

## PENSAR EL MUNDO: EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

---

FRANCISCO JAVIER BAUTISTA DE LA TORRE

Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana

**RESUMEN:** En los últimos años, diversos conceptos han sido retomados para dar respuesta a problemáticas derivadas de las transformaciones del mundo globalizado, tal es el caso de la interculturalidad que hoy se convierte en un eje clave en el ámbito de la educación. El mundo se mueve en esta lógica y en todos los lugares del orbe la interculturalidad aparece como premisa de integración entre pueblos y culturas.

En nuestro país, la educación intercultural ha venido tomando fuerza con la construcción, en todos los niveles educativos, de modelos que han centrado sus esfuerzos en garantizar el acceso a las escuelas a grupos culturales históricamente excluidos, como los indígenas y habitantes de zonas marginadas; pero ¿basta con esto para decir que educamos en la interculturalidad?

Si bien es cierto, que desde la perspectiva del pluralismo cultural, el primer paso es lograr que en un mismo espacio educativo converjan diversas culturas, esto no es suficiente pues la educación intercultural lo que busca es que estas culturas dialoguen, intercambien visiones de la realidad, compartan horizontes y construyan acuerdos. Cosa que parece una tarea titánica para los sistemas educativos, sobre todo para aquellos que intentan crear estos espacios desde la institucionalidad dejando de lado la importancia de la vida cotidiana.

El presente trabajo busca discutir la pertinencia de este concepto, al mismo tiempo busca discutir las condiciones en las que la interculturalidad puede ser más que una propuesta educativa, una propuesta para la vida cotidiana.

**PALABRAS CLAVE:** Interculturalidad, epistemología, globalización, vida cotidiana.

### Propuesta a debate: la educación intercultural en el entorno de lo global

Ciertas palabras cultas, confinadas durante mucho tiempo en los diccionarios y la prosa académica, tienen la suerte, o mala suerte – como una solterona resignada que se transforma, sin comprender por qué, en la estrella de una fiesta- de salir de repente a la luz, de ser “*plebis* y publicitadas impresas, televisadas, mencionadas hasta en los discursos gubernamentales” (Badiou, 2004, 23). La palabra Interculturalidad, que huele tan a ambigüedad y sentido común, está justo en el centro del debate, como una referencia de pri-

mer orden sobre armados finales, no sólo de elementos físicos sino de desarrollos sociales.

La interculturalidad, entra en escena en medio de un mundo convulso que cambia a cada momento, que se mueve con el impulso de la incertidumbre, un mundo en donde todo se hace líquido (Bauman, 2000), y los sólidos se disuelven en el aire. Donde los conceptos fluyen y quedan tan al lance de todos que es fácil perderlos en el mar de interpretaciones. Un mundo en donde las explicaciones absolutas derivadas de posturas absolutas son sólo referencias anacrónicas que ya no dan cuenta de la realidad.

Es este un mundo donde las sociedades se enfrentan a fenómenos de magnitudes inusitadas: los paradigmas se caen a la luz de explicaciones complejas y estas mismas explicaciones entran en crisis cuando la lógica de las particularidades demanda especificidades. Se han acabado los tiempos en donde el mañana se leía haciendo un ajuste entre el hoy y el ayer, en estos días la “posibilidad de cualquier cosa” se convierte en el futuro más estable con el que contamos.

Este es el mundo legado de la modernidad, del debate entre lo nuevo y aquello que se presenta como tradición (Bianco, 2002), de la lucha de clases, legado de la construcción política de occidente, de una forma particular de mirar la realidad. es este mundo colonizado por un discurso particular: la globalización, discurso construido desde la lógica de la exaltación; exaltar la modernidad y llevarla al límite, comprometer el presente haciendo un juicio sobre la valía del pasado, por lo que la búsqueda de aquello que logre cristalizar “algo” se hace necesario en este discurso, buscar tener conocimiento de todo lo que acontece en el mundo y a sus habitantes, por eso es que se exalta el sentido de control pues si la modernidad pretendía controlar todo, generando una lógica propia desde la exclusión social, en la globalización se ha generado lo que Maffesoli (2005) ha llamado el hipercontrol que consiste en englobar todo incluso aquello que vaya a la contra, incluso a la disidencia, vigilar y castigar ( Foucault, 2004), tener absoluto control de las relaciones sociales y las relaciones sistémicas (Baudrillard, 2006), comprometer la vida cotidiana con prácticas de exclusión y segregación (Lipovetsky, 2009).

En esta época tan actual, el énfasis en el crecimiento económico, en el potencial tecnológico y en el dominio del espacio y del tiempo parece ocupar un lugar primordial dentro de las sociedades contemporáneas. Sin embargo, la idea de cambio<sup>1</sup> persiste en muchos lugares a lo largo y ancho del planeta. Esta ansia por la mutabilidad es la que ha servido

de argumento para la construcción de una forma diferente de habitar el mundo y que se caracteriza por estar todo en estado permanente de movimiento. La vida es un cúmulo de experiencias un ir y venir de formas, un flujo imparable de sentido y en ella todo se transforma, nada se mantiene estático. El flujo de información es incontenible, el tiempo real se apodera de los medios de comunicación, y los *mass media* se apropian la palabra y el internet haciendo literal la metáfora de “llevar al mundo en el bolsillo”, gracias a la gran variedad de aparatos que tienen servicio de red inalámbrica y que, efectivamente, caben en cualquier bolsillo. Lo anterior, más los flujos de dinero, la imparable difusión del conocimiento y la incansable marcha de emigrantes que atraviesan fronteras (simbólicas y concretas), tiene como resultado una forma diferente de habitar el mundo, un momento de transición en el que la “posibilidad de cualquier cosa” se convierte en el futuro más estable con el que se cuenta.

En numerosos aspectos, esta forma de afincarse en el planeta otorga nuevos significados a individuos y sociedad, modos de vida y ciudadanías, etnias y minorías. En este sentido, la *cultura* se envuelve dentro del marco de lo diverso y en ella se gestan una serie de expresiones que van desde el racismo y la exclusión social, las disputas étnicas y la reconfiguración de géneros, hasta la discusión sobre otras maneras de reorganizar las sociedades para que cohabiten en medio de las diferencias. Es decir, comunidades que reconozcan en la *interculturalidad* el respeto y derecho a la individualidad y la unicidad, que sean activas para generar modelos coherentes de *participación social* que no sólo apunten a lograr cambios significativos en lo *macro*, sino también en los espacios de la vida cotidiana, en lo *micro*. Es en este contexto que la *educación* y más aún la *educación intercultural* cobra sentido, pues desde diversas miradas ésta (así en abstracto) es un vehículo de transformación de la realidad. En abstracto porque, desde muchos ángulos, se habla de la misma sin tener una referencia sólida de los qué y el cómo que se concatan para lograr generar procesos educativos que realmente sean interculturales.

Pero, pese a esto si existe un discurso que enarbola la *educación intercultural en el seno del* discurso globalizador, proponiendo políticas de inclusión que carecen de sentido de realidad pues están propuestas desde el ámbito sistémico (Habermas) es decir desde el ámbito del mundo de relaciones institucionales. Estas políticas de inclusión forman parte del propio discurso globalizador que propone la siguiente ecuación: incluir para conocer para poder excluir mediante el reconocimiento de las diferencias, exaltar, como ya dijimos antes, las diferencias para acentuarlas, poner de manifiesto las diferencias y operacionali-

zularlas: reconocer que los indígenas han sido excluidos del sistema educativo, incluirlos y no proponer programas capaces de lograr su integración a los ámbitos educativos, construir escuelas pobres para estudiantes pobres. Por todo esto, esta forma de *educación intercultural* parece más un simulacro que una realidad.

Un simulacro, dice Baudrillard, “consiste en la construcción de modelos de entes –objetos<sup>2</sup> hiperreales que carecen de origen y cuyo principio de realidad está supeditado a la creación de imágenes abstractas que se reproducen sobre sí mismas”.

De manera más didáctica:

*“Podemos tomar como la alegoría más adecuada de la simulación el cuento de Borges donde los cartógrafos del Imperio dibujan un mapa que acaba cubriendo exactamente el territorio: pero donde, con el declinar del Imperio, este mapa se vuelve raído y acaba arruinándose, unas pocas tiras aún discernibles en los desiertos –la belleza metafísica de esta abstracción arruinada, dando testimonio del orgullo imperial y pudriéndose como un cadáver, volviendo a la sustancia de la tierra, tal y como un doble que envejece acaba siendo confundido con la cosa real. La fábula habría llegado entonces como un círculo completo a nosotros, y ahora no tiene nada excepto el encanto discreto de un simulacro.”*  
(Baudrillard, 1986: 14)

La principal característica de los simulacros es la capacidad que tienen de sustituir la realidad por medio de abstracciones, de apoderarse del escenario y crear discursos que suplen el principio de la misma, como en la metáfora anterior: el territorio ya no precede al mapa, ni lo sobrevive. De aquí en adelante, es el mapa el que precede al territorio, es el mapa el que engendra el territorio. Si reviviéramos la fábula hoy, serían las tiras de territorio las que lentamente se pudrirían a lo largo del mapa. Lo real y no el mapa –concluye Borges– cuyos escasos vestigios subsisten aquí y allí en los desiertos, no es ya del Imperio, sino nuestro. El desierto de lo real en sí mismo.

Simular, construir *simulacros*, no es una tarea que se asuma, pues éstos no son afiches que se coleccionen; en ocasiones son producto de tradiciones que terminan por construir discursos tan estables que se mantienen a lo largo del tiempo. Se podría decir que en muchos casos no es responsabilidad de aquellos que los secundan al debatirlos, pues las metáforas han sido eternizadas o cosificadas, hasta convertirse en alegorías, en las prácticas culturales.

Por lo que la reproducción de estos simulacros no es responsabilidad de intelectuales o profesionales que los citen, es más, para Glucksmann entre más se reproduzcan los si-

mulacros, más se cae en cuenta de lo que estos esconden, por lo que la reproducción crítica de los mismos termina por desocultarlos.

En éste sentido, el estado actual del mundo, dice Sloterdijk (2005), “*requiere de una reformulación crítica de la realidad*”. Esto es, una depuración de simulacros para volver al principio, retomar la vieja tarea de la filosofía y renovarla, reconstruir sobre lo ya hecho, deconstruir sobre aquello que ha quedado en ruinas, desplomar ídolos, caracterizar a Nietzsche, volver a Sócrates, e indagar en nosotros mismos: “*epimeleia heautou*”<sup>3</sup>. Esto con la mirada puesta en el futuro, en ese futuro que se tiene que construir, que se tiene que delinear en medio de esta incertidumbre, porque precisamente esta condición de incertidumbre del mundo, esta posibilidad de cualquier cosa es la que abre la puerta a la emergencia de la educación intercultural, pero no ésta que se propone desde el discurso globalizador, sino aquella que se construye en la vida cotidiana, en el ir y venir de conocimientos, en la reconstrucción de la comunidad y la revitalización de la esperanza, recuperar la idea de que el futuro se tiene que construir a fuerza de esperanza.

Siguiendo con esta idea, se hace evidente que el entendimiento de lo social requiere de una mirada crítica de aquello que suponemos se ha dicho; hace falta una deconstrucción de conceptos e intentar enlazarlos, llevarlos a la práctica a través del contraste con la realidad, exponerlos sobre sí mismos, complejizarlos y reducir su nivel de abstracción.

Al principio de este texto se intentó esbozar una problemática particular: la relación entre las dinámicas actuales del mundo y la posibilidad de construir una forma diferente de habitar la realidad con el reconocimiento de la *interculturalidad* como modelo ético de integración, a través de la propuesta de un sistema educativo que promueva la *participación social* como praxis cotidiana. Los conceptos “*cultura*”, “*interculturalidad*” y “*educación*”, han sido motivo de diversas críticas, desde aquellas que los suponen como elementos aislados sin posibilidad de conjuntarse, hasta aquellas que, desde modelos teóricos integracionistas, no logran delimitar sus bordes y fronteras y los constituyen en una sola noción: “*educación intercultural*”.

La educación –dice Ardilla– es un proceso de socialización y endoculturación de las personas a través del cual se desarrollan capacidades físicas e intelectuales, habilidades, destrezas, técnicas de estudio y formas de comportamiento ordenadas con un fin social (valores, moderación del diálogo, trabajo en equipo, regulación fisiológica, etc.). Su función es ayudar y orientar al educando para conservar y utilizar los valores de la cultura

que se le imparte, fortaleciendo la identidad. La educación abarca muchos espacios y puede ser de varios tipos: formal, informal y no formal. Sin embargo, el término "educación" se refiere sobre todo a la influencia ordenada ejercida sobre una persona para formarla y desarrollarla a varios niveles complementarios. En la mayoría de las culturas es la acción ejercida de una generación sobre otra para transmitir y conservar su existencia colectiva. Se trata de una práctica fundamental en la vida del ser humano y la sociedad que se remonta a los orígenes mismos del hombre. La educación es lo que transmite la cultura y permite su evolución.

Educar –dice Gadamer– es educarse a partir de la reflexión sobre sí mismo y su consecuente renacimiento de una realidad compartida en la que se habita con *otros*, pues esos otros completan el mundo con su visión crítica sobre el *mí mismo*. Educar- educarse es un acto ético que conlleva la responsabilidad de generar aquello que Platón en voz de Sócrates llamaba el *conocimiento legítimo*; esto es, un conocimiento capaz de transformar al *ser*. Educar-educarse es también una forma de conocer al mundo, de situarse en un punto de la realidad y generar una posición frente a ella. Educar, dice Gadamer, también es una manera de crear comunidad, de aprender a vivir con otros.

Estas dos concepciones, la primera con origen en las neurociencias y la segunda en la filosofía, aunque no se contraponen, es claro que exponen dos formas diferentes de abordar a la educación. En la primera se plantea un papel muy activo por parte de aquellos que se encargan de impartirla, mientras que la segunda propone una forma ontológica más ligada a la construcción colectiva del conocimiento. Estas discrepancias e integraciones teóricas se hacen necesarias al momento de la resignificación de conceptos, ya que la intención de esto es integrar diversas posturas teóricas con el fin de nutrir la discusión construyendo *analíticas*.

No sólo el concepto de educación está sujeto a esta lógica, pues el propio concepto de Interculturalidad se comporta del mismo modo.

Para Alasdair MacIntyre (2004), la interculturalidad, hace referencia a la convivencia de dicha heterogeneidad cultural. Las sociedades interculturales, se estructuran a partir del respeto a las minorías, del fomento a la relación entre varias culturas y al enriquecimiento mutuo.

Esté concepto, enmarcado dentro de la sociología es una muestra de la amplitud del concepto. De igual manera, desde la filosofía se ha planteado una definición, que igualmente no se contrapone a la anterior pero que de igual manera que con el concepto de educación no van en el mismo sentido.

Para Bajtín (2000), que no escribió precisamente un concepto de interculturalidad, las relaciones entre culturas están mediadas por la interpretación del sujeto y de los otros, para él la realidad se entiende en una óptica triple: el yo para mí, el yo para los otros y los otros para mí, propuesta ontológica que delinea las relaciones entre culturas.

Pensar la interculturalidad desde estas propuestas que pueden ser complementarias es una tarea fundamental en la construcción de una propuesta teórica que sea más abarcadora, que contenga una porción (razonable) de epistemología y al mismo tiempo posibilite la elaboración de una visión ontológica de que aquello que se considera como diverso.

Es así, que desde un enfoque multidisciplinario se busca abonar a la discusión teórica sobre estos conceptos, considerando las distintas formas de aproximarse a ellos; el propósito final es que a través de una discusión sobre la realidad, sobre propuestas teórico-prácticas se puedan conjugar categorías analíticas que integren estas distintas nociones y las haga funcionales. No se tiene que agotar los conceptos o unificarlos en uno sólo; lo que se hace falta es trabajarlos desde una postura crítica teniendo cuidado de no perder el rumbo, pues la intención final es funcionalizarlos para hacerlos activables. La analítica que se derivará de esta discusión debe concretar también una propuesta de *educación intercultural* capaz de proponer cambios no sólo en el sistema educativo, sino en la vida cotidiana de aquellos que interactúen en espacios educativos interculturales.

De lo que se trata al final, es de darle sentido a una propuesta de integración que conjugue la vida cotidiana y el mundo sistémico para que se empaten estrategias entre sujetos e instituciones, para lograr que la *educación intercultural* sea, más que una apuesta educativa, una apuesta de futuro.

## Notas

1.- Cambio entendido, desde el discurso de la *modernidad*, como noción de bienestar.

2.- Concepto que se refiere a la conjunción de sujetos y objetos, desde Baudrillard es la

plastificación del hombre que en sentido contrario significa la humanización del objeto, es decir la suposición de que el ser humano puede ser visto como un objeto y al mismo

tiempo los objetos se sumen a la categoría de humanos adquiriendo el mismo valor. 3.- Conócete a ti mismo.

## Bibliografía

- Badiou, A. (2004). *Ética*. México: Herder.
- Barth, Frederik. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín M. (2000); *yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus
- Bauman Z. (2000) *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. (2000): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol I (La sociedad red)*. México: Siglo XXI Editores.
- Castoriadis, Cornelius. 1985. *Reflexiones en torno al racismo... Racismo y Mestizaje*. Debate Feminista 24, año 12 (octubre), coordinado por Olivia Gal.
- Chebel d.Appollonia, Ariane. 1998. *Les racismes ordinaires*. París: Presses de Sciences Politiques.
- Gadamer H. (2000) *Educación es educarse*, Barcelona: Taurus
- Garrido, L. J. (1999) "La crítica del neoliberalismo realmente existente". En: Chomsky, Noam. *La Sociedad Global. Educación, Mercado y Democracia*. México: Contrapuntos.
- Giménez, G. (1992): "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología." *Versión*, no. 2 abril, UAM-X. Identidad cultural y producción simbólica.
- Giménez, G. (2000): "Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural" En:
- Rosales Ortega, R. (coord.): *Globalización y Regiones en México*. México: Miguel Ángel Porrúa / UNAM
- Glucksmann, A. (2005). *El discurso del odio*. Madrid: Taurus.
- Hall, R. G.(1999) *National Collective Identity. Social Constructs and International Systems*.New York: Columbia University Press.
- Morin, E. (1996): *El espíritu del tiempo: Ensayos sobre la cultura de masas*. Madrid, España: Taurus.
- Sloterdijk P., (2005): "Esferas 1. Burbujas" Madrid: Ediciones Ciruela
- Treviño E., Jaime (2001): "La lógica de la reforma económica" (pp. 50-65). En: Rubio, L. (coord.): *Políticas económicas del México contemporáneo*. México: FCE-CNCA.
-