

EDUCACIÓN EN CLAVE INTERCULTURAL: UNA OPCIÓN ÉTICA*



Luigi Schiavo**, María Cristina Ventura Campusano***

Resumo: *este artigo é resultado da experiência de docência do autor con estudantes provenientes de diferentes culturas, países, inclusive de diferentes povos originários. O modelo educacional tradicional e hegemônico (patriarcal, monocultural e uniformizante), apoiado na mera transmissão de conhecimentos, como um depósito universal desterritorializado, produz a uniformidade e homogeneização das pessoas dentro de parâmetros predefinidos pedagogicamente, socialmente e politicamente. A referência à interculturalidade permite confrontar saberes diferentes, produtos de experiências e situações culturais diversas, e com isto, não somente dinamizar o processo de aprendizagem através da participação direta dos estudantes, mas de realizar uma construção coletiva do conhecimento, desde a pluralidade e diversidade de vozes resgatadas e das memórias ancestrais de cada um e de cada uma.*

Palavras-chave: *Interculturalidade. Interrelação. Educação. Pluralidade. Terceiro espaço.*

UN NUEVO CONTEXTO PARADIGMÁTICO

La modernidad entendía a la educación como una acción externa al sujeto, con el propósito de estandarizarlo a determinados contenidos, actitudes, modos de pensar y de ser. Este tipo de educación, considerada obligación del Estado, pro-

* Recebido em: 26.08.2020. Aprovado em: 28.09.2020.

** Doctor y mestre en Ciencias de la Religión (UMESP). Bibliista. Graduado em Teología (Facoltà Teologica Dell Italia Settentrionale) y Filosofía (PUC Goiás). Director del Instituto de Estudios sobre Religión y Espiritualidad y del Departamento de Investigación de la Universidad De La Salle de Costa Rica y docente. *E-mail:* schiavo.luigi@gmail.com

*** Doctora en Ciencias de la Religión (UMESP). Doctoranda en Educación y Mediación Pedagógica. Docente investigadora (Universidad De La Salle - San José/Costa Rica). *E-mail:* luitir73@gmail.com

porcionaba la debida formación, que consistía en preparar ciudadanos supuestamente libres, responsables de sus acciones y sobretodo, conscientes y obedientes a las leyes del propio Estado. Para usar una imagen, la acción educativa correspondía a la modelación (literalmente: hacer corresponder a un molde), según parámetros uniformes y generales. El resultado esperado era la obediencia, el sometimiento, la nivelación a las leyes estatales y la estandarización de comportamientos y acciones. Las supuestas diferencias o minorías discordantes eran rechazadas, perseguidas, combatidas y eliminadas como peligrosas a la unidad de la sociedad estatal.

Esta idea de educación aparece implícitamente en Hobbes, cuando afirma que el Estado es necesario para el control de las diferencias humanas derivadas de la naturaleza y para evitar que la competencia mutua entre personas acabe en conflictos y guerras, lo que equivaldría a la institucionalización de la ley de la selva. Por eso, Hobbes justifica la creación del Estado, presidido por un soberano que está por encima de cualquier partido y grupo o de una asamblea cívica, con el poder en sus manos, para la manutención de la paz en la sociedad. La republica o la *civitas*, serían por lo tanto fruto del siguiente pacto social (HOBBS *apud* MOYA; ESCOHOTADO, 1980, p. 267): “autorizo y abandono el derecho de gobernarme a mí mismo, a este hombre, o a esta asamblea de hombres, con la condición de que tú abandones tu derecho a ello y autorices todas sus acciones de manera semejante”. Este Estado, consecuencia de un pacto social es, según Hobbes (*apud* MOYA; ESCOHOTADO, 1980, p. 267), la imagen bíblica del Leviatán¹, “un Dios Mortal a quien debemos, bajo el Dios Inmortal, nuestra paz y defensa”, pues a él transferimos todos nuestros derechos.

La Modernidad es responsable, entre otras cosas, del surgimiento de la idea del sujeto caracterizado por la razón, independiente del objeto. El sujeto es individualizado y dissociado de su entorno: de su cuerpo, de sus sentimientos, de la naturaleza, de la comunidad. Además, la relación con esos aspectos se vuelve opositora, de enfrentamiento, pues lo que realmente lo define es su capacidad de pensar (“pienso, luego existo”).

Ese sujeto que piensa y luego existe no es una persona de carne y hueso que vive en un territorio y participa de una cultura sino una razón desencarnada, un ser a-histórico, un individuo que se cree artífice absoluto de su destino. Es el átomo humano que se considera libre en tanto imagina que no tiene ataduras y supone (o más bien delira) que tiene un imperio absoluto sobre sí mismo. Ese sujeto es una mente racional pura que se cree capaz de dominar sus pasiones y deseos, al mismo tiempo que concibe al ambiente como un mero recurso para el hombre (NAJMANOVICH, 2017, p. 30).

En este contexto, la razón es “guardiana” y, de cierta foma, “domadora” de los instintos del sujeto. Por eso es importante que el sujeto racional sea convertido en “ciudadano”, quiere decir, sometido al poder del Estado que lo controla y domina a través del miedo². El surgimiento del Estado es, por lo tanto, paralelo y consecuencia del emerger de la idea de sujeto y de individuo, y eso caracteriza a la Modernidad. Con eso,

nació el paradigma básico de la sociedad moderna y el disciplinamiento basado en el control externo. Bajo la tutela del Estado el sujeto-individuo será socializado merced a la más rigurosa disciplina que paradójicamente se publicita como una garante necesaria para la libertad (NAJMANOVICH, 2017, p. 33)³.

Es aquí que entra el concepto de educación, como el instrumento a través del cual el sujeto es disciplinado, domesticado, normatizado, para volverse un ciudadano ejemplar del Estado. Es también sujeto de derechos, en el sentido de que el Estado tiene que garantizarle paz, educación, y las condiciones para que pueda desarrollar “armónicamente” su vida, pero dentro del ámbito estatal.

Desde este punto de partida, se hace hoy necesario repensar la educación, dentro de un cambio paradigmático basado en una mirada compleja de la realidad. Dicho de otra manera: más allá el dualismo opositor de la racionalidad moderna, que se fijaba en una mirada dicotómica y disociativa (MIGNOLO, 2003, p. XIV), con la complejidad se entiende que todo está interdependiente, entramado, vinculado, como un gran sistema compuesto de diferentes partes interrelacionadas entre sí. También el sujeto y el individuo no pueden estar disociados, porque son necesariamente vinculados con su entorno personal, social, natural y cósmico.

Este concepto, en realidad un auténtico nuevo paradigma epistemológico, tiene consecuencias interesantes para el proceso de conocimiento, entendido no sólo como un proceso racional disociado del objeto de conocimiento, sino más bien como producto del encuentro creativo y de la experiencia relacional “de ser vivos, corporales, afectivos, sensibles e inteligentes que no piensan en el vacío sino en el seno de la cultura y en un territorio de intercambios” (NAJMANOVICH, 2017, p. 34). Así, desde las interacciones que nos atraviesan, la subjetividad no es algo definida, una identidad estática, sino el producto de un devenir infinito, en la trama de los intercambios en que participa y que provocan una afectación recíproca, o sea, el cambio y la modificación. Así como en la naturaleza, donde la tensión coincide con el principio transformador, la tensión del encuentro lleva a la superación del dualismo de los diversos: en el encuentro, las partes se modelan, modulan, y acoplan, dejando aparecer algo armónico heterogéneo, que no es la síntesis de los dos, sino que una nueva

organización que integra a ambos. Por eso, tal dinámica supera a las fronteras absolutas y a los límites excluyentes, pues

todas las dicotomías se disuelven. Entre ellas es crucial abandonar la que opone la materia (supuestamente inerte) a la forma (única fuente de actividad) que fue crucial para la construcción del modelo dicotómico en la Grecia Antigua y que en la Modernidad continuó reforzada por la escisión radical entre el cuerpo y la mente (NAJMANOVICH, 2017, p. 38).

La educación tradicional enfatizaba términos como: orden, regularidad, estabilidad, linealidad, “ideas claras y distintas”, rutina, que definían el alineamiento a una sociedad donde el “orden” correspondía a un sistema definido e impuesto por alguien, desde afuera y, por lo tanto, expresión de una jerarquía y de un poder. En una educación desde la complejidad, se destacan otros términos como: “desorden”, “inquietud”, “inestabilidad”, “incertidumbre”, no más rechazados como peligrosos, sino como posibilidades infinitas de desestabilización de lo que se afirma (lo impuesto), casi una forma de vigilancia contra el peligro de cristalización y definición. El desorden y, de cierta forma también el caos, son pasos necesarios, y a la vez dolorosos, para llegar a nuevas formulaciones y nuevos modelos. Representan el momento intermedio, el tránsito entre un antes y un después, un movimiento poético de transformación. Entonces, más allá de ser negativos y de provocar inestabilidad e incertidumbre, desorden y caos representan el proceso de devenir infinito y de un surgir de nuevos conocimientos. Es este el ámbito paradigmático en el cual nos colocamos y en el que buscaremos desarrollar nuestra reflexión sobre la relación intrínseca entre Interculturalidad y Educación.

EL CRUCE INTERCULTURAL DE SABERES

La presente reflexión surge de la experiencia educativa en el aula y del encuentro poético entre conocimientos y saberes “otros”. Nuestras clases abrigan personas de diferentes tradiciones culturales, diferentes procedencias geográficas, religiosas y diversos contextos sociales. Eso comporta la pertenencia a diferentes sabidurías, en muchos casos ancestrales y comunitarias que chocan con las hegemónicas propuestas por los programas institucionales de enseñanza. Desde este ámbito de pluralismo epistémico surge la siguiente pregunta:

¿Cómo construir un conocimiento desde la sabiduría y la experiencia directa de cada estudiante, sin caer en la tentación de proponer una enseñanza externa, lejana de la experiencia de los sujetos involucrados y, por lo tanto, hegemónica?

Tal enseñanza por ser impuesta, tendría como objetivo la nivelación de las personas

y su modelación a ciudadanos del Estado. Sería también patriarcal, pues su metodología correspondería a la transmisión de contenidos de un maestro a los/as alumnos/as, como si este último fuera una caja vacía que debería ser llenada. Sería colonizadora, porque trae conocimientos ajenos a la realidad de las personas: las maneras de pensar, de vivir, de relacionarse, que nada tienen a ver con sus realidades. Sería también racista, en el sentido de invisibilizar a la inmensa sabiduría ancestral y popular, fruto de la experiencia de vida. En fin, sería también dogmática, en el sentido de considerarse la única y la verdadera, tachando las demás de falsas y sin valor.

Desde estas premisas, el aula se transforma en un interesante espacio de nuevos conocimientos, una cazuela cultural y social, desde la diversidad de cada persona, y de su propia cultura originaria. La riqueza de las variedades provoca la necesaria tensión que, en el encuentro entre diferentes, hace surgir lo nuevo, que no coincide con ninguna de las partes, más bien se caracteriza por la libertad de su conformación e interrelación. El proceso educativo coincide con el aprendizaje colectivo o comunitario, donde las relaciones se interconectan: estudiantes y facilitadores (los antiguos profesores) hacen generar el conocimiento sin normas preconstituidas, en un ambiente de respeto y reconocimiento recíproco.

Describiremos seguidamente los diferentes criterios de este proceso creativo que subvierte a las dicotomías en favor de una dinámica metodológicamente diferente del conocimiento.

CONEXIÓN Y AFECTACIÓN

Todo está interconectado y interdependiente. Según tal afirmación, la autonomía específica y la estabilidad, bases de las identidades, de las definiciones, de los cánones y de los dogmas, son relativizadas, así como sus pretensiones metafísicas, universales y extraterritoriales.

La complejidad de la realidad se manifiesta en un sin número de vínculos y conexiones entramadas que presuponen tanto la unidad como la diversidad. Tales interrelaciones que involucran personas, cosas y saberes, combinan orden, desorden y organización, en un proceso generador de nuevos conocimientos. Si el paradigma científico concebía el conocimiento a partir de la representación, entendida como reflejo especular que se fundaba en la distancia del objeto; en el pensamiento complejo, el aprendizaje es el resultado de la interacción entre las partes y de la afectación recíproca que se produce. El aprendiente no es un sujeto pasivo, pues participa de esta trama y su conocimiento no puede ser jamás un simple reflejo, sino la expresión de su modo de ser afectado y de la potencia de su pensamiento para configurar esas afecciones (NAJMANOVICH, 2017, p. 10).

No existe conocimiento sin conexión, inter-relación, afectación. Querer imponer una única definición, un único punto de vista, así como reivindicar una única explicación para todo, una única verdad, responde a una actitud imperialista, colonialista y auto-referencial. Es desconocer e invisibilizar las diferentes interpretaciones y construcciones, privilegiando una única hermenéutica sobre la demás narrativas. Es “petrificar” un punto de vista contextualizado, transformándolo en un principio metafísico universal y eterno, a expensas de la complejidad de la realidad, de la pluralidad de visiones y de la relatividad de posturas.

La interrelación presupone la salida de sus propias certezas para abrirse a lo diverso: implica una nueva adaptación a nuevos contextos o, en algunos casos, una transformación radical. Pues el universo no es un conjunto estático de certezas y verdades, sino camino, relación, transformación infinita. La consecuencia de este planteamiento es la existencia de infinitas miradas, de diferentes enfoques, de diversos modos de conocimiento y de expresión, lo que genera una pluralidad de posiciones en relación al conocimiento, a la concepción del poder, a lo ético, a la estructura social, a la cultura, la religión, cada cual fruto de sus interacciones y conexiones. Es “otra” manera de pensar, un paradigma diferente, que viene a desafiar la tradicional “estabilidad” y dogmatismo de nuestras sociedades y religiones.

El encuentro creativo entre saberes diferentes va más allá de la mezcla cultural, del sincretismo, del hibridismo o del mestizaje: es algo nuevo, no abstracto, extremadamente concreto y físico, que envuelve la historia y los cuerpos de las personas, sus sentimientos, sus identidades, sus creencias, pues cada relación es real si conlleva la afectación y representa la posibilidad de una nueva reconfiguración y transformación personal, en un proceso que es infinito.

Por eso, el primer paso para hablar de educación intercultural es el coraje de cruzar la frontera de su propio saber, de su propia cultura, rompiendo esquemas que definen lo “normal” universalizado, para adoptar una mirada interrelacional y abrirse a la afectación creativa.

EL DESPLAZAMIENTO CREATIVO

El encuentro con lo diferente siempre exige un desplazamiento, un movimiento en dirección de...El filósofo francés François Jullien, argumentando sobre el proceso de rompimiento del cuadro de referencia, para superar lo establecido y lanzarse en un proceso de des-identificación y reformulación de la identidad, propone el concepto de “brecha” (“scarto”, en italiano; “gap”, en inglés) (JULLIEN, 2010, p. 29, 75). La brecha es un espacio neutro, de ruptura de lo constituido y de apertura a algo diferente, es tensión continua entre dos polos,

que impide la fijación y la estabilidad, a través de un proceso de de-construcción paralelo a la re-construcción. La “brecha” es la distancia que separa dos realidades: en el campo pedagógico, por ejemplo,

es la distancia entre el diseño educativo y sus logros, entre los tiempos de nuestras palabras y los tiempos de las respuestas de nuestros interlocutores educativos, entre lo que nosotros y ellos somos, y el horizonte de lo posible que, abierto, perfila a nosotros y a ellos otros espacios, otros trayectos, nuevas identidades [...] (CONTINI, 2009, p. 12).

Jullien (2010) afirma que la relación entre dos márgenes o partes es mediada por el *dia-logo*. La opción por el dialogo, en muchos casos, puede ocultar la incapacidad de dejar el discurso hegemónico, único, permaneciendo en una posición “conformista”, incapaz de innovar y quebrar viejos esquemas por el miedo de abandonar el absoluto. El concepto de *dia-logo* a que el autor se refiere, se relaciona con el significado literal del término, que se compone de un prefijo (*dia-*), que indica el espacio entre dos realidades distantes y separadas, plurales y diferentes, pero en tensión; y la palabra *logos*, que se refiere a la comunicabilidad inteligible, a la relación, a la narrativa, al discurso entre los dos extremos. El diálogo nunca es neutro, entre pares, porque está influenciado por relaciones de fuerza y estrategias de poder, pero es necesario porque “abre al confronto, pone en comunicación, obliga a reelaborar nuestras concepciones y, por lo tanto, a reflexionar nosotros mismos” (JULLIEN, 2010, p. 174). Esta “brecha” implícita en el *dia-*, tiene el poder de quebrar las universalidades cerradas en favor de la superación del límite de la auto-referencialidad. Se transforma en el único modo inteligible (*logos*) de resistir a la informalización globalizante y a la educación homogeneizante del Estado.

Centrarse en el *dia-*, en la tensión del medio, exige para Jullien (2010, p. 174) la *traducción*, quiere decir la reelaboración interna de nuestras propias convicciones, significaciones y conceptualizaciones para abrirnos a otros sentidos o, por lo menos a sentidos que obedezcan a otros presupuestos. Literalmente, el término *tra-ducción*, viene del latín *trans-ducere*, que tiene a ver con el movimiento de traslado de un lugar para el otro. En el campo lingüístico, se refiere a la comprensión del significado de un texto o palabra en un significado equivalente en otro idioma: toda traducción presupone el cruce de un lado para el otro, entrando en un mundo diferente para entenderlo, y viceversa. No es negar uno de los dos márgenes, ni asimilarlo; por lo contrario es un desplazamiento creativo hacia lo Otro, que me saca de mi mundo, es salida de mi certezas, de mi saber, de mi identidad y viceversa. La *trans-ducción* se fundamenta, por lo tanto, en el respeto de las diferencias de quienes dialogan, sin oponerlos, sino

buscando una comunicación profunda y enriquecedora, basada en la escucha recíproca. Por eso, la *trans-ducción*, para Jullien, es “la sola ética posible para el mundo global del futuro” (JULLIEN, 2010a, p. 175).

Foucault (1984, p. 1) se refiere al “tercer espacio”, o “tercer lugar”, que se encuentra entre lo real y lo simbólico, el espacio de la proyección, de la utopía y de la creación, generado por las “heterotopías”, las pluralidades y las diversidades que lo habitan. Derridá (2003, p. 22) y el constructivismo también acenan al “*tertium datur*”, a la superación del dualismo de los opuestos en favor de un tercer elemento completamente diferente. Por ejemplo, el mío y el tuyo no necesitarían confundirse en la tentativa de superar a las individualidades, sino de dejar la puerta abierta en la espera de la llegada del Otro: para Derridá (2003, p. 22) coincide con la capacidad de no exigir nada, sino simplemente dejar al otro ser otro. Y afirma:

Si el centro, dónde esté, no es capaz de agarrar esta lición, la periferia del mundo, las áreas fronterizas, las tierras del medio, las ciudades fronterizas, parecen ser las únicas a haber ofrecido en la historia la posibilidad del encuentro entre los unos y los otros.

En el contexto de esta reflexión, Fornet-Betancourt (2004, p. 9-14) propone

La metáfora de la traducción recíproca, por la cual intentamos articular en nuestras propias palabras las experiencias y realidades de los demás; al hacerlo, modificamos nuestra propia visión y nuestro propio lenguaje y nos damos cuenta cuán contextuales y contingentes son nuestros conceptos.

El cruce de la frontera, la salida y el desplazamiento hacia lo otro tienen el poder de sacarnos de nuestro mundo para abrirnos a otro mundo. Representan el segundo movimiento en el proceso de una educación intercultural.

EXTRANJERIDAD E INNOVACIÓN

La *trans-ducción* y el tránsito *dia-lógico* producen una situación de extranjería, propia de quienes, al atravesar un río, lejos de su margen originaria y sin identificarse con la otra, experimenta el desarreglo, la desestructuración, la ambigüedad que antecede una nueva reconfiguración. Es como ser, por un tiempo, extranjero a sí mismo.

Las mujeres mexicanas migrantes en Estados Unidos, sintetizan su experiencia de extranjeras y de ambigüedad, con la afirmación en la que se identifican con todas las culturas y, al mismo tiempo, con ninguna. Se refieren al término azteca

nepantla, para expresar el concepto de estar “en el medio” o “desgarrados entre caminos”. Geográficamente, *nepantla* puede identificarse con la línea divisoria de las tierras fronterizas entre México y Estados Unidos; sin embargo, su significado va más allá de lo geográfico, para indicar la división cultural e interior que separa los 40 millones de latinos que viven en Estados Unidos. Bedford (2008, p. 99) hace referencia a la expresión de Gloria Anzaldúa, una mujer mestiza migrante, quien se describía a sí misma como: “...no nací en Tenochtitlan en el pasado remoto, ni en una aldea azteca en tiempos modernos. Nací y vivo en ese espacio intermedio, *nepantla*, las tierra fronterizas” (BEDFORD, 2008, p. 99).

En sus palabras, *nepantla* se refiere al “territorio incierto que uno cruza cuando pasa de un lugar al otro, cuando cambia de una clase social, raza o posición de género a otra, cuando viaja de la identidad presente hacia una nueva identidad” (BEDFORD, 2008, p. 99). Es el espacio que abre a nuevas posibilidades y donde la interculturalidad y la pluralidad se hacen presentes en su propio cuerpo, en el cual circula la sangre de muchas razas, como un manantial que recoge el agua de muchas fuentes. El ejemplo concreto de Anzaldúa (1942-2004) revela la complejidad de la vida en frontera: vivió en Estados Unidos, pero su origen era mexicana precolombina, su sangre mezclado con lo de los conquistadores; además fue una importante feminista, lesbiana, chicana, escritora, profesora, teórica *queer* y activista política: una mujer mestiza, que cruzó muchas fronteras y para la cual el mestizaje era el tercer, cuarto, quinto... espacio. No un lugar abstracto, ni solamente geográfico, sino su cuerpo real, su vida, su experiencia cotidiana, el lugar donde se quedaban grabadas las diferentes culturas que la cruzaban.

Para Anzaldúa (1999), la frontera, el *Nepantla*, representaba la posibilidad de redefinir su identidad, desde sus múltiples pertenencias; y también, la emergencia de una actitud política en el encuentro entre subjetividades y sexualidades marginales, excluidas y alternativas. También, el *nepantla* era una posición intelectual que favorecía la formación de una nueva consciencia subjetiva, desde una mirada crítica, y desde nuevos discursos emancipatorios que rompían con las prácticas colonizadoras, homogenizantes, universalizantes, excluyentes, racistas y patriarcales.

Cuando escribo siento como si estuviera deshuesandome. Siento que estoy creando mi propia cara, mi propio corazón - un concepto náhuatl. Mi espíritu se hace a través del arte creativo. Se está rehaciendo continuamente y genera a sí propio a través de mi cuerpo. Es este aprendizaje para vivir con la Coatlicue que transforma el vivir en Borderlands de una pesadilla en una experiencia numinosa. Es siempre un camino, un estar para otra cosa (ANZALDÚA, 1999, p. 95).

Estas reflexiones desde la experiencia de la vida en frontera llevan a dos conclusiones.

Por un lado, las personas inmigrantes (y en este término es inclusivo también la inmigración para una educación intercultural)

se han imaginado históricamente como el otro, extranjero, no nativo, lo que a fin de cuentas ha sido una forma de exclusión [...] así pues, somos intrusos, el eterno otro, extranjeros y extranjeras nacidas en el país. Esto es lo que yo llamo la vida en nepantla (MACHADO, 2008, p. 151-2).

Por el otro lado, el *nepantla*, el tercer espacio, es donde se hace posible lo nuevo: más allá de la absorción de la diferencia o del fortalecimiento del uno y de su identidad, aparece algo nuevo, un hibridismo fruto del encuentro de los diversos y resultado de las nuevas configuraciones que se producen. De esta forma, el “ser extranjero” resulta ser la clave de una transformación sin fin, resultado de la afectación recíproca entre gente de razas y culturas diferentes. Lo nuevo aparece en toda su ambigüedad e incertidumbre, deja una sensación de vértigo y tal vez de miedo, porque está anclado en lo todo y en la nada. Es pura libertad que asusta, por no tener certezas y seguridades. Genera nostalgia de un pasado remoto, como también esperanza en un futuro diferente. Representa las nuevas posibilidades del sueño de otro mundo posible.

La tierra más allá de la frontera no pertenece a nadie, pero es poblada por mucha gente y por diferentes sabidurías: los “fuera de la ley”, los que rechazan el imperalismo de lo común, el discurso único, las colonizaciones, las personas diversas sexualmente, políticamente, socialmente y epistemológicamente. Este lugar fuera de lo común, de gente no “normal”, de tantas pertenencias y de ninguna identificación representa la verdadera posibilidad de superar a los esquemas pedagógicos y educativos tradicionales preestablecidos para pensar en un saber desde otras miradas, críticas y emancipatorias, a partir de las voces tradicionalmente silenciadas. La interculturalidad, como clave epistemológico, es la esperanza de pobres y pequeños, donde lo puro es sustituido por el mestizo, y las diferentes pertenencias exigen diferentes traducciones, o sea, diferentes tránsitos culturales y sociales, que acaban generando subjetividades, aprendizajes y consciencias siempre nuevas. Es la ley de la relación que, a través de la afectación, transforma y renueva en una movilidad infinita.

CONCLUSIÓN: UNA OPCIÓN ÉTICA

Desde la interculturalidad es posible rescatar otras historias, sufridas, desconocidas e invisibilizadas, pero reales, cuyas huellas y cicatrices, estampadas en los cuerpos, impiden el olvido. Porque en el lugar del medio, que posibilita a la inter-

culturalidad, se oponen a la arrogancia del imperialismo y del colonialismo los cuerpos heridos por el estigma de la diferencia y del preconceito, las heridas sangrantes por los maltratos de la raza y del color de la piel; la sexualidad violada; la voz callada a la fuerza; las identidades destruidas y humilladas; la memoria borrada de las tradiciones culturales; la sabiduría ancestral despreciada; las creencias desprestigiadas y desacreditadas.

La educación intercultural representa un proceso ético de recuperación de la memoria, dando visibilidad a los crímenes perpetrados en nombre de la razón, de la ley, de la religión, puestos a servicio del poder absoluto, colonizador, esclavista y dogmático, de la educación que no pasa de normalización y homogenización. El potencial ético de este enfoque educativo legitima a las voces plurales, al pensar diferente y permite el surgir de otros imaginarios colectivos. Y se transforma en crítica abierta a los programas educativos tradicionales que, en muchos casos, son vehículos de difusión de esa ideología uniformadora a servicios de un modelo civilizatorio y de desarrollo hegemónico, que se construye sobre la destrucción y la neutralización sistémica de las alternativas cognitivas, tecnológicas, sociales y políticas. Bajo esta línea, Fonet-Betancourt (2006, p. 65-78) afirma que se hace necesario un nuevo pensamiento, una nueva filosofía, no más desde los centros del mundo occidental, sino a partir del rescate de la sabiduría de los pueblos hasta ahora explotados y silenciados, una filosofía subversiva, contextual y expresión de la diversidad cultural.

El mismo autor afirma que se necesita también de una nueva teología, transformada desde la interculturalidad, despojada de su discurso dogmático y monocultural, que hable de Dios a partir de la pluralidad de religiones, espiritualidades y lenguajes, en la escucha de las religiones ancestrales y de sus pueblos masacrados y silenciados, de los pequeños, los jóvenes, los niños, las mujeres, los negros, y las personas sexualmente diferentes. Con una nueva hermenéutica, que le permita pasar de un pensamiento universalista al reconocimiento de la diversidad, de la relatividad de los puntos de vista, de las creencias y de las convicciones, del pluralismo religioso, abriendo, entonces, la puerta al diálogo interreligioso (FONET-BETANCOURT, 2006, p. 105-20).

Para finalizar, Fonet-Betancourt (2006, p. 88) enumera cuatro desafíos éticos en este proceso: recuperar la memoria de las heridas causadas por la imposición de un sistema de dominación y de civilización; recuperar las antiguas narraciones míticas, que ofrecían otros sentidos a las cosas, a la historia, a la vida; hacer emerger una cultura de relaciones, donde esas memorias culturales, socializadas y compartidas, puedan estimular otra memoria, otra sabiduría, otra reflexión y otra filosofía; en fin, transformar y reorganizar la política, quiere decir, la vida colectiva, en el sentido de garantizar la diversidad cultural, el intercambio

fecundo y el encuentro creativo entre pueblos y sus culturas. Solamente de esta forma podrá haber cambio.

EDUCATION IN INTERCULTURAL CLUE: AN ETHICAL OPTION

Abstract: *this paper is the result of the author's teaching experience with students from different cultures, countries, even from different indigenous peoples. The traditional and hegemonic educational model (patriarchal, monocultural, uniformizing, etc.), supported by the mere transmission of knowledge, as a deterritorialized universal deposit, produces the standardization and homogenization of people within parameters pedagogically, socially and politically predefined. The reference to interculturality, allow compare different knowledges, products of experiences and different cultural situations. In addition, helps to improve the learning process through the direct participation of the students, and to achieve a collective construction of knowledge, from the plurality and diversity of rescued voices and of the every one ancestral memories.*

Keywords: *Interculturality. Interrelation. Education. Plurality. Third Space.*

Notas

- 1 Es interesante la descripción que el mismo Hobbes hace del Leviatán en la edición de 1839 de su obra: “un gigantesco soberano de cabellos largos que se elevaba sobre el horizonte de la ciudad, portando en su cabeza la corona. En la mano diestra sostenía una espada, símbolo de la fuerza militar, y en la siniestra el báculo que representaba al poder religioso. Lo más curioso de semejante figura eran el torso y los brazos formados por las minúsculas figuras de todos los ciudadanos”. Para esta imagen, Hobbes se inspiró en el libro de Job 41,24 (SUÁREZ, 2012, párr.12). http://protestantedigital.com/magacin/13046/Hobbes_y_el_Estado_como_el_necesario_Leviatan).
- 2 Hobbes (apud RODRÍGUEZ, 1999, p. 32) “[...] La condición de los hombres es tal, por naturaleza, que si no existe el miedo a un poder común que los reprima, desconfiarán los unos de los otros y se temerán mutuamente”. Foucault (1988, p. 9) es crítico a esta teoría, cuando afirma: “No creo que podamos considerar al ‘Estado moderno’ como una entidad desarrollada por encima de los individuos, ignorando lo que son e incluso su propia existencia, sino por el contrario; como una estructura muy sofisticada a la cual los individuos pueden ser integrados bajo una condición: que esa individualidad puede ser moldeada de otra forma y sometida a una serie de patrones muy específicos”.

Referências

ANDALZÚA, G. *Borderlands/La Frontera: the New Mestiza*. San Francisco, Estados Unidos: Aunt Lute Books, 1999.

BEDFORD, N. *Creando espacios: las teologías feministas latinas y latinoamericanas en el*

- umbral de la interculturalidad. In: AQUINO, M.; ROSADO, M. (comp.). *Teología feminista intercultural: exploraciones latinas para un mundo justo*. México: Dabar, 2008. p. 93-117.
- CONTINI, M. *Elogio dello scarto e della resistenza: pensieri ed emozioni della filosofia dell'educazione*. Bologna, Italia: CLUEB, 2009.
- DERRIDÁ, J. *Il sogno di Benjamín*. Milano, Italia: Bompiani, 2003.
- FORNET-BETANCOURT, R. *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*. Mainz, Alemania: Auflage Aachen, 2004.
- FORNET-BETANCOURT, R. *La interculturalidad a la prueba*. Mainz, Alemania: Auflage Aachen, 2006.
- FOUCAULT, M. *Of Other Spaces: Utopias and Heterotopias*. *Architecture, Mouvement, Continuité*, n. 5, p. 46-49, 1984.
- HOBBS, Thomas. *Leviatán o la invención moderna de la razón*. Madrid: Nacional, 1980. Disponible: <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/95-Hobbes-Leviatán%20%28completo%29.pdf>. Acceso em: 15 mar. 2019.
- JULLIEN, François. *Le trasformazioni silenziose*. Milano, Italia: Cortina Raffaello, 2010.
- MACHADO, D. Voces de Nepantla: las latinas en la historia religiosa de Estados Unidos de América. In: AQUINO, M.; ROSADO, M. (comp.). *Teología feminista intercultural: exploraciones latinas para un mundo justo*. México: Dabar, 2008. p. 143-167.
- MIGNOLO, W. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, España: Akal, 2003.
- MOYA, C.; ESCOHOTADO, A. *Thomas Hobbes El Leviatán*. Madrid, España: Nacional, 1980. Disponible: <https://bit.ly/2NIJq6e>. Acceso en: 15 mar. 2019.
- NAJMANOVICH, Denise. El sujeto complejo: La condición humana en la era de la red. *Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social*, v. 22, n. 78, p. 25-48, 2017. Disponible: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/279/27952381004/html/index.html>. Acceso en: 10 mar 2019.
- RODRÍGUEZ, J. *Thomas Hobbes Tratado sobre el ciudadano*. Madrid, España: Trotta, 1999. Disponible en: <https://bit.ly/2FF24K5>. Acceso en: 31 fev.2018.
- SUÁREZ, A. *Hobbes y el Estado como el necesario Leviatán*. Barcelona, España: Alianza Evangélica Española, 2012. Disponible en: <https://bit.ly/2HGtSQ8>. Acceso en: 26 fev.2018.