



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Educación Intercultural en América Latina. Sujetos, proyectos y experiencias pedagógicas alternativas

Christian Aarón Cruz Cruz
christian.cruzt@gmail.com

Área temática 16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

Línea temática: Enfoques y debates teóricos, epistemológicos y metodológicos sobre interculturalidad y educación intercultural.

Porcentaje de avance: 30 %.

Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado.

Programa de posgrado: Posgrado en Pedagogía/Doctorado/3er semestre.

Institución donde realiza los estudios de posgrado: Universidad Nacional Autónoma de México.



Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como propósito analizar las formas en que se ha configurado el significativo Educación Intercultural (EI) en proyectos político-pedagógicos latinoamericanos que se asumen abiertamente contrahegemónicos. A través de la ponencia se comparte una síntesis de los avances, relativos a los antecedentes de la EI en América Latina y al problema de investigación que se plantea. En la primera parte se construye un relato que permite reconocer las décadas de los 70's y los 80's como el periodo en el que se sientan las bases étnico-políticas y onto-epistémicas que posibilitan la emergencia de la EI. En la segunda parte se desarrolla el problema de investigación, atendiendo a las dimensiones relativas a los referentes conceptuales y teórico-metodológicos, al referente empírico y a las preguntas de investigación. En un primer plano se destaca la necesidad de construir un ángulo de lectura que permita lograr una aproximación al dinamismo y la complejidad que condensan las nociones ordenadoras referentes a los sujetos, los proyectos y las experiencias pedagógicas alternativas. En el segundo plano se problematiza el estatismo onto-epistémico y se considera la historicidad como un recurso teórico-metodológico que posibilita la potenciación de las nociones ordenadoras. En el tercer plano se identifican los territorios específicos de América Latina donde se han construido los proyectos pedagógicos interculturales que han disputado la hegemonía en el campo de la educación latinoamericana y se presentan una serie de preguntas para orientar la producción de conocimiento.

Palabras clave: Educación Intercultural, sujetos, proyectos, experiencias pedagógicas alternativas, América Latina.

Introducción

La década de los 70's es reconocida como un hito en la historia de los movimientos indígenas de América Latina (Svampa, 2016), debido a los posicionamientos étnico-políticos, los procesos organizativos y las acciones políticas que configuraron para potenciar diversos proyectos en beneficio de los pueblos indios y las comunidades afrodescendientes.

Para la década de los ochentas comenzaron a figurar políticas educativas de facto y algunas emanadas de instituciones estatales que marcaron la emergencia de la Educación Intercultural en América Latina (Walsh, 2009). Cabe subrayar que, en términos generales, fueron resultado de las grandes movilizaciones y luchas emprendidas por los pueblos indios y las comunidades afrodescendientes, que tuvieron como objetivo la construcción de proyectos étnico-políticos *desde los pueblos y por los pueblos* (Walsh, 2014).

Tal emergencia se sitúa en un escenario de grandes tensiones entre el discurso integracionista y el discurso emergente sobre *indianidad y negritud*. De manera específica, el posicionamiento político-pedagógico asumido por los movimientos indígenas y afrodescendientes reveló un fuerte cuestionamiento de los procesos de subalternización a los que fueron sometidos desde el momento de la invasión de América, destacando la urgente necesidad de hacer valer el derecho que tienen a la libre determinación de construir proyectos educativos acordes con sus lenguas y cosmovisiones (Walsh, 2009, s/p.).

Mientras que el discurso integracionista configuró un proyecto educativo acorde con los principios del Estado Nacional, con el que se pretendió incorporar a los sujetos indígenas y afrodescendientes a programas de formación homogéneos, la EI tomó como bandera el reconocimiento de las múltiples nacionalidades indígenas y afro que ocupan el territorio nuestroamericano.

Así mismo, dio lugar a la construcción de escenarios de intercambio y producción simbólica. En vez de implementar dispositivos pedagógicos de *sutura*, señaló la necesidad de construir espacios inter-epistémicos, de *apertura*, que posibilitaran la compartencia de saberes, el cuestionamiento de los mismos, y su posible deconstrucción y re-construcción. Cabe destacar que no se trató de la negación del conocimiento occidental, sino de una reivindicación de los saberes de los pueblos, con la cual se procuraría establecer un marco horizontal y dialógico que posibilitara el intercambio *casa adentro y casa afuera* (Walsh, 2007).

En ese sentido, la articulación de proyectos educativos interculturales, paulatinamente, ha re-configurado el *ethos*, así como el sentido de *lo procedimental* y de *lo pedagógico* de la educación moderna. De esta manera, ha representado una esperanza político-pedagógica para colectividades históricamente negadas e invisibilizadas. A pesar de los designios derrotistas que mostraban el fracaso de proyectos educativos alternativos, ante el triunfo del neoliberalismo en la educación latinoamericana (Puiggrós, 1990), que parecía ser un acontecimiento que terminaría por concretar la *sutura pedagógica* que integraba las lógicas de la modernidad, la ilustración y la colonialidad con la lógica del mercado transnacional, desde las luchas de los pueblos lograron abrirse grietas

para posicionar discursos pedagógicos *otros*, basados en el diálogo intercultural y en la deconstrucción de la lógica de subordinación de los sujetos diferentes.

El problema de investigación

En diversos debates relativos a la IE figuran posicionamientos étnico-políticos en los que se destaca el tipo de liderazgo que construyen los pueblos indios y las comunidades afrodescendientes. Desde la perspectiva de Luis Enrique López (2009) las coordenadas analíticas exigen el reconocimiento de proyectos que han sido configurados *desde arriba hacia abajo y desde abajo hacia arriba*. Los primeros se distinguen por el planteamiento de directrices articuladas en la academia y/o en instituciones del Estado; por su parte, los segundos se caracterizan por atender a las necesidades concretas de los proyectos étnico-políticos y formas de vida específicas de los pueblos.

Con respecto a la dimensión *intercultural* de los proyectos político-pedagógicos es pertinente reconocer que también son diversas, pues se trata de un significante que condensa disputas étnico-políticas, tensiones teórico-conceptuales y posicionamientos onto-epistémicos. A decir del filósofo peruano Fidel Tubino (2005), éstos se organizan en: a) interculturalidad funcional y b) interculturalidad crítica. La primera es reconocida como un mecanismo que perpetra el indigenismo integracionista, con la finalidad de adaptarse al Estado Nacional y a las condiciones de desigualdad económica, social y educativa que son producto de la implementación del modelo pedagógico neoliberal. La segunda refiere un proyecto ético-político que se origina en el cuestionamiento por dichas condiciones de desigualdad, a través de esta se propone un proyecto societal que posibilite el diálogo entre culturas desde una visión no maniquea de la realidad concreta y representacional del territorio nuestroamericano, pues no es antagónica a la modernidad, pero sí procura la invención de alternativas para habitarla.

Con base en estas coordenadas analíticas se han configurado proyectos educativos interculturales en América Latina, los cuales sintetizan una ruta de construcción *desde arriba hacia abajo o desde abajo hacia arriba*, con aproximaciones más o menos cercanas a la *interculturalidad funcional o a la interculturalidad crítica*. Sin embargo, es importante mencionar que gran parte de las aportaciones articuladas en el campo problemático de la EI refieren, sobre todo, a la dimensión del *ethos*, mejor dicho, a los criterios que señalan la necesidad de construir proyectos educativos que contribuyan a cambiar la realidad cotidiana de los pueblos indios y de las comunidades afrodescendientes. Con ello, otras dimensiones, como *lo procedimental y lo pedagógico*, quedan relegadas; de hecho, en ocasiones se encuentran casi totalmente invisibilizadas y, por ende, limitan los procesos de tensión relacionados con las posturas teórico-conceptuales y onto-epistémicas de la educación hegemónica latinoamericana.

En otros términos, para comprender el carácter contrahegemónico de la EI es necesario construir un *ángulo de lectura* que permita analizar la complejidad de los procesos y las condiciones históricas, sociales, políticas,

culturales, lingüísticas y educativas en que emergen, se configuran y materializan los *sujetos*, los *proyectos* y las *experiencias pedagógicas alternativas*. A diferencia de los discursos teóricos que configuran determinadas lógicas con la finalidad de explicar fenómenos sociales, culturales, educativos, etc., el ángulo de lectura, a decir de Zemelman (2011a), representa un recurso epistémico que le permite al sujeto investigador delimitar campos problemáticos para conocer la realidad concreta.

Nociones ordenadoras

Sujetos

Para Zemelman (2011a), la cuestión del sujeto es planteada desde una matriz epistémica que concibe la compleja realidad en movimiento. En ese tenor, representa una posibilidad de ser, en función del proyecto y del momento histórico en que se encuentre situado. Este planteamiento difiere de la teoría del conocimiento configurada en la lógica de la modernidad, la cual sostiene una nítida separación entre sujeto y objeto. Bajo la lógica epistémica construida por el sociólogo chileno, el sujeto está íntimamente relacionado con el objeto de estudio que define, puesto que se trata de una construcción discursiva propia que le permite problematizar e intervenir la realidad en la que se encuentra implicado.

Con esta manera de concebir al sujeto, surge la necesidad de romper con la perspectiva dominante en el campo de las ciencias sociales y las humanidades, caracterizada por la acumulación de conocimiento -frecuentemente- estéril. Para transitar hacia una lógica que reordene la relación entre los productos teóricos y las emergencias, relativas a momentos históricos específicos. Este desplazamiento consiste en no anteponer los enunciados teóricos a la realidad concreta, por el contrario, el constante movimiento de la realidad va generando las posibilidades de enunciación, problematización e incidencia del sujeto.

Cabe señalar que la mera exposición del sujeto a los desplazamientos de la realidad no lo conducen a problematizarla ni mucho menos a transformarla. La posibilidad de potenciación de la realidad está relacionada con la capacidad analítico-intelectiva del sujeto para tomar distancia de las determinaciones teóricas, metodológicas, ideológicas y valóricas (Zemelman, 2011a). Este momento de colocación del sujeto ante la realidad le permite constituirse como un sujeto histórico, es decir, como un sujeto potencialmente constructor de futuro, con cada acción que lleva a cabo en el devenir de la vida cotidiana.

Siguiendo a Gómez Sollano (2012), la noción de sujeto cobra relevancia en el campo pedagógico debido a que condensa experiencias, utopías y la posibilidad de configurar formas de apropiación del presente que se ven a travesadas por la producción, transmisión y reivindicación de determinados saberes. En consecuencia, desde este posicionamiento onto-epistémico la educación es entendida como una práctica que produce sujetos a partir de otros sujetos (Puiggrós, 1990), puesto que se encarga de la configuración de mediaciones entre educadores, educandos y saberes, los cuales se articulan en función de proyectos educativos circunscritos a determinadas coordenadas de tiempo y espacio, cuya complejidad comprenden una serie de aspectos sociales, políticos, económicos, étnico-pedagógicos, ideológicos, entre otros.

Proyectos

El futuro, entendido como proyecto desde esta perspectiva, representa la necesidad de dar direccionalidad y sentido a las acciones que lleva a cabo el sujeto en la realidad cotidiana, de acuerdo con Zemelman (1992a), “El proyecto es la conciencia de construcción de historias futuras y el despliegue de prácticas para lograrlas”. (p.14).

De esta manera, el proyecto representa una forma de apropiación del presente, a través de la configuración de una multiplicidad de prácticas y modalidades discursivas con las que el sujeto va moldeando el porvenir. Luego entonces, es en el transcurrir de la vida cotidiana donde configura experiencias singulares que contribuyen a la transformación de la realidad o, si se prefiere, a la construcción de realidades no concebidas, inéditas. En este mismo ejercicio de construcción de realidades alternativas, para determinadas coordenadas de tiempo y espacio, el sujeto se deconstruye y re-construye, ya que, como lo menciona el autor “...construir conocimiento también es autoconstruirse como sujeto” (2011a, p. 42).

Bajo este marco, es posible comprender la realidad cotidiana como un entramado denso y complejo en el que confluyen diversos sujetos y proyectos. De ahí que las opciones para la construcción de futuro se multipliquen y potencien la generación de procesos de tensión y articulación en el plano político-pedagógico. A la pregunta ¿qué necesidad de futuro hay en un momento histórico determinado? La respuesta dependerá de varios aspectos, por ejemplo, quién es el sujeto que responde, desde dónde está respondiendo, cuál es la lectura de la realidad que está llevando a cabo, cuál es el proyecto al que se ciñe, entre otros. En estricto sentido, toda necesidad de futuro, estructurada en el campo de lo político-pedagógico, sitúa una perspectiva coyuntural en el plano histórico-social, en el entendido de que

...la coyuntura constituye un corte en el tiempo que sirve de referencia para construir el conocimiento desde el <<hacerse>> de la objetividad; de ahí que la coyuntura represente una mediación entre el conocimiento acumulado en estructuras teóricas y la alternativa de praxis adecuada al quehacer de una opción definida como posible. (Zemelman, 1992a, p. 27).

Por ello, la misma coyuntura posibilita la configuración de un escenario de disputa, de una trama en la que dos o más proyectos político-pedagógicos construyen discursos, que pueden traducirse en políticas educativas, leyes, planes y programas, o en procesos de formación docente, experiencias pedagógicas concretas, estrategias de enseñanza-aprendizaje, etc.

Experiencias pedagógicas alternativas

La categoría *alternativas pedagógicas*, de acuerdo con Puiggrós (1994), “permite acceder a un objeto que se encuentra disociado de sus condiciones de producción, negado como pedagógico, disperso, desagregado” (p. 101). En ese sentido hace alusión a los proyectos educativos que han sido eludidos e invisibilizados en determinados momentos de la historia, por no adecuarse a los componentes epistémicos, ideológicos y políticos de los proyectos sociales dominantes.

Toda alternativa pedagógica atiende a una *necesidad* de construir otras formas de apropiación del presente, entendiendo la necesidad “como la noción que permite reconstruir lo dado y lo indeterminado en una situación estructurada, abre hacia el rescate de las determinaciones (económicas, políticas, sociales, psico-culturales), pero también de las rupturas con esas determinaciones” (Zemelman, 1992b, p. 14). Por ese motivo, desde los proyectos pedagógicos alternativos se construyen los dispositivos teórico-metodológicos para reconocer necesidades específicas en determinados contextos, así como las prácticas y las claves discursivas para cubrirlas.

Lo alternativo no puede concebirse fuera de lo hegemónico: tiene como referente lo institucionalizado; puede surgir en el marco de las propias organizaciones o al margen de las mismas; se expresa a través de las expectativas y experiencias de los sujetos que reelaboran los saberes, producen, circulan y transmiten nuevas ideas que impactan de una u otra manera la realidad. De ahí que los sujetos generen procesos alternativos que se articulan en la sociedad con prácticas y saberes, orientando transformaciones que de alguna manera marcan límites a lo instituido y lo reconfiguran. (Gómez Sollano, Hamui y Corenstein, 2013).

La hegemonía es una relación política que condensa formas de interactuar entre universalismos y particularismos, la cual posibilita que “una particularidad concreta asuma la representación de una universalidad totalmente inconmensurable” (Laclau y Mouffe, 1987, p. 17). En el campo pedagógico se identifica a partir de la imposición de proyectos educativos que configuran procesos de subordinación de sujetos, saberes y experiencias pedagógicas que le representen algún tipo de riesgo. De ahí que la constitución de proyectos pedagógicos alternativos implique una dimensión política relativa a la construcción de formas particulares de contrahegemonía.

Referente teórico-metodológico

El acercamiento a las formas singulares en que se dinamizan las nociones de sujeto, proyecto y alternativas pedagógicas en la cotidianidad de los proyectos educativos interculturales contrahegemónicos exige la asunción de un posicionamiento teórico-metodológico que permita reconocer la realidad como un componente en constante movimiento. No obstante,

si la realidad verdaderamente es pensada desde la perspectiva de que está en movimiento, cualquier delimitación conceptual (y por lo tanto teórica) que se haga de ella expresa un momento y también la posibilidad de otros nuevos. Por eso cualquier límite conceptual reviste simultáneamente una doble condición: ser un producto al mismo tiempo que ser un productor (Zemelman, 2011b, p. 192).

En ese marco, los procesos de construcción de proyectos educativos interculturales y los posicionamientos étnico-políticos que suscriben, así como las nociones ordenadoras planteadas más arriba, pueden ponerse en movimiento para dar lugar a un pensamiento categorial, el cual requiere de la creación de nuevas formas de

lenguaje para dar sentido a la plasticidad del significante *Educación Intercultural* en experiencias pedagógicas concretas. En otras palabras, no es suficiente con identificar si tales proyectos político-pedagógicos han sido contruidos desde abajo hacia arriba, o viceversa, ni reconocer el tipo de posicionamiento ético-político que asumen y, muchos menos, señalar su carácter alternativo *a priori*; antes bien, se necesita la realización de un ejercicio dialéctico que permita romper con el estatismo de los conceptos y potenciar formas de objetividad inusitadas, en función de los matices que adquieren los proyectos contruidos en coordenadas temporo-espaciales específicas.

Referente empírico

El referente empírico está conformado por proyectos político-pedagógicos interculturales articulados en países como Ecuador, Bolivia, Colombia y México, los cuales se caracterizan por contar con una ruta de construcción *desde abajo hacia arriba* y con un acercamiento mayor al posicionamiento ético-político de la *interculturalidad crítica*.

Desde tales proyectos se han diseñado e implementado prácticas y formas de enunciación que tensionan con el proyecto hegemónico de la educación latinoamericana. Bajo una lógica equivalencial podría asumirse que se trata de proyectos educativos alternativos, empero, es indispensable analizar y debatir su sentido contrahegemónico, debido a que el carácter alternativo de los proyectos no siempre da cobertura a la totalidad de las dimensiones que lo constituyen.

Preguntas de investigación

- ¿De qué manera se ha configurado el significante Educación Intercultural en proyectos pedagógicos latinoamericanos contrahegemónicos?
- ¿Cómo se han constituido los sujetos sociales, políticos y culturales que han construido los proyectos de EI en América Latina?
- ¿Cuáles son las tensiones y articulaciones que condensan los proyectos étnico-pedagógicos que han disputado la hegemonía en el campo de la EI latinoamericana?
- ¿En qué consiste el carácter alternativo de los proyectos pedagógicos interculturales contruidos en América Latina?

A manera de cierre

La construcción de un ángulo de lectura que ponga en tensión las nociones ordenadoras relativas a los sujetos, los proyectos y las experiencias pedagógicas alternativas permitirá problematizar la realidad cotidiana

de los proyectos de EI que se autodeterminan como contrahegemónicos. De esta manera, los resultados de la investigación podrán aportar datos significativos para contribuir a los debates sobre la Educación Intercultural en México y América Latina.

Referencias

- Gómez Sollano, M. (2012). Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Recortes de observación y articulación conceptual. En: M. A. Jiménez (coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (pp. 193-218). México: Juan Pablos.
- _____, Hamui, L. y Corenstein, M. (2013). Huellas, recortes y nociones ordenadoras. En: M. Gómez Sollano y M. Corenstein (coord.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (pp. 44-45). México: UNAM.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI, 1987.
- López, L. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En: L. E. López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 129-218), La Paz: Plural.
- Puigró, A. (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México: CNCA/Alianza Editorial.
- _____. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- _____. (1994). Las alternativas pedagógicas y los sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico de APPEAL. En: A. Puigró y M. Gómez Sollano (coord.), *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana* (pp. 95-121), Argentina: Miño y Dávila.
- Svampa, M. (2016). *Debates latinoamericanos. Indianismo, desarrollo, dependencia y populismo*. Buenos Aires: edhasa.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. En: *Encuentro continental de educadores agustinos* (pp. 24-28). Lima. Recuperado de <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>. [consulta: 18 de septiembre de 2020].
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*. Volumen XIX (número 28), pp. 25-35.
- _____. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: J. Viña, L. Tapia y C. Walsh. *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- _____. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*. Año 1 (número 1), pp. 17-30.
- Zemelman, H. (1992a). *Horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. Madrid: Anthropos.
- _____. (1992b). Educación como construcción de sujetos sociales. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*. No. 5 (2° semestre), pp. 12-18.
- _____. (2011a). *Los horizontes de la razón III. El orden del movimiento*. Barcelona: Anthropos.
- _____. (2011b). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México: Siglo XXI.