

Universidad e interculturalidad: encuentros y desencuentros, desafíos y esperanzas*

- UNIVERSITY AND INTERCULTURALITY: AGREEMENTS MEETINGS AND DISAGREEMENTS, CHALLENGES AND HOPES
- UNIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE: ENCONTROS E DESENCONTROS, DESAFIOS E ESPERANÇAS

Hilda Mar Rodríguez Gómez**

Resumen

El reconocimiento constitucional de que Colombia es un país pluriétnico y multicultural planteó demandas específicas a diversos sectores y ámbitos de la nación. La primera de ellas está referida al reconocimiento de que el Estado *monocultural* (un solo Dios, una sola lengua, una sola idea de familia, de producción o desarrollo) era insuficiente para describir, explicar, comprender y nombrar la realidad de nuestro país. Surge, así, un vocabulario nuevo para nombrar el territorio, la gente, las acciones, las formas de producción, la relación con la tierra, el encuentro con otros. Y aunque la distancia entre la formulación constitucional y la realidad es grande, existe una brecha, hay avances y logros que reconocen la diversidad. Para el caso de este artículo, me centro en el ámbito educativo, especialmente en la educación superior, a partir de los resultados de la investigación “Interculturalidad y políticas de inclusión en la universidad colombiana. Lecciones aprendidas”. Lo que pretendo es dar cuenta de una de las vías para comprender la diversidad en el ámbito universitario: interculturalizarse.

Palabras clave

educación superior; educación intercultural; diálogo intercultural

* Este artículo deriva sus reflexiones del proyecto de investigación “Interculturalidad y políticas de inclusión en la universidad colombiana. Lecciones aprendidas”, financiado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Universidad de Antioquia. Este proyecto contó con la participación de las profesoras Elizabeth Castillo Guzmán, directora del Centro de Memorias Étnicas de la Universidad del Cauca, y Alba Lucía Rojas Pimienta, directora del grupo de investigación Diverser, como coinvestigadoras; y el apoyo de Antonio José Chavaco, Solanlle Cuchillo Jacanamijoy, Jenny Herica Noscué Vitonas.

** Profesora de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, miembro del grupo de investigación Diverser. Correo electrónico: hilda.rodriguez@udea.edu.co

Abstract

The constitutional recognition of Colombia as a multiethnic and multicultural country¹ raised specific demands to various sectors and areas of the country. The first one refers to the acknowledgment that the *monocultural* state (one God, one language, one idea of family, production or development) was not enough to describe, explain, understand and name the reality of our country. Thus, a new vocabulary arises to name the territory, the people, the actions, the forms of production, the relationship with the land, the meeting with others. And although there is a large gap between the constitutional provisions and reality, there is also progress and achievements that recognize diversity. In this paper, I focus on education, particularly higher education, based on the results of the research “Interculturality and Inclusion Policies in Colombian Universities: Lessons Learned.” My goal is to account for one way of understanding diversity in the context of university: interculturalization.

Resumo

O reconhecimento constitucional de que a Colômbia é um país pluriétnico e multicultural suscita exigências específicas a diversos setores e âmbitos da nação. O primeiro deles refere-se ao reconhecimento de que o Estado *monocultural* (um só Deus, uma só língua, uma só ideia de família, de produção ou desenvolvimento) era insuficiente para descrever, explicar, compreender e nomear a realidade do país. Nasce, assim, um vocabulário novo para nomear o território, as pessoas, as ações, as formas de produção, a relação com a terra, o encontro com os outros. Ainda que a distância entre a formulação constitucional e a realidade seja grande, existe uma brecha, tem avanços e conquistas que reconhecem a diversidade. Neste caso, o artigo centra-se no âmbito educativo, especialmente na educação superior, a partir dos resultados da pesquisa “Interculturalidade e políticas de inclusão na universidade colombiana. Lições aprendidas”. Pretende-se dar conta de uma das formas para compreender a diversidade no âmbito universitário: interculturalizar-se.

Keywords

higher education; intercultural education; intercultural dialogue

Palavras chave

educação superior; educação intercultural; diálogo intercultural

Fecha de recepción: 23 de agosto de 2016 / Fecha de aprobación: 12 de septiembre de 2017

La educación

La educación como estrategia o acción, resulta ser básica para transformar procesos, alentar ideas, instaurar otras estructuras. En el caso del principio constitucional en Colombia, la educación también ha estado del lado de las causas reivindicativas, que buscan promover el reconocimiento a la diversidad y la diferencia. Y aunque el reconocimiento jurídico no siempre está acompañado de prácticas concretas o condiciones de materialidad de los derechos, algunos rastros de la historia educativa del país dan cuenta de las travesías de la interculturalidad por un modelo monocultural, hasta instalarse, posterior a 1991, en algunos parajes que permiten un horizonte de esperanza. Rojas y Castillo (2005) identifican tres momentos en la educación en Colombia, que dan cuenta del tratamiento y perspectiva que tiene la comprensión de la diversidad, lo que los autores denominan *educar a los otros*¹, que “ha tenido lugar desde la Colonia, y que posteriormente se expresa en las políticas educativas de la República (1820-1890), de la nación católica (1900-1991) y de la nación multicultural (1991-2000)” (Castillo y Caicedo, 2010, p. 110). Veamos los tres momentos.

- *Evangelización*², desde la Colonia hasta mediados del siglo xx; proyecto de cuidado de las almas.
- *Integracionismo escolar*³, institucionalización de las misiones como dispositivo educador en las regiones habitadas por indígenas y negros. En esta etapa se observa el poder civilizador de la escuela, a través de la lengua, los saberes, la disciplina.

1 Término empleado “para referenciar un conjunto de concepciones y prácticas que, institucionalizadas en el mediano y largo plazo, determinaron durante casi cuatro siglos (xvii al xx), modos de subalternización de indígenas y negros, a través de dispositivos educadores de corte civilizatorio, con los cuales se construyeron, en buena parte, las formas de gobernabilidad de estas poblaciones. (Castillo y Caicedo, 2010, p. 110).

2 Según Castillo y Caicedo (2010): “La evangelización como dispositivo de escolarización contiene la idea de humanizar a quienes están por fuera del mundo moral y cultural católico. En ese sentido, se funda una noción que asocia diferencia cultural y religiosa con el fenómeno de lo salvaje” (p. 117).

3 El trabajo de Marifelly Gaitán (2008) sirve de base para leer e interpretar este periodo de la historia, y comprender las lógicas de operación de la educación como (todavía) instrumento de evangelización y civilización; aquí, la autora desarrolla conceptos útiles para analizar el gobierno de las almas.

- Derechos étnicos, centrada en la *etnoeducación*⁴ con la intención de lograr el reconocimiento, que tiene como antecedentes las luchas de indígenas y negros por su educación, la organización comunitaria y de base, y la discusión sobre el tipo de educación que deseaban.

Estos tres periodos en la historia de la educación, indican que:

- Pueblos indígenas y negros han estado inscritos en procesos de educación oficial.
- Esta educación ofrecida tenía como referente una idea de nación (monocultural), y por tanto lo que produjo fue un modelo asimilacionista de educación.
- La educación *de los otros* ha procurado el cuidado y la integración; no el reconocimiento (epistémico, social y político) de esos otros.
- La escuela ha sido el centro de la acción educativa, dejando en el olvido otros espacios comunitarios y sociales en los que se adquiere la lengua, se viven las costumbres, se construyen los lazos sociales con la comunidad. En esa medida, la escuela crea una distancia de la cotidianidad y artificializa el saber y la práctica⁵. Así lo expresa García (2007)

Ante la invasión magisterial, la educación tradicional indígena retrocede y retrocede. Se “encoge”, pues los más jóvenes han de pasar muchas horas, cada día, entre las paredes de la escuela, sustraídos a la interacción comunitaria. Los niños estarán menos tiempo que nunca *al lado* de sus mayores, al lado de esos ciudadanos que encarnan los valores “locales”, étnicos; y más tiempo que nunca *bajo el poder* de estos extraños que difunden los principios “nacionales”, occidentales [...] [los profesores] arrancan a los niños de la vida

4 El artículo 68 de la Constitución Política establece que la educación para los grupos étnicos debe responder a las aspiraciones de dichos grupos.

5 A este respecto, resulta ilustrativo el texto de Tenorio (2011), en el que cuestiona la escolarización generalizada como una (única) vía para dar respuesta al mandato constitucional; pues advierte los riesgos, las tensiones y los peligros de esto.

real, de la relación cotidiana con el medio, del trabajo cooperativo, de las actividades grupales, de los tiempos y lugares en los que la comunidad se recogía para fortalecerse y enjoyarse.

Con esto, surge una pregunta por la pertinencia y valor que tiene la escolarización masiva para el reconocimiento de la diversidad, el efecto de esta clase de educación en la lengua, la cultura de las comunidades (diversas). O, por lo menos, de la escolarización como única vía para el contacto con otras prácticas; pues, como lo señala Tenorio (2011), es necesario preguntarnos: ¿Inclusión social o pérdida de la identidad cultural?

Educación superior

Las respuestas estatales a la educación para la diversidad, o educación de los otros, estuvo centrada en la educación básica y media; como si el reconocimiento de la diversidad tuviera límites. Los cambios constitucionales trajeron consigo la emergencia de un grupo de sujetos (con marcas étnicas, racializados o diversos) que tocaron las puertas de las universidades, amparados en el reconocimiento de sus derechos. Para responder a este llamado, las universidades abren ventanas, espacios limitados, que permiten mirar el movimiento de la inclusión; a la vez que son muestra de la inequidad (en el acceso y la permanencia), la desigualdad (epistémica y social) y la rigidez de una estructura (moderna) incapaz de albergar la diversidad. Las tensiones que genera esta (limitada) apertura enfatiza algunos asuntos de la idea misma de universidad; pues, queda en cuestión su naturaleza (moderna y homogenizante), su misión (formación, reconocimiento e inclusión) y sus funciones (investigación, docencia y extensión).

Esta situación deja en claro, al menos, dos asuntos. De un lado, la producción de sujetos (políticos, legales y sociales) que interpelan y cuestionan las (viejas) estructuras académicas y que, amparados en sus derechos, exigen el cumplimiento del mandato constitucional. Del otro lado, queda en evidencia la existencia de esos sujetos como subalternos o excluidos, no específicamente de las políticas que se formularon en las décadas de 1990 y de 2000, pero sí de las prácticas de inclusión y reconocimiento, (quizás) enmarcadas en lo que Rama (2006) denomina la *tercera reforma*

de la educación superior: masificación, regulaciones e internacionalización.

En medio de estas dos tendencias (la emergencia de sujetos) y la tercera reforma (masificación y regulación), se advierte el surgimiento de una fase regida por la búsqueda de la *igualdad mediante el reconocimiento de las minorías* (o lo que antes nombré como sujetos subalternizados). Esta ola se manifiesta mediante algunas acciones afirmativas o políticas de compensación. Caicedo y Castillo (2008) señalan cómo estas se aplican:

- Para los indígenas, lo caracterizan como *acceso incluyente* (p. 71), modelo que no alcanza a “afectar las políticas del conocimiento” (p. 76), y se queda en la inclusión para la aculturación (Aguado, 2003), no para el diálogo de saberes, y el reconocimiento e intercambio epistémico.
- En cuanto a los afrocolombianos, indican que se trata de *acciones afirmativas* (p. 77), que promueven el acceso a la universidad sin la modificación de estructuras o esquemas; lo que, en ocasiones, convierte el acceso en otra forma de subalternizar.

Estos dos modelos resultan insuficientes para explicar, describir y atender las demandas de educación superior; por lo que se hace necesario incluir la idea de la interculturalidad; no como moda o adjetivo que acompaña ciertas acciones, prácticas, políticas y discursos; sino como lo advierte Medina (2009):

La educación intercultural en nuestro continente puede ser repensada como proyecto político y pedagógico, implica la construcción activa de espacios de formación de los sujetos sociales que hacen eco del reclamo de los derechos históricos sobre la lengua, la memoria y el territorio. (p. 13).

Esto significa, en otras palabras, trascender la simple nominación y encontrar (forjar, forzar, abrir) espacios (dentro de la estructura hegemónica y moderna que es la universidad) para construir otros sentidos de la práctica educativa y la formación profesional, que demanda una lectura crítica de los proyectos etnoeducativos, las propuestas de educación propia, modelos multiculturales; para obtener/proponer otros lugares de enunciación y discurso. Pues, como indica Walsh (2009):

Desde sus comienzos la interculturalidad ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación. No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, porque más que esfera pedagógica ella es una institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado. (p. 51).

De este modo, la apuesta intercultural de la educación superior supone diversos niveles que contienen los que Caicedo y Castillo (2008) denominan inclusión y acciones afirmativas; esto es, políticas y prácticas de acceso y permanencia, ya sea a través de cupos especiales, becas, programas concertados con las comunidades y organizaciones. Para no quedarnos en la simple nominación, conviene avanzar en otros ámbitos; a saber:

- Diversificación del profesorado: implica la inclusión de sabios y líderes en el ámbito universitario, como docentes, investigadores.
- Flexibilización curricular (cultural y epistémica): y es que, como lo plantea Tadeu da Silva (2001) responder a las preguntas que los discursos curriculares formulan sobre cuál es el conocimiento que se debe enseñar, implica pensar en la identidad y la subjetividad. Además,

Desde una perspectiva posestructuralista, podemos decir que el currículum es también una cuestión de poder y que las teorías del currículum, en la medida que buscan definir lo que debe ser el currículum, no pueden ser ajenas a las cuestiones del poder. Seleccionar es una operación de poder. Privilegiar un tipo de conocimiento es una operación de poder. Destacar, entre las múltiples posibilidades, una identidad o subjetividad como ideal es una operación de poder. (p. 17).

- Mediación pedagógica. Vínculos con otras estrategias y perspectivas didácticas, centradas en la tierra, la cosmogonía, los principios del diálogo y *la palabra dulce*.

Estas estrategias convierten una universidad tradicional en una abierta a la diversidad, capaz de ofrecer formación universitaria intercultural. Ello puede leerse como una fisura en las relaciones centradas en algunos dualismos, que solo oponen acciones y personas, como movimientos sociales/academia; sujetos racializados/sujetos no racializados.

La propuesta de educación superior intercultural, o de interculturalizar la educación, reclama el reconocimiento de la dualidad como fluida y no jerarquizada; como movimiento constante que advierte, señala, indica, propone.

Con esto, la iniciativa de interculturalizar la universidad abre líneas de reflexión sobre la relación entre (una cuestión de) identidad y educación, en el sentido en que lo propone Hall (2003):

El punto de encuentro, el punto de *sutura* entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan “interpelarnos”, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de “decirse”. De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas. (p. 20).

Es decir, interculturalizar la universidad contribuye a hacer visible una relación entre educación e identidad, para develar cómo las prácticas reproducen ideales, modelos, esquemas, prejuicios y estereotipos sobre los otros (indígenas y afro), en una sociedad cuyos mecanismos de colonialidad están centrados en políticas de racialización y subalternización del otro que implica, también, una subalternización epistémica y cosmogónica⁶ (Mignolo, 2002; Walsh, 2009).

6 A este respecto, Walsh (2009) señala: “Tanto para los pueblos negros como para los indígenas y mestizos, la colonialidad ha operado a nivel intersubjetivo y existencial, permitiendo la deshumanización de algunos, la sobrehumanización de otros y la negación de los sentidos integrales de la existencia y humanidad. También ha operado epistémicamente, localizando el conocimiento en Europa y en el mundo occidental, descartando por completo la producción intelectual indígena y afro, y alentando la construcción letrada de la identidad nacional. Pero además ha operado socioespiritualmente, imponiendo la noción de un mundo único regido por el binarismo naturaleza/sociedad y categorizando como ‘primitivas’ y ‘paganas’ las relaciones

En esa medida, interculturalizar la universidad no solo responde a las demandas de los grupos étnicos para ofrecer la educación que es de los otros, sino que se propone como un modelo de educación para todos, en cuanto condición de diálogo para el reconocimiento de la diversidad.

Interculturalizar la universidad. Tensiones

Como anoté antes, es necesario construir otras estrategias para interculturalizar la universidad; unas que permitan convertir en real esto que pregona la postura ético-política de la interculturalidad, a saber: encuentro, diálogo de saberes, políticas del conocimiento, multiplicación epistémica, reconocimiento de otros sujetos. Ello se resume, siguiendo a Mignolo (2002), en convertir los saberes (ancestrales, locales, propios, híbridos) en lugares de pensamiento, en dispositivos y lógicas de explicación del mundo, de otro modo.

Algunas de las estrategias que resultaron de la investigación “Interculturalidad y políticas de inclusión en la universidad colombiana. Lecciones aprendidas” mediante diálogos y encuentros con indígenas estudiantes de las universidades de Antioquia, del Cauca y del Valle, facilitaron la identificación de asuntos relativos a las condiciones en que transcurre la vida del estudiante en los escenarios académicos, en la ciudad y con las comunidades de origen. El proyecto, además, hizo uso de la memoria histórica, oral y gráfica, para reconstruir eventos históricos y factores asociados, que marcan los ciclos de vida personal y estudiantil. El grupo de estudiantes estuvo integrado por 31 personas, así: Universidad de Antioquia: 15 (7 mujeres y 8 hombres); Universidad del Cauca: 14 (7 mujeres y 7 hombres); Universidad del Valle: 2 (hombres); con *vínculo directo con los procesos organizativos* estudiantiles, como los cabildos universitarios. La gran mayoría de los participantes vive los efectos de la *Constitución de 1991*: participación, reconocimiento político, mecanismos legales para la existencia.

sagradas que conectan los mundos de arriba y abajo con la tierra y con los ancestros como seres vivos: la colonialidad de la madre naturaleza intenta socavar los principios y sistemas de vida de las comunidades indígenas y afrodescendientes. Esta matriz colonial de estructuración social, hecha y asumida con el afán de civilización, modernidad y desarrollo, es la que también se encuentra en el mestizaje como discurso de poder y, por ende, en las bases estructural-discursivas de la sociedad ecuatoriana” (p. 30).

Los espacios de encuentro permitieron comprender algunas tensiones que viven los indígenas estudiantes en el ámbito universitario, para efectos explicativos, están presentados en categorías.

- *Políticas de acceso y políticas de calidad.* Las políticas de acceso (admisión especial) a la universidad, no siempre vienen de la mano con procesos de transformación curricular y permanencia. Se cumple con el ingreso, pero no se cuidan aspectos relativos a la permanencia en la institución, o a los contenidos ofrecidos. En otras palabras, la admisión no ha significado mayor transformación en las prácticas y los contenidos curriculares de las carreras a las que se adscriben estudiantes indígenas. Se acepta y asume la interculturalidad, en el marco de las mismas estrategias y estructuras que han servido como expresión de la colonialidad. Por ello, la transformación de la universidad debería ir más allá e involucrar todos sus aspectos, desde sus políticas (y no solo de educación, también de bienestar universitario, de egresados, de investigación, de extensión, de educación avanzada) hasta los planes de estudio. En palabras de Dussel (2007):

No se trata de un proceso de inclusión, sino de creación novedosa, analógica, transformadora. No es cuestión de hacer simplemente una nueva habitación para los excluidos en la antigua casa. Es necesario hacer una nueva casa, con nueva distribución, de lo contrario los indígenas, las mujeres y los afroamericanos irán a las habitaciones “de servicio” [...] como antes, como siempre. (p. 317).

- *La lengua del saber.* Hay una tensión fuerte con la lectura y la escritura como sistemas en los cuales se expresa la ciencia y el saber. Se observa que muchos estudiantes indígenas no logran una distinción entre *tomar nota* o *copiar*, lo que refiere un nivel de comprensión y apropiación de la lectura y la escritura que falta desarrollar. Además, “la gente aprende a leer y escribir, pero no tiene qué leer” (en sus lenguas propias)⁷.

⁷ Al respecto, es loable el esfuerzo del Ministerio de Cultura, con dos bibliotecas disponibles: la Biblioteca de Literatura Afrocolombiana y la Biblioteca Básica de los Pueblos Indígenas de Colombia.

En este sentido, es importante la producción de materiales pertinentes, que recojan lógicas, intereses y estéticas propias. Esto supone, para las bibliotecas y centros de documentación, la consecución de materiales en lenguas propias, además de promover otras formas de escritura, diferentes a la del canon. Reconocerlas enriquece mucho más los procesos locales, pues, como argumenta Fanon (2009), “hablar es existir absolutamente para el otro” (p. 49). Proponer otros textos para leer, otras realidades para interpretar; incluir en otras lógicas y visiones del mundo, nos aleja de la colonialidad lingüística (Garcés, 2007), esa en la “que una particularidad se vuelve uni-versalidad, anulando, desplazando y segregando las otras particularidades” (p. 220), de manera tal que se da “un proceso de subalternización de todas las demás lenguas y saberes que quedaban fuera del horizonte interpretativo europeo”. Con esto se nos olvida que

La palabra y la razón no tienen su asiento en una matriz uni-versal, esencial y superior. La razón moderna nos ha enseñado a adorar las prácticas y los saberes eurocéntricos y de génesis colonial. A pesar de estos esfuerzos colonizadores, las palabras y los saberes de los otros y otras, arrancados una vez tras otra, vuelven a crecer como la paja del páramo y la hierba del campo. (Garcés, 2007, p. 236).

- *Prácticas de formación.* Hay una tensión compleja entre las propuestas de formación y de educación: lo comunitario versus lo individual. ¿Cómo conversan y se transforman los intereses de las partes? ¿Cómo funciona la categoría de *comunidad* para el caso de la educación universitaria? Esto es, ¿cuál es el impacto de la formación profesional universitaria en los contextos indígenas? ¿Qué recibe la universidad de los contextos indígenas que le haga revisar sus ejes misionales?

Al respecto, es necesario empezar a preguntarnos por la urgencia de desideologizar la noción de *comunidad*⁸, de vaciarla de imposiciones o demandas indigenistas. Sin embargo, en el marco de esta investigación, surge una propuesta, relacionada con la vinculación (vuelta) de los estudiantes a sus comunidades y contextos, a través de las prácticas profesionales. Esto implica flexibilizar los

procesos de intercambio académico entre las universidades (las centrales y las de provincia –caso universidades de Antioquia y del Cauca–), para facilitar transferencia a las universidades locales.

- *Estudiante indígena.* Algunos de los participantes manifiestan la necesidad de desideologizar esta noción, esto es, develar estos estereotipos que se ocultan bajo las demandas de vinculación al territorio o a las prácticas culturales. Esto se traduce en no enfatizar la condición de indígena de los estudiantes desde su vinculación a movimientos sociales o políticos. Esto da cuenta de una idea esencializada del indígena estudiante, no se le permite descentrarse, seguir una ruta de formación en la universidad; es como si la consecuencia lógica de su paso por la institución fuera regresar a sus territorios.

Así, algunos de los participantes proponen: 1) no demandar de los estudiantes: militancia, participación comunitaria, dominio de la lengua; 2) no asumir que porque es indígena tiene responsabilidades adicionales; 3) considerar la posibilidad de que la vida académica continúe, los lleve por el camino de la investigación. Y ponen del lado de los demás estudiantes estas demandas y requerimientos: ¿Se pide a los demás estudiantes vinculación con los procesos barriales o comunales? ¿Se les demanda militancia en causas sociales, ambientales, políticas?

Interculturalizar significa, también, escuchar las preguntas de pueblos y comunidades respecto de la educación que desean, anhelan, requieren, a favor de quienes y de qué, a veces, en contra de quiénes (Freire y Macedo, 1989). Entonces, no se trata de la imposición o decisión unilateral de formas y contenidos, sino de la construcción conjunta de opciones y alternativas, de una construcción transmoderna, como propone Dussel (2001):

Trans-modernidad (como proyecto de política, económica, ecológica, erótica, pedagógica y religiosa liberación) es la co-realización de lo que es imposible cumplir para la modernidad por sí misma: esto es, una solidaridad incorporativa que he llamado *analéctica*⁹, entre centro/periferia,

8 Para esta revisión es útil el texto de García (2007), en el que da cuenta de la educación comunitaria tradicional en México.

9 Dice Dussel (1973): “Lo propio del método ana-léctico es que es intrínsecamente ético y no meramente teórico, como es el discurso óntico de las ciencias u ontológico de la dialéctica. Es decir, la aceptación del Otro como otro significa ya una opción ética, una elección y un compromiso moral: es necesario negarse como Totalidad, afirmarse como finito, ser ateo del fundamento como Identidad” (p. 115).

hombre/mujer, diferentes razas, diferentes grupos étnicos, diferentes clases, civilización/naturaleza, cultura occidental/cultura del Tercer Mundo. (pp. 69-70).

Como lo señala Dussel, se trata del diálogo como posición de construcción, del diálogo como esfera de reconocimiento de los sujetos subalternos, del diálogo como mecanismo de reconocimiento, del diálogo como base de una pedagogía fronteriza (Giroux, 1997)¹⁰.

Interculturalizar es, en otras palabras, trazar nuevos mapas, dibujar otras cartografías, construir otros registros, proponer otros silencios, para que discursos, palabras, voces, susurros y diversas expresiones lleguen a preguntar, proponer, indagar, indicar, decir, observar, escuchar. Trazar otros mapas implica definir otras fronteras (epistémicas, académicas, administrativas, curriculares), delinear caminos (de diálogo, de formación, de aprendizaje, de investigación). Interculturalizar la universidad es lograr una *síntesis cultural* (Waman, 2002):

[...] en los procesos de síntesis culturales, se observa más bien una fusión amorosa de elementos culturales que pertenecen a varias formas tradicionales; esta fusión se efectúa gracias a la participación de representantes cualificados de dos o más formas tradicionales y se opera a nivel superracional o metafísico; como resultado de esa síntesis se crea una nueva civilización. (pp. 37-38).

Con esto queda claro que interculturalizar es “pensar con”, “junto a”. No se trata, como he dicho antes, de borrar, sustituir o eliminar una tradición (incluso aquella que se denomina “occidental”), sino de construir a partir

En el texto *Hacia una filosofía política crítica* (2001), Eduardo Mendieta presenta en la introducción aspectos propios de la analéctica: “se moviliza por la apertura esperanzada y la solidaridad, [...] está condicionada por la humildad; [...] por la solidaridad compasiva, [...] por la solidaridad expectante” (pp. 19-20).

10 En estas nuevas configuraciones territoriales, la pedagogía fronteriza propone la transgresión de los límites del saber, la acción y la experiencia. La pedagogía fronteriza “habla de la necesidad de crear las condiciones pedagógicas en que los estudiantes se conviertan en cruzadores de fronteras a fin de entender la alteridad en sus propios términos, y además crear zonas fronterizas donde los diversos recursos culturales permitan la confección de nuevas identidades dentro de las configuraciones existentes de poder” (Giroux, 1997, p. 45). La pedagogía fronteriza busca el quiebre de los límites, la superación de las barreras y la constitución de espacios que ayuden a la afirmación de la historia personal, el despliegue de la subjetividad y la importancia de un lenguaje político y ético para comprender las nuevas relaciones del poder, y los contextos sociales de actuación.

de algo que se dice, se observa, se propone, se hace. Y en este tema, todavía nos faltan espacios de conversación.

Referencias

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Arocha, J. (2004). Ley 70 de 1993: utopía para afrodescendientes excluidos. En: J. Arocha (comp.). *Utopía para los excluidos: el multiculturalismo en África y América Latina* (pp. 159-178). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Caicedo, J. y Castillo, E. (2008). Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana. Nuevos sujetos, viejas estructuras, *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 62-90.
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2010). Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas. *Nómadas*, (33), 109-127.
- Dussel, E. (2007). *Materiales para una política de la liberación*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Dussel, E. (2001). Eurocentrismo y modernidad. Introducción a las lecturas de Frankfurt. En Walter Mignolo, *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 57-70). Buenos Aires: Signos.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid, Akal.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Buenos Aires. Paidós.
- Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En S. Castro-Gómez, y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 217-242). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Gaitán Z., M. (2008). “Y la escuela, nos moldió”: aproximación a una propuesta pedagógica misional en contextos indígenas colombianos. *Revista Educación y Pedagogía*, xx(52), 77-89. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- García, P. (2007). *La educación victimada: Aproximación a la “educación comunitaria tradicional” propia de los pueblos indios de México*. Recuperado de http://www.lahaine.org/est_espanol.php/la_educacion_victimada_aproximacion_a_la
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales, y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Hall, S. (2003) «¿Quién necesita «identidad»?», en Hall, S. y du Gay, P. (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Medina, P. (2009). Repensar la educación intercultural en nuestras américas. *Revista Decisio*, 24(ed. esp.), 3-14. *Interculturalidades en educación*. CREFAL.
- Mendieta, E. (2001). Política en la era de la globalización: crítica de la razón política de E. Dussel. En E. Dussel. *Hacia una filosofía política crítica* (pp. 15-42). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Mignolo, W. (2002). Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica. En Walsh, C., Schiwy, F., y Castro- Gómez, S. (Eds).

Indisciplinar las ciencias sociales. *Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: UASB/Abya Yala, 216-244.

Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII(46), 11-24. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Rojas, A. y Castillo, E. (2005). *Educar a los otros. Estados, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.

Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículo*. Barcelona: Octaedro.

Tenorio, M. (2011). Escolaridad generalizada: ¿inclusión social o pérdida de la identidad cultural? *Revista de Estudios Sociales*, 40, 57-71.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala.

Waman, I. (2002). *Tradición y modernidad. Una perspectiva amerindia*. Barranquilla: Editorial Mejoras.

Diálogo del conocimiento

La interculturalidad, entendida como una necesaria transformación de la educación tradicional, no solo comprende la inclusión de la diversidad cultural en los currículos, contenidos y competencias de los estudiantes. Es también un requerimiento pedagógico, social y político en los procesos de formación de docentes y, principalmente, de todos los estudiantes indígenas y afrodescendientes que ingresan a la educación superior o educación universitaria.

Considerando a la interculturalidad como una apuesta pedagógica y política, la autora plantea que la formación superior de estos actores sociales debe atender a este reto, no solo con el fin de confrontar el acceso desigual a este nivel de educación, sino también para repensar el lugar que ocupa la integración de la diversidad cultural en los procesos de formación: ¿Se manifiesta algún tipo de transformación en las estructuras de poder de las instituciones educativas? ¿Los saberes indígenas y afrodescendientes son validados como conocimientos pertinentes y significativos?

Si bien la evidencia empírica no apunta precisamente a la consecución de estos objetivos, surge la consideración de la apertura de nuevas condiciones y nuevos espacios institucionales que, en función del accionar de los directamente implicados, favorecen el acercamiento de una respuesta a estos requerimientos sociales y políticos. El *acceso incluyente* y las *acciones afirmativas* son ejemplo de ello; sin embargo, cuestiones como la diversificación del profesorado, la flexibilización curricular y la mediación pedagógica se configuran como temas pendientes y urgentes.

Para la autora, la admisión de indígenas y afrodescendientes a las universidades no implica la transformación inmediata de las prácticas y los contenidos curriculares. Las prácticas pedagógicas y educativas, estima la autora, solo cambiarían sustancialmente a través de la producción –y prioritariamente por medio de la lectura– de materiales pertinentes, es decir, mediante el reconocimiento de la producción intelectual propia, así como, la identificación y la circulación de los conocimientos locales. Circulación que puede limitarse a la tradición escrita y debe promover la creación de espacios de interacción y diálogo entre los estamentos universitarios, sus realidades y contextos sociales.

De allí que se desprenda, según la investigación que sustenta el artículo, la necesidad de *desideologizar* la noción de *comunidad y estudiante indígena*. La trayectoria universitaria como una forma de vida –según la autora– no choca con los objetivos colectivos de las comunidades y, por otro lado, el reconocerse como indígena o afrodescendiente no implica el irreductible destino de regresar a los territorios por parte de los estudiantes. Ser indígena o ser afrodescendiente no involucra que se anulen otras identidades, ni tampoco invalida otras formas de vida que no se condicen con los presupuestos identitarios que, desde el mismo Estado o la sociedad, se les ha asignado.

Carlos Ariel Mueses