

Reflexiones para una interculturalidad situada

Beatriz Gualdieri

María José Vázquez

Recibido Noviembre 2017

Aceptado Febrero 2018

Resumen

En este texto nos proponemos profundizar en distintos sentidos del concepto interculturalidad analizando tensiones y debates subyacentes. Para ello, hacemos una reflexión histórica y sociocultural derivada de un recorrido del pensar-hacer situado que nos permite construir una perspectiva crítica, con el foco puesto en lo que queda fuera del discurso de lo intercultural así como en las matrices epistémicas que sostienen esta exclusión en nuestro continente. Analizamos también un conjunto de interpelaciones y desafíos del orden de lo conceptual y metodológico producto de nuestra actuación en un proyecto universitario articulado de investigación-docencia-extensión.

Palabras clave: Interculturalidad – Hegemonía – Matrices – Eurocentrismo – Educación

Reflections for a situated interculturality

Abstract

In this text we intend to delve into different senses of the concept interculturality analyzing underlying tensions and debates. To meet this objective we make a historical and sociocultural reflection derived from a situated thinking-doing journey that allows us to build a critical perspective, with the focus on what is left out of the intercultural discourse as well as in the epistemic matrices that

sustain this exclusion in our continent. We also analyze a set of conceptual and methodological interpellations and challenges that are the result of our praxis in an articulated research-teaching-extension university project.

Key Words: Interculturality – Hegemony – Matrices – Eurocentrism – Education

Sobre la crisis del pensamiento civilizatorio

Hablar de cultura(s) y educación supone involucrarnos en una revisión crítica de las condiciones epistémicas que subyacen a nuestros abordajes de la realidad. Hace ya más de una década, Eduardo Grüner advertía sobre la necesidad de pensarnos, en estas épocas de crisis civilizatoria del capitalismo, poniendo en el centro a la cultura:

El contexto es todavía de profunda incertidumbre y desorden, y sería excesivamente audaz arriesgar una dirección precisa del nuevo proceso. Pero no cabe duda que están sentadas las condiciones para repensar críticamente la cultura, para recrear una cultura crítica, con todo el nivel imprescindible de (relativa) autonomía y especificidad, pero también con un nuevo impulso de puesta en evidencia del carácter conflictivo, de campo de batalla, de la esfera cultural (Grüner, 2003: 12).

En el plano de las ciencias, del arte, de la subjetividad humana, reconocemos manifestaciones que (con)mueven los cimientos de la Modernidad. Este momento nos pone en la urgente necesidad de reflexionar-problematizar “verdades” instaladas que pretenden ser universales y que están siendo revisadas y cuestionadas, como las categorías de *progreso, naturaleza, humanidad, género, familia, representatividad*, etc.

Son estas aparentes verdades las que constituyen nuestra matriz cultural, paradigma hegemónico eurocéntrico, que se sustenta en determinadas premisas: unicidad, universalidad como única posibilidad, idea de historia determinista,

camino evolutivo único. Este paradigma reproduce y naturaliza como universales concepciones no situadas, temporalmente descontextualizadas, sin tiempo ni lugar, ni sujeto. Así, los conceptos resultan despojados de su humanidad, de la diversidad e historicidad que les subyacen, tornándose generalizaciones vacías que apuntan más a la forma que al contenido y, sobre todo, a la uniformidad. Un método de pensamiento fundado en el principio de disyunción del objeto de la realidad, que lo aísla de su ambiente y del observador con la ilusión de conocerlo así de modo “científico”; el conocimiento, de esa manera, es des-subjetivado (Lander, 2000).

La concepción moderna de conocimiento, ligada fuertemente a la racionalidad instrumental, dejó fuera el reconocimiento y desarrollo de otras posibles construcciones existentes. Desde la racionalidad, el ser humano devenido en sujeto construye el objeto de conocimiento, al que se adjudica carácter de universal, estableciéndose una relación cosificante. Instalada la ciencia como único saber legítimo, en base al cual se fue organizando la vida social, se produjo el despojo de los saberes que constituían a esos seres humano, saberes construidos en la experiencia cotidiana. No solo se produjo el reemplazo de estos saberes, sino también la negación y la subvaloración, frente a la labor de los científicos, lesionando así subjetividades y convirtiendo al sujeto en objeto.

Prevalció *UNA realidad*, lo que obstaculizó la comprensión de su complejidad. De este modo, la intervención de los sujetos en la dinámica social y en la construcción de la historia se desdibuja. En esta lógica “mecanicista”, donde los sujetos quedan absorbidos por las generalizaciones, también los efectos, sociales y culturales, son afectados por el modo pretendidamente universalizante instaurado por la ciencia moderna. Como señala Alcira Argumedo,

la afirmación de que existe ‘una naturaleza humana universal’, un hombre abstractamente homogéneo, carece de bases históricas y se muestra como la típica pretensión de las culturas dominantes que buscan extrapolar sus propias identidades al conjunto del género humano (1993:191).

En este proceso se cristalizó un pensamiento que universalizó lo particular, eternizó lo histórico y naturalizó lo social.

La negación del sujeto y la construcción del *UNO* afianzan un pensamiento que se caracteriza por su unidireccionalidad, atemporalidad y ahistoricidad. Esa matriz de *lo único*, que se expresa en las concepciones de saber, historia, cultura, civilización -en singular como las únicas posibles-, es la base del pensamiento dominante de la Europa Moderna, que niega los *otros* sujetos (africanos, asiáticos, americanos), imposibilitando pensarlos en sus particularidades, sus pensamientos, sus complejidades. Como dice el psicólogo social indio Ashis Nandy (citado por Escobar, 2007:375): “Occidente está ahora en todas partes, dentro y fuera de Occidente: en las estructuras y en las mentes”.

Frente a ello, sostenemos con Alcira Argumedo (1993:79) la necesidad de reconocer, en nuestro continente, la existencia de una matriz de pensamiento con particularidades, que Argumedo denomina “matriz de pensamiento popular latinoamericana”. La negación de nuestra matriz

“...vino con un contrato social en el que la educación fue instalada para subordinar y oprimir (...) La realidad queda fuera de los grandes espacios académicos y sus discursos.” (Díaz Rivas, 2005:125).

Según Zemelman y Quintar, se instituye así una “pedagogía del bonsái”:

Para hacer un bonsái hay que ir manipulando, con mucho ‘cuidado’ y con mucha ‘suavidad’ la raíz central de lo que podría llegar a ser un gran árbol. En el ámbito educativo esta raíz es el pensamiento (Díaz Rivas, 2005:124).

Penetrando en las distintas áreas del conocimiento, el pensamiento occidental produjo, como dice Edgardo Lander (2000), entre otros efectos la naturalización de las relaciones sociales injustas y de las formas de comprender y explicar *la realidad*. Claramente lo expresa Adolfo Pérez Esquivel cuando señala que “El monocultivo más peligroso es el de las mentes” (Schijman, 2018).

En la Argentina, determinados por el concepto de Estado-Nación, que se basa en la premisa de unidad (un territorio, una identidad, una lengua, una historia)

y en un ideal marcado por las ideas de civilización (la occidental y cristiana) y progreso,

“[n]acionalizar significó aquí moldearla en una especie de ‘etnicidad ficticia’ férreamente uniformizada. El sujeto nacional tuvo que moldearse en un perfil neutro, vaciado de toda particularidad” (Segato, 2007: 30).

Las diversas concepciones vinculadas con conocimiento y aprendizaje se reflejan y frecuentemente se reproducen en las prácticas educativas. La crisis expuesta pone, entonces, en jaque a las instituciones y a los supuestos y *verdades* que sostienen al sistema educativo, también en crisis.

Es por eso que nos planteamos la necesidad de la reflexión sobre cómo construimos *la realidad*. Se torna fundamental la revisión de nuestros parámetros de pensamiento y nuestras experiencias acumuladas, historizando con vistas a una *desnaturalización* encaminada a la reflexión crítica y a la acción y problematizando la propia cotidianeidad y la práctica simbólica y material. Es desde esta exigencia que sujetos y realidades nos fueron interpelando, creando así la posibilidad, no sólo de articular todas las voces, sino también de comprenderlas como sujetos sociales colectivos con conciencia de quiénes somos, de dónde venimos y qué mundo queremos. Recobramos aquí las voces de José Carlos Mariátegui con su exhortación a no ser “ni calco, ni copia” y de Simón Rodríguez cuando manifestaba que “inventamos o erramos”.

Sobre los debates y tensiones

La idea de *interculturalidad* viene siendo asumida por actores y con sentidos muy diferentes, por ello es debatida en diversos espacios institucionales, académicos, políticos y comunitarios. Es así que, tanto los fundamentos y propósitos como los actores y situaciones que involucra le otorgan un carácter controversial, no siempre evidente en los discursos y las prácticas. Este concepto, tan polisémico y en boga, está en el centro de nuestra tarea de intervención desde y en la universidad.

Asumir la interculturalidad implica, entonces, considerar sus múltiples significados, revisando la especificidad de estos, contextualizándolos, para así poder desplegarlos desde nuestra historia y contexto, desde nuestras propias culturas y experiencias.

Nuestro continente, en sus más de 30.000 años de poblamiento, es un territorio que reconoce una historia de relaciones inter-étnicas donde la diversidad cultural y lingüística es parte constitutiva de su origen. En los últimos cinco siglos de genocidios y resistencias, la afirmación y/o el ocultamiento de identidades ligadas a tales diversidades se dieron en el marco de relaciones de poder asimétricas, de subordinación y exclusión, de racismo más o menos encubierto, aún vigentes.

En América Latina,¹ la noción de *interculturalidad* aparece en la década de 1980 ligada a propuestas educativas destinadas a los pueblos indígenas. La dimensión cultural se agrega a la lingüística: hasta entonces la *educación bilingüe* era una forma “desocial”, de asimilación cultural de los pueblos indígenas mediante el uso de sus lenguas como puente para la castellanización y alfabetización. Según Tubino (2005:87-89) estas propuestas surgidas a fines del siglo XX tienen como ejes el fortalecimiento de las identidades, la construcción del diálogo cultural y el replanteo de la relación de la cultura nacional, mayoritaria y hegemónica, con las culturas de los pueblos indígenas. Así, en distintos países del continente² se desarrollan experiencias más o menos integradas en las propuestas políticas estatales, generadas por las luchas de los pueblos originarios por una educación apropiada a sus necesidades y expectativas y articulada con los reclamos por el territorio donde producir y reproducir sus prácticas culturales y afirmarse identitariamente.

Adentrarnos en la naturaleza de las relaciones *interculturales* nos abre a los sentidos que subyacen al concepto y que podemos reconocer en discursos, proyectos y prácticas concretos. Son frecuentes concepciones donde el conflicto y las condiciones de poder y dominación permanecen ocultos porque parten de la premisa de una “integración superadora”. Estas perspectivas más bien compensatorias no profundizan en el conflicto confinando el concepto a un

1 En otras regiones del mundo, como Europa, la idea de interculturalidad se vincula básicamente con la inmigración.

2 Para una revisión actualizada de la educación indígena en América Latina, véase López y Sichra, 2016.

sentido discursivo, ya naturalizado. Según Walsh (2012) se trata de abordajes, por un lado “relacionales”, que hacen hincapié en el contacto e intercambio entre culturas; por otro, “funcionales”, que apuntan al reconocimiento e inclusión social, propugnando diálogo, tolerancia, convivencia, etc.

La *interculturalidad* puede, entonces, ser una fórmula vacía, un término políticamente correcto que actúa como uniformador de las propuestas nacionales apelando a la integración ante un pluralismo “tolerante”. Esta concepción, a su vez, funciona como un eslogan en el discurso público que pretende, ante los organismos internacionales, dar fe de una propuesta “integradora” logrando así un consenso rápido que obvia los conflictos y tensiones subyacentes.

Una tercera perspectiva, de índole crítica, viene construyéndose en América Latina directamente vinculada con las luchas, necesidades e intereses de los grupos socioculturales dominados. Esta interculturalidad crítica tiene en su raíz la problematización del poder y de la “racialización” de las diferencias en interrelación con el capitalismo y constituye un proyecto político, social, ético y epistémico que pretende la transformación de la matriz colonial de nuestro continente (Walsh, 2012).

La interculturalidad crítica se conecta, entonces, con la “descolonización” que, pensando “desde” y “con los otros”, intenta crear una nueva razón y humanidad que revierta la idea del eurocentrismo del conocimiento; la valoración de la razón por sobre el sentir-hacer como signo de humanidad; la colocación del hombre por sobre la naturaleza. (Gualdieri y Vázquez 2013: 54).

Sobre las interpelaciones

Los debates sobre la idea de *interculturalidad* se fueron tensionando en nuestras prácticas y reflexiones. Fuimos encontrándonos con interpelaciones, tanto del orden conceptual como del metodológico, que compartimos a continuación.

Interpelaciones del orden conceptual

Sobre inter/pluri/multi-culturalidad: Una inicial distinción que nos permite posicionarnos ante la diversidad cultural y su reconocimiento e intervenir se presenta entre interculturalidad y multiculturalidad. Entendemos que la idea de “lo multicultural” expresa una especie de fotografía estática de una sociedad donde coexisten, con límites claros, múltiples culturas, homogéneas y cerradas, una descripción que metafóricamente podemos vincular con la idea de un mosaico de culturas. Como el propio prefijo lo indica, *multi*-refiere a cantidad, cuantifica entidades. Consideramos que es una categoría básicamente descriptiva, cuyo uso podría conllevar el riesgo de fijar las diferencias culturales naturalizando fundamentalismos y desigualdades. Cabe señalar que las corrientes ideológicas multiculturalistas se originan en el mundo anglosajón, en sociedades “de inmigración”, reivindicando el derecho a la diferencia y apuntando a la implementación de acciones afirmativas destinadas a minorías étnicas (Dietz, 2012).

Otra idea afín es la de pluriculturalidad, que implica *muchos* coexistiendo, una pluralidad de culturas que conviven en un territorio, no necesariamente en interrelación aunque sí en reconocimiento mutuo. Cabe señalar que las perspectivas y tradiciones desde las que se utilicen, hacen que exista una superposición en el uso de pluricultural / multicultural, en tanto términos descriptivos. Dado que el uso lingüístico, entre otras funciones, sostiene y construye realidades, la tensión terminológica excede un mero asunto de “palabras” y requiere la explicitación de los sentidos que subyacen.

Entendemos que los contextos pluri/multiculturales en los que la vida social se desarrolla son un dato de la realidad: resulta casi natural, en la actualidad, reconocer la coexistencia de pueblos y comunidades diferentes, con tradiciones y ritmos históricos propios, en los territorios de la mayoría de los estados-naciones. Y es en ese escenario que pensamos la interculturalidad.

La interculturalidad, por su parte, se define por la interacción, comunicación, diálogo entre personas y grupos identitarios. Hablar de comunicación y diálogo en nuestro tiempo y espacio nos plantea el desafío de revisar cuánto de interacción, de comunicación ponemos en juego en una coyuntura donde prevalecen meros vínculos de conexión.

Sobre lo intracultural: En el proceso de construcción de relaciones interculturales una tensión aparece, en la práctica, que implica los efectos hacia el interior de los grupos que se relacionan. En contextos en que, como ya dijimos, las relaciones sociales están fuertemente marcadas por asimetrías teñidas por un pensamiento hegemónico colonizado y racista, nos preguntamos:

¿Cómo articular la construcción intercultural con la dimensión intracultural? ¿en qué sentido y desde qué acciones la interculturalidad abona los procesos de revitalización y fortalecimiento cultural, lingüístico, identitario de los grupos históricamente dominados? ¿qué acciones apuntan a potenciar sujetos “erguidos”, como propone Zemelman³?

Cabe señalar que esta preocupación por la *intraculturalidad* se expresa, por ejemplo, en documentos como la Constitución y los lineamientos educativos del Estado Plurinacional de Bolivia⁴ que incluyen estos dos principios como concomitantes y necesarios para una transformación descolonizadora.

Sobre la diversidad cultural: La interculturalidad constituye una posibilidad de comprender la diversidad sociocultural, expresión de la coexistencia real o simbólica de sujetos sociales diferentes y diversos, con historias y experiencias colectivas e individuales propias.

La diversidad cultural ha existido siempre. En nuestra sociedad se ha dado en relaciones asimétricas, desde un lugar de *mayoría*, de superioridad, de verdad ante una *minoría*⁵ dominada considerada carente, inferior, que hay que salvar, colonizar, educar y sólo quienes se adaptan – integran – son aceptados por el bien de todos, incluso por el bien del “diferente”. Este patrón civilizatorio, que durante más de 500 años universalizó una única manera de ver, vivir y entender el mundo,

3 En Díaz Rivas (2005:12), Zemelman y Quintar rescatan el concepto de “sujeto erguido” que se coloca frente a sus circunstancias, así como la idea de que el pensamiento es un acto de resistencia, no un acto de repetición, entonces, la idea de la potencia toma una significación muy concreta

4 Fuente: <http://www.minedu.gob.bo/equipo-de-educacion-intraculturalidad-interculturalidad-plurilingueismo.html>

5 En la sociolingüística, especialmente catalana y vasca, se acuñó el término “minorizado”, para evidenciar la operación histórica sobre lenguas que, por las presiones políticas y/o sociales, tienen un uso restringido.

fue naturalizado a través de un modelo de conocimiento impregnado por patrones culturales que machacan hasta que aparecen como naturales, destruyendo otras opciones culturales y convirtiéndose en la única opción posible. Bajo esta idea se defiende una igualdad homogeneizadora que asimila a las otras desde una cultura superior mayoritaria. Surge así el discurso de la tolerancia, desde una posición privilegiada, dando un permiso al otro para ser. Nos interrogamos:

¿En qué lugar ponemos a la diversidad cultural? ¿es un problema, como frecuentemente se expresa? ¿es un derecho a ser, a (re)producirse culturalmente? ¿es una “riqueza” que hace a toda sociedad?

Entonces cuando hablamos de “atención a la diversidad”:

¿Qué queremos decir con “diversidad cultural”? ¿de quiénes hablamos? ¿de los diversos, los otros, los diferentes, los desplazados de la “normalidad”? ¿No somos todos parte de esa diversidad?, ¿por qué resulta que los diversos son los otros? ¿quién es diferente de quién? ¿cuáles diferencias nos atraviesan? ¿cuánta diversidad nuestras matrices nos permiten ver en la realidad? ¿cómo aprehendemos las diversidades de nuestras sociedades?

Al mismo tiempo, en nuestro contexto, atravesado por desigualdades estructurales, propuestas como *educación multicultural* o *educación antirracista* no buscan interacción real entre culturas, sino simplemente reconocer diversidad de culturas sin el derecho a la libre expresión de las identidades. Sigue imperando un proyecto asimilacionista cuyas percepciones y discursos identifican igualdad con homogeneidad y plantean una relación antinómica entre igualdad y diferencia. Nos preguntamos, entonces:

¿Cómo tener en cuenta que igualdad no es lo mismo que homogeneidad? ¿cómo reconocer que la antinomia no es igualdad – diferencia, sino igualdad - desigualdad?

Sobre lo universal: Cuando hablamos del carácter hegemónico del pensamiento occidental, hablamos de su presentación como universal, como “la” cultura, silenciando o degradando a otras.

Las culturas que habitan el planeta entrañan distintos modos de vida y de pensar y vivir un tiempo y un espacio, y son un elemento fundamental de la realidad humana y de las comunidades. No reconocerlas es violencia con mayúscula, ya que somete y destruye, al punto que termina por afirmarse una única cultura posible, una única opción. Por eso se hace necesario “situar el pensamiento en su contexto y evitar las abstracciones universalizadoras”, como dice Panikkar (2006: 99).

Cuando nos referimos a “valores universales” afirmados por todos los grupos sociales y culturales como expresión de un proyecto de humanidad, nos preguntamos:

¿Cómo se construye esa universalidad? ¿quién define los valores que son para todos? ¿cómo se llega a esa definición? ¿a través de qué procesos y mediaciones? ¿en qué nos fundamentamos para defender esa universalidad?

Desde esa universalidad, cabe preguntarse también sobre las implicancias de la actual tendencia de los organismos internacionales y de las multinacionales a intervenir en la política local patrocinando los derechos de las diferentes culturas, catalogando cuáles conflictos y reivindicaciones son correctos y arrogándose el poder de promocionar y descalificar.

Interpelaciones del orden metodológico

En nuestra práctica, es una constante la articulación de investigación-docencia-extensión, direccionada a la construcción de conocimiento situado que aporte nuevas miradas al campo sociopedagógico. Para ello, entendimos necesario realizar indagaciones tendientes a sistematizar los conocimientos y experiencias de los diversos actores, recurriendo a lecturas problematizadoras de discursos y

realidades. Teniendo en cuenta que las ciencias sociales forman parte del orden civilizatorio que naturaliza una única forma de ordenar la vida, nos encontramos con la dificultad de abordarla desde conceptos y teorías que devienen del orden imperante. Este reconocimiento nos impulsa a destrabar nuestras propias concepciones y formas de razonamiento, para hacernos cargo de ellas, para espejarlas, reubicarlas y vigilarlas.

Construimos el conocimiento en torno a un conjunto de problemas y preguntas sobre aspectos de *la realidad* que hacen a la interculturalidad y que queremos conocer para encontrar comprensión-explicación-denominación-transformación. Esta tarea implica crear o resignificar categorías que nos permitan sostener una mirada propia, dialogando con otras disciplinas de forma horizontal; problematizando, en el sentido de visualizar tanto limitaciones como potencialidades, desde una visión crítica propia.

Y en este proceso ¿de qué realidad partimos? ¿hay una sola? ¿cuántas realidades reconocemos? Entendemos que no se trata de *la realidad* como algo externo, ajeno, abstracto, ni como hecho o como dato ya dado, sino como parte de lo constitutivo de nosotros, donde estamos implicados. Por eso un desafío es ¿cómo verse a sí mismo en el contexto y reconocer el contexto en sí mismo? ¿cómo dejar de ver la realidad como externa, ajena, dada?

Según advierte Hugo Zemelman (2001), la realidad sociohistórica es multisignificativa, no es ni clara, ni inequívoca, ni cristalina; por ello, es parte del debate en la academia y problema de las ciencias sociales. Los acontecimientos humanos se viven y se perciben desde perspectivas diferentes que pueden eventualmente surgir en contextos culturales diferentes. Las herramientas que la ciencia utiliza para estudiar esas realidades no alcanzan para dar cuenta de las mismas, resultando en “...el desfase que existe entre muchos corporas teóricos y la realidad” (Zemelman, 2001:1). Los fenómenos americanos “no pueden explicarse integralmente desde las concepciones oficializadas en las ciencias sociales y el análisis político” (Argumedo, 1993:15).

Temas como diversidad-identidad-cultura-conocimientos, constitutivos de nuestra praxis, dejan de ser externos cuando recuperamos al sujeto pensante desde el conjunto de sus facultades (emocionalidad, intuición, imaginación, etc.).

Por eso, reconocer *la realidad* requiere tener en cuenta las dimensiones social, política, económica, cultural, lingüística, religiosa etc. de los sujetos que actúan en contexto. Implica considerarlas atravesadas por los ritmos temporales (ciclos prolongados y cortos), la distribución espacial (macrosocial – microsocia) y el dinamismo (de lo estructural y lo coyuntural)⁶.

Esta visión integral se ve obstaculizada por el recorte en disciplinas, la mirada taxonómica que fragmenta constituye una limitación para recuperar una mirada articulada de la realidad “mundo” donde desplegamos la vida cotidianamente. Resulta necesaria la incorporación gradual de propuestas que traccionen las estructuras disciplinares en la integración de los problemas. Así, las problemáticas que nos convocan conducen a la construcción de una perspectiva transdisciplinaria, de convergencia entre disciplinas, que trascienda la multi/interdisciplinaria que se practican en la actualidad en los espacios de producción de conocimiento académico.

La construcción de una mirada transdisciplinaria, superadora de la fragmentación, constituye un proyecto prioritario para una práctica intercultural crítica que retome otras epistemologías, de naturaleza holística y por lo tanto, fuertemente contextualizadas. (por ejemplo, Huanacuni Mamani, 2015; Helberg Chavez, 2017).

La dicotomía teoría/práctica constituye otra fragmentación que restringe el análisis de la complejidad entre lo dado y lo dándose (pensamiento y acción). Corresponde, entonces, articular las estructuras teóricas con la/s forma/s de razonamiento que incorpora la propia situación que debe pensarse, saliendo de lo dado para remitirnos a un proceso de indagación/introspección permanente que recupere la comprensión de la realidad en movimiento y genere otras formas de pensar-intervenir. Entendemos que es desde la acción que se suscitan las preguntas necesarias para la indagación, para construir conocimiento destinado a una intervención que responda a las demandas y exigencias de la actualidad.

En trabajos anteriores hemos identificado algunos nudos problemáticos con respecto a las ideas sobre lenguaje y cultura, tanto en la sociedad en general

⁶ Cf. Zemelman, 1987.

como en los espacios de formación escolares y/o académicos que ejemplifican lo planteado (Gualdieri y Vázquez, 2009, 2017).

El trabajo con los conceptos de lenguaje y cultura nos muestra la tendencia a concepciones homogeneizadoras que ocultan las heterogeneidades, el peso de las ideologías normativas, las dificultades para asumir las dinámicas de cambio cultural y lingüístico, la reducción de la comunicación *legítima* y el conocimiento a la escritura, las relaciones estáticas y fijas entre culturas y lenguas particulares, entre otros aspectos.

Consideramos que estas problemáticas tienen en su base concepciones que ocultan el lugar de los sujetos en la (re)producción sociocultural y lingüística, que *des-subjetivizan*. Así, lenguaje y cultura se presentan como externos al sujeto, lo que impide asumir las prácticas lingüísticas como producciones sociohistóricas de sentidos, como la forma predominante de significar y organizar la experiencia, siempre situada y cambiante.

En el sistema educativo, se hacen evidentes estas situaciones tanto en el curriculum como en las prácticas. Por ejemplo, la cultura es trabajada como contenido de las ciencias sociales y las áreas artísticas, como un concepto abstracto y, generalmente, omitiendo un posicionamiento crítico sobre los procesos de imposición. La dimensión lingüística, por su parte, tiene espacios curriculares específicos que conllevan metas de aprendizaje, fuertemente vinculadas con la escritura; en esos espacios, sin embargo, se silencian las lenguas/variedades que habitan la vida escolar y que juegan un papel determinante en la constitución de subjetividades e identidades. Lenguas y culturas están presentes, desarticuladas entre sí y con respecto a las condiciones sociohistóricas que las constituyen.

Consideraciones finales

En este recorrido, fue necesario comprometernos con el desafío de la ruptura con el pensamiento colonial que nos aliena y en cuya base está la negación del sujeto latinoamericano, la negación de quienes somos, siempre pensando en cómo ser lo que no somos.

Esta ruptura nos permite reencontrarnos con nosotros mismos y reconstruirnos, recobrando la idea de que la realidad puede construirse en muchas direcciones posibles, y abandonando el atrapamiento de ciertas lógicas mecánicas. La revisión de parámetros que asumimos frente a lo intercultural evita el ejercicio del simplemente conocer, que reduce la realidad a mero objeto disciplinario de análisis. Buscamos, más bien, constituirnos en sujetos que, frente a sus circunstancias, modifiquen su propia situación, que puedan interrogarla, interpretarla y entenderla, que se apropien y busquen alternativas, en una expansión constante de la subjetividad y el conocimiento.

Es en este ejercicio que la recuperación de elementos de la experiencia a partir de la categoría de interlocución, de diálogo, es una herramienta central, especialmente en un momento en que, como expresa Byung-Chul Han refiriéndose a la ausencia del interlocutor en la comunicación digital, "...la comunicación degenera en un intercambio acelerado de información. No entabla ninguna *relación*, solo una conexión" (2017:122-3).

Por eso, no abrirnos al diálogo significa negar una dimensión constitutiva de la construcción de conocimiento. Es con un "otro" donde la pregunta se origina permitiendo, entonces, el constante movimiento del conocimiento, indefectiblemente colectivo. Se trata de un diálogo que faculta la revisión de nuestros puntos de partida, de conceptos y categorías de análisis de símbolos, valores y ritos, de las condiciones y matrices que nos constituyen (Cf. Gualdieri y Vázquez, 2013, 2011).

De ahí que la producción de nuevos conocimientos es resultado de preguntas y problemas generados en la experiencia, en un movimiento continuo de apertura-cierre-apertura, que permite profundizar, redireccionar, modificar, retroalimentar, etc. el recorrido que venimos realizando.

En este desafío de deconstrucción, que involucra un posicionamiento crítico político, afloran nuevos interrogantes sustanciales:

¿Cómo es nuestra matriz cultural desde donde construimos teoría en América? ¿Desde dónde planteamos los problemas? ¿Lo hacemos desde nuestra propia historia? ¿Desde dónde pensamos y para qué?

¿Cómo estamos existencialmente en el conocimiento que construimos?
¿Cuánto del orden instituido o del orden alternativo aporta el
conocimiento construido, a los proyectos políticos de transformación
descolonizadora?...

Bibliografía

ARGUMEDO, A. (1993). *Los Silencios y las Voces en América Latina*. Ediciones del Pensamiento Nacional, Colihue, Buenos Aires.

DIETZ, G. (2012) *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. FCE, México.

ESCOBAR, A. (2007) *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. 1ra.edición. Fundación Editorial el perro y la rana, Caracas, Venezuela.

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, “Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüismo”. Disponible en: <http://www.minedu.gob.bo/equipo-de-educacion-intraculturalidad-interculturalidad-plurilingueismo.html> (Consulta: 18-02-2018).

— “Nueva Constitución política del Estado Boliviano”. Disponible en: <http://www.comunicacion.gob.bo/?q=20130725/nueva-constitucion-politica-del-estado-boliviano> (Consulta: 18-02-2018).

GRÜNER, E. (2003) “La Teoría Marxista hoy. Problemas y perspectivas. Décimo Quinta Clase: Marxismo, cultura y poder”. CLACSO, Buenos Aires (ms.). Disponible en: https://issuu.com/matilez/docs/_documents.mx_gruener-marxismo-cult (Consulta: 15-02-2018).

GUALDIERI, B.; VAZQUEZ, M.J. (2009) “La problemática relación entre cultura y lenguaje en la formación intercultural”. *Seminario Internacional Formación de Investigadores en Educación y Educación Intercultural. Dilemas, experiencias y desafíos*. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación mención Educación Intercultural, Fac. de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile. Disponible en: <https://alfarcolectivo.wordpress.com/2014/07/15/la-problematica-relacion-entre-cultura-y-lenguaje/> (Consulta: 15-02-2018).

_____ (2011) “El “diálogo” de la interculturalidad: qué y cómo desde la práctica”. En: LONCON ANTILEO, E. y HECHT, A.C. (comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balance, desafíos y perspectivas*. Fundación Equitas / Universidad de Santiago de Chile. (pp. 32-45).

_____ (2013) “Interculturalidad hoy y aquí: una mirada latinoamericana”. *Synergies, Argentine*, N°2: “L’interculturel en contexte latino-américain :état des lieux et perspectives“ (pp.47-56).

_____ (2017). “¿Qué formación para qué interculturalidad? Sobre lenguaje y cultura en procesos de formación intercultural situada”. *Boletín de Antropología y Educación*. Año 8, Nro. 11, pp. 33-36.

HAN, B-C. (2017) *La expulsión de lo distinto*. Herder Editorial S.L., Barcelona

HELBERG CHÁVEZ, H. (2017) *Conocimiento intercultural. Indicaciones Metodológicas*. SUR Escuela Superior de Gestión S.A.C., Lima.

HUANACUNI MAMANI, F. (2015) *Vivir Bien / Buen Vivir. Filosofía, Políticas, Estrategias y Experiencias de los Pueblos Ancestrales*. 6ta.edición. Instituto Internacional de Integración/Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas CAOI, La Paz, Bolivia.

LANDER, E. (2000) “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”. En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires (pp.11-40).

LÓPEZ, L.E. y SICHRA, I. (2016) “Indigenous Bilingual Education in Latin America”. En: GARCÍA, O.; LIN, A.; MAY, S. (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education*, vol.10. Springer International Publishing, Switzerland (pp.1-14).

PANIKKAR, R. (2006), *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Herder, Barcelona.

RIVAS DÍAZ, J. (2005). “Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar”. *Revista Interamericana. RIEDA en línea*. CREFAL. Año 27 / No. 1 / enero - junio 2005 / nueva época, pp. 113-140. Disponible en: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento6.pdf> (Consulta: 15-02-2015).

SEGATO, R. (2007) *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Prometeo, Buenos Aires.

SCHIJMAN, B. (2018) “El monocultivo más peligroso es el de las mentes. Entrevista con Adolfo Pérez Esquivel”. *Página 12*, Diálogos, 12 de febrero de 2018, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/95167-el-monocultivo-mas-peligroso-es-el-de-las-mentes> (Consulta: 13-02-2018).

TUBINO, F. (2005) “La praxis de la interculturalidad en los Estados nacionales latinoamericanos”. *Cuadernos Interculturales*, julio-diciembre, año/vol. 3, número 005, pp. 83-96. Viña del Mar, Chile. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55200506> (Consulta: 01-12-2012).

WALSH, C. (2012) “Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas”. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, pp. 61-74, jan./dez. 2012. Disponible en: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/artic/view/3412/1511> (Consulta: 10-02-2018).

ZEMELMAN, H. (1987) *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México, México DF.

_____ (2001) “Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas”. Disponible en: http://www.ipecal.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=102&Itemid=143 (Consulta: 15-02-2018).

Beatriz Gualdieri: Licenciada en Lingüística Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM, Perú); Doctora en Lingüística Universidad de Campinas (UNICAMP, Brasil). Se desempeña en el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación. bgualdieri@gmail.com.

María José Vázquez: Licenciada en Antropología (UBA); Especialista en Estudios Argentinos y Sudamericanos Centro de Estudios Antropológicos y Sociales Sudamericanos, Argentina (CEHASS). Se desempeña en el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación. mjvazq@gmail.com.