no convertir los ambientes y procesos educativos en experiencias opresoras o colonizadoras. De alguna manera, el autor nos indicaba que el límite entre educación y opresión puede ser muy frágil.

Los procesos educativos, son capaces de generar dinamismos colonizadores, sin que sus actores y actoras sean necesariamente conscientes de ello. Como en todo proceso de colonización, se generan en ellos dinámicas de cooptación y de encubrimiento de intenciones que contribuyen a aumentar la complejidad de lo que sucede en los ambientes educativos. Precisamente por eso, la descolonización requiere tomar conciencia de la colonización y de las estructuras de cooptación en que se ven involucrados los actores y las actoras de los procesos educativos.

Los ambientes educativos son capaces de colonizar las epistemologías, los tiempos, los espacios, los discursos, los cuerpos, las destrezas, las conductas. Así, los discursos relacionados con una *educación integral*, o con la *excelencia académica* podrían ser, en el fondo, discursos sobre una colonización integral; y los argumentos sobre la *calidad educativa*, podrían no ser más que criterios para una eficaz colonización. En su fuerte crítica a la escuela brasileña, Ruben Alves, refiriéndose al discurso sobre la excelencia, afirma que la maquinaria educacional es más *eficiente* cuando se perfecciona la deformación que produce en los jóvenes. Tal deformación, según este autor, consiste en convertir a los seres humanos en instrumentos de producción¹⁰.

A pesar de todo lo anterior, una educación descolonizada y descolonizadora es posible dentro y fuera de la educación formal y de los

⁸ José Mario Méndez. *La educación mediada por el mundo. Pistas para la promoción de prácticas educativas descolonizadoras*, en *Revista Electrónica Educare*, Vol. XIV, N° 1, (Enero-Junio 2010), p. 51, consultado en noviembre 2010 en www.una.ac.cr/educare.

⁹ Alberto Masferrer. *Ensayos*. San Salvador, El Salvador: CONCULTURA, 1976, p. 49.

¹⁰ Ruben Alves. *A alegría de ensinar*. São Paulo, Brasil: Ed. Papyrus, 2005, p. 19.

sistemas educativos dirigidos por los estados. Tal educación exige reconocer que el complejo sistema educativo de los países está constituido no sólo por el modelo dominante (oficial), sino por todos los procesos educativos que transcurren dentro y fuera de las estructuras de educación formal.

Lo que determina la descolonización de las experiencias educativas, ya sean formales o no, son sus fines y las prácticas educativas que tales fines generan: los procesos educativos colonizados están orientados a la reproducción de las relaciones de producción y de las formas de producción que convienen a los grupos dominantes de la sociedad. La descolonización exige repensar los fines, ya no en la línea de tal reproducción, sino desde la intencionalidad de conformar subjetividades críticas, protagónicas, capaces de reconocer el valor de la diversidad y de configurarse a partir de sus referencias comunitarias: esa será una educación mediada por los diversos mundos en que vivimos y convivimos y una educación enriquecida por los aportes de las múltiples pedagogías que son inventadas desde las culturas; una educación, en fin, conciente de su dimensión política.

3. Hacia una transformación intercultural de las prácticas educativas

El tejido multicultural de Costa Rica exige una transformación intercultural de las prácticas educativas, orientada a revertir sus dinámicas colonizadoras y homogenizantes. Pero no se trata de cualquier interculturalidad. En efecto, en América Latina hay experiencias diversas de educación intercultural (muchas de ellas vinculadas al multilingüismo y ubicadas de forma exclusiva en el contexto de las culturas tradicionalmente excluidas).

Algunas de esas experiencias pueden ser catalogadas como expresiones de una “interculturalidad funcional”, a la que algunos contraponen una “interculturalidad crítica”. La diferencia entre lo crítico y lo funcional, en el ámbito de la interculturalidad, es descrita por Catherine Walsh cuando afirma que la interculturalidad funcional implica el reconocimiento de la diversidad, pero en función de los intereses de la cultura dominante; mientras que la interculturalidad crítica conlleva necesariamente la promoción de prácticas educativas descolonizadoras¹¹. La interculturalidad funcional es perfectamente

¹¹ Cfr. Catherine Walsh. *Interculturalidade crítica e pedagogía decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*, en Vera

compatible con la lógica del modelo neoliberal existente, en cuanto busca promover el diálogo y la tolerancia, pero sin tocar ni cuestionar las causas de la asimetría social y cultural vigente, mientras que la interculturalidad crítica tiene como condición precisamente la superación de tales asimetrías.

La interculturalidad funcional genera prácticas educativas caracterizadas por la integración, la absorción o la adaptación de lo diverso¹², y suele expresarse sobre todo en transformaciones parciales del currículo, que afectan los contenidos y las actividades, y que buscan visibilizar diversas expresiones culturales y promover la tolerancia frente a ellas. La interculturalidad crítica, va mucho más allá, en cuanto afecta ante todo la interrelación entre las personas; entiende que las culturas son dinámicas y que se transforman a partir del discernimiento, de la interpelación mutua y del diálogo; toma en serio la dimensión política de las prácticas educativas; hace del diálogo la estrategia fundamental para la promoción del aprendizaje; desborda las aulas y los ambientes de educación formal.

Cuando hablamos de una transformación intercultural de las experiencias educativa, nos referimos, por lo tanto, a un cambio que afecta no sólo los procesos educativos que se desarrollan en el contexto de culturas tradicionalmente excluidas. Tal transformación, en cambio, se refiere al entero sistema educativo, y traspasa las intencionalidades educativas, las metodologías, los contenidos, las interrelaciones, la construcción de conocimientos; desborda también la educación formal e implica cuestionar los procesos e interrelaciones que se generan en todos los ambientes que quieran llamarse educativos.

Algunas expresiones de una transformación intercultural (no funcional) de las prácticas educativas, son las siguientes¹³:

María Candau (Coord.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Río de Janeiro: Ed. 7 letras, 2009, pp. 21-25.

¹² Cfr. Auxiliadora Sales y Rafaela García. *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997, p. 15-18.

¹³ Cfr. José Mario Méndez. *Aportes de la filosofía intercultural a la tarea educativa*, en *Revista Diálogos*, Año 3, N° 4 (2009), pp. 57-70.

3.1. Reconocer y valorar la diversidad

Una educación de talante intercultural se caracteriza por la renuncia a toda práctica de homogenización cultural y por el esfuerzo de la comunidad educativa en la construcción de ambientes en los cuales las diferentes culturas tengan la posibilidad de convivir.

En el encuentro con las otras expresiones culturales, cada cultura aprende a reconocer sus propias limitaciones y también sus posibilidades y riquezas. Desde el encuentro intercultural aprendemos que ninguna cultura es portadora de verdades absolutas e incuestionables; que todo saber es contextualizado e históricamente situado. La educación intercultural renuncia a ver la diversidad como una amenaza o como una limitación que hay que tolerar, y aprende a verla como una condición para el aprendizaje.

Desde una perspectiva intercultural aprendemos que en las prácticas educativas es necesario incluir las muchas miradas existentes: las de los seres humanos concretos que -con sus referencias culturales- participan en los procesos educativos.

3.2. Promover prácticas “inter-pedagógicas”

Una educación que se hace cargo de las exigencias del diálogo de las culturas, es capaz de rescatar las diversas formas de pensar y de construir conocimientos propios de las diferentes comunidades que viven y conviven en Costa Rica. En este país, como en cualquier otro país del mundo, podemos distinguir entre la pedagogía dominante y las pedagogías periféricas construidas desde diversas experiencias humanas.

Desde una perspectiva intercultural, no se puede aceptar la violencia epistemológica que supone la imposición del saber llamado científico y la deslegitimación de saberes diferentes y de maneras distintas de conocer. El encuentro de las culturas en los ambientes educativos nos exige aprender a valorar como legítima

la diversidad posible de caminos para la construcción de saberes.

Se trata, en el fondo, de reconocer las múltiples pedagogías -invisibilizadas por la pedagogía dominante- que están inscritas en diversidad de discursos, escritos y no escritos, verbales y no verbales, explícitos e implícitos, de las culturas que conviven en el territorio costarricense: las pedagogías narrativas que tienen como estrategias de aprendizaje la oralidad, las historias, la memoria de las personas adultas mayores¹⁴; las pedagogías musicales, que recurren al canto, a la danza, a la gestualidad y los movimientos corporales como estrategias para la convivencia, el aprendizaje y la construcción de identidades¹⁵; las pedagogías experienciales, que estimulan el aprendizaje a partir del contacto directo con la naturaleza, con la tierra, con los animales, con los cultivos; las pedagogías del encuentro, de la efemérides y de los rituales celebrativos; las pedagogías de la protesta, de las resistencias, de las reivindicaciones sociales; las pedagogías de la calle, del grafiti, de la sobrevivencia; en fin, las pedagogías cargadas símbolos, de mitos, de relatos, en las que no son tan importantes la veracidad, la objetividad, la utilidad y la verificabilidad, sino sobre todo la capacidad de construir significados y de humanizar la convivencia.

3.3. Superar las asimetrías

En Costa Rica, el mapa de la exclusión social coincide con el mapa de la discriminación cultural: la riqueza está concentrada en el Valle Central y en algunos enclaves “blancos” que existen en las regiones socialmente deprimidas. Los hombres y las mujeres de las culturas marginadas (indígenas, afrodescendientes) sufren mayor pobreza que el resto de la población y tienen menos posibilidades de movilidad social ascendente.

¹⁴ Sobre la pedagogía de la narración, ver, por ejemplo, la obra Daniel Rojas Conejo, *Dilema e identidad del pueblo Bribri*, San José: Ed. UCR. El autor acentúa la cotidianidad del mito, que cobra vida, es creado y recreado, que construye identidad, 2009, pp. 81-82.

¹⁵ Rojas hace alusión a la “chichada” como espacio de las comunidades Bribri en el que se conversa, se baila, se canta, se come, se establece una interrelación intensa y amena. Es un espacio simbólico motivado por la realización de una tarea que beneficia a toda la comunidad. Es toda una pedagogía musical, lo cual no debe confundirse con una didáctica de la música. Idem, pp. 29-30.

Desde los ambientes en los que se promueven procesos educativos interculturales, se podrían generar las condiciones para contribuir a la superación de las las asimetrías crecientes de Costa Rica. La escuela y los demás espacios educativos podrían ser plataforma para la construcción de una sociedad más inclusiva, solidaria y democrática. Esas posibilidades se fundamentan en el hecho de que la educación, desde una perspectiva intercultural, renuncia a ponerse al servicio de un mercado competitivo y excluyente, para ponerse al servicio de la vida y de la convivencia. Ve en las diferencias culturales no una excusa para mantener las diferencias sociales sino la posibilidad de construir, desde la diversidad de saberes, tradiciones y cosmovisiones, otros mundos posibles.

3.4. Repensar la historia

Una educación interculturalmente transformada generará espacios para repensar la historia desde la valoración de las memorias y tradiciones de las comunidades. De esta manera, la historia oficial -que suele olvidar las luchas populares, los mártires, las reivindicaciones- podrá ser interpelada por las historias múltiples y las memorias que visibilizan los conflictos, alimentan las esperanzas y robustecen la solidaridad.

Desde la perspectiva intercultural, los actores y actoras de los procesos educativos se esfuerzan por superar las dinámicas del olvido y del traslado al pasado. Al promover el cultivo de la memoria -contra el olvido- y al reconocer a las diferentes culturas como realidades presentes -contra el traslado al pasado- los procesos educativos crean las condiciones para la construcción de interrelaciones justas entre sujetos que no deben renunciar a sus historias para participar en el diálogo. Por el contrario, las propias memorias y tradiciones, así como la recuperación de la propia temporalidad y espacialidad, se convierten en lugar de encuentro y de diálogo y en posibilidad para el aprendizaje.

3.5. Construir espacialidades educativas

Los espacios son mundos simbólicos, cargados de significados, son construcciones sociales. También las escuelas -y los demás ambientes educativos- son mundos simbólicos, son construcciones sociales que -a su vez- configuran sujetos. Por ser ambientes educativos, son intencionales: están movidos por voluntades y deseos que solemos expresar con términos como “currículos”, “programas”, “misión”, “visión”, “objetivos”, “metas”, “ejes transversales”, “ejes curriculares”, “estrategias”, “contenidos”, etc.

La transformación intercultural de la pedagogía implica un cambio de lugar, o una transformación del lugar; una re-ubicación, un moverse desde una espacialidad controlada por la cultura dominante a una espacialidad en la que tienen lugar los muchos lugares -muchos mundos- posibles; desde una espacialidad jerarquizada en función del control de las personas, a una espacialidad inclusiva, generadoras de vida y promotora de convivencia. La creación o recreación de espacialidades exige repensar las intencionalidades que motivan los procesos educativos.

La educabilidad de un espacio educativo reside, desde una perspectiva intercultural, en la capacidad de producir con-vivio, diálogo y solidaridad. La interculturalidad insiste en que “la convivencia en y con la realidad misma es condición del pensar y del saber”¹⁶.

3.6. Devolver la voz

Desde los espacios y procesos educativos es posible crear las condiciones para que las culturas hablen con voz propia, para que nadie hable por ellas. Se trata de promover procesos educativos en los que todas las culturas sean interlocutoras, se interpelen mutuamente y participen en el diálogo de las culturas sin tener que

¹⁶ Raúl Fornet-Betancourt. *Transformación intercultural de la pedagogía*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2011, p. 363.

renunciar a sus tiempos, a sus espacios, a sus cosmologías, a sus formas de construir conocimiento, a sus memorias y tradiciones.

De esa manera los ambientes educativos se constituyen en signos y generadores de formas justas de interrelación entre las culturas. En ellos, las personas aprendientes recuperan la voz y aprenden a escucharse mutuamente; así se desdibuja la praxis que distingue entre quienes tienen derecho a hablar y quienes tienen la obligación de escuchar; entre quien enseña y quien es enseñado; quien manda y quien obedece; entre quien pronuncia la palabra y quien debe permanecer en silencio.

3.7. Crear las condiciones para la desobediencia cultural

Frente a las asimetrías y a las relaciones injustas que ellas generan, la educación también puede crear espacios para la desobediencia cultural, lo cual implica una postura crítica-discerniente frente a las tradiciones de que se componen las culturas -incluyendo la propia- para distinguir aquellas que son liberadoras de aquellas que son opresoras.¹⁷

La educación, así entendida, será capaz de ayudar a fortalecer -en los actores y actrices de los procesos educativos- el derecho a ver en la propia cultura, “un universo transitable y modificable; es decir, un mundo que no se agota en sus tradiciones pasadas o en su forma de estabilización actual, sino que tiene un futuro que debe ser refundado desde nuevos procesos de interacción”¹⁸.

Se trata, en el fondo, de tomar en serio y de activar las posibilidades críticas y autocríticas de los procesos educativos a partir de la convicción de que toda cultura tiene derecho a ver el mundo desde sí misma, pero no a imponerse a sus miembros como la única visión que pueden apropiarse.

¹⁷ Cfr. *Ibid*, pp. 188-189. Ver también: Vera Maria Candau (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009, p. 22.

¹⁸ Raúl Fornet-Betancourt. Op. Cit. p. 187

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, Nicola y Visalgerghi, Aldo. *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Alves, Rubem. *A alegria de ensinar*. São Paulo, Brasil: Ed. Papirus, 2005.
- Alves, Rubem. *Conversas sobre educação*. Campinas, Brasil: Ed. Verus. 2003.
- Atkinson, Carroll y Maleska, Eugene. *Historia de la educación*. Barcelona: Ed. Martínez Roca, 1962.
- Candau, Vera Maria (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009.
- Cortés, Carlos. *La invención de Costa Rica*. San José: Ed. Costa Rica, 2003.
- Fornet-Betancourt, Raúl. *Transformación Intercultural de la Filosofía*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, 2001.
- Méndez, José Mario. *Aportes de la filosofía intercultural a la tarea educativa*, en *Revista Diálogos*, Año 3, N° 4 (2009).
- Méndez, José Mario. *La educación mediada por el mundo. Pistas para la promoción de prácticas educativas descolonizadoras*, en *Revista Electrónica Educare*, Vol. XIV, N° 1, (Enero-Junio 2010).
- Roberto Cabrera. *Enrique Echandi, pintor de historia: una aproximación iconográfica y referencial*, en *Foro La quema del mesón: pintura Centenaria del Artista Enrique Echandi*. Alajuela: Museo Histórico Cultural Juan Santamaría, 1996.
- Rojas, Daniel. *Dilema e identidad del pueblo Bribri*, San José: Ed. UCR, 2009.
- Rousseau, Jean Jacques. *Emilio o de la Educación*. México: Ed. Porrúa, 2002.
- Sales, Auxiliadora y García, Rafaela. *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.
- Walsh, Catherine. *Interculturalidade crítica e pedagogía decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*, en Vera María Candau (Coord.). *Educação intercultural na América Latina: entre*

concepções, tensões e propostas. Ríó de Janeiro: Ed. 7 letras, 2009.