

## Colombia: Interculturalidad y educación humanista

**Francisco Adelmo Asprilla Mosquera**

Los avances normativos que autorizan al Estado para el impulso y promoción de la multiculturalidad y el otorgamiento de derechos a los pueblos étnicos, abren posibilidades de construir un nuevo proyecto intercultural y democrático, enfocado en transformar las relaciones, estructuras e instituciones para la sociedad en su conjunto.

En esta nueva coyuntura surgen tensiones y paradojas entre los esfuerzos étnicos en defensa de lo propio y el uso del multiculturalismo, como parte de las estructuras políticas establecidas y de una nueva lógica cultural del capitalismo, que trata de controlar y armonizar la oposición con su ideal de integrar estos pueblos al mercado, negando la existencia de la discriminación, el legado colonial o la monoculturalidad, en la formulación y aplicación de estas normas y la complejidad de la diversidad, lo que trae consigo potenciales trampas en la institucionalización de lo étnico.

Esta coyuntura política exige una propuesta educativa que enlace los nuevos ideales interculturales con los viejos ideales ilustrados de la modernidad, en cuanto al uso público de la razón, la liberación del hombre de su culpable incapacidad, que aprenda a servirse de su inteligencia, sin la guía de otro, es decir, una educación como parte constituyente de la ciudadanía y punto de partida para la comprensión y la práctica de la democracia, que se centre directamente en la condición humana y en la cooperación antes que en la competitividad.

Desde esta perspectiva, 1991 se convierte en Colombia, en el año, a partir del cual se empiezan a generar nuevas condiciones para construir espacios democráticos para los pueblos discriminados y excluidos tradicionalmente, de las dinámicas políticas y económicas de la nación. "Las reformas constitucionales que responsabilizan al Estado en impulsar y promover la interculturalidad y otorga una serie de derechos a las nacionalidades étnicas[1], abren posibilidades, no sólo a responder a demandas étnicas, sino también a construir un nuevo proyecto intercultural y democrático, enfocado en transformar las relaciones, estructuras e instituciones para la sociedad en su conjunto" (Walsh, 2005: 1).

En esta coyuntura política, así como se ganan espacios y legitimidad, también emergen tensiones y paradojas entre el ideal de la interculturalidad y los valores en que se funda, los esfuerzos del reconocimiento y defensa de lo propio y distintivo y el uso del pluriculturalismo, como parte de las "mismas estructuras políticas -y aparatos ideológicos- que se empeña en transformar" (Pérez-Bustillo, 2001, en Walsh, 2002). Interculturalidad y pluralidad jurídica no son lo mismo.

La interculturalidad se funda en la necesidad de construir relaciones entre grupos, como también entre prácticas, lógicas y conocimientos distintos, con el afán de confrontar y transformar las relaciones de poder, que han naturalizado las asimetrías sociales. A veces, lo pluricultural sólo se usa en términos descriptivo, empero sus raíces y significados no se encuentran en la descripción, sino en las luchas en contra de la colonialidad pasado y presente y de la violencia simbólica, estructural y cultural

(Rivera, 1993, en Walsh, 2002: 2), en que esta colonialidad se produce. Este proceso implica el fortalecimiento de lo propio frente a las otras culturas, paralelamente a las luchas no por el reconocimiento estatal, sino por la reparación a la exclusión.

La situación divergente entre el ideal de la clase dominante y las aspiraciones de los pueblos emergentes genera grandes dificultades a la hora de implementar dicha normatividad. Detrás "de las nuevas políticas latinoamericanas de reconocimiento e inclusión, juega una nueva lógica cultural capitalista, una lógica que intenta controlar y armonizar la oposición con la pretensión de integrar a los pueblos indígenas y negros dentro del mercado". (Ibid, pág. 3)

La pluriculturalidad oficializada se desarrolla alrededor del establecimiento de derechos, políticas y prácticas institucionales que reflejan la particularidad de las "minorías" añadiendo estos a los campos existentes. Por eso, el pluriculturalismo oficial es a veces llamado aditivo. Este reconocimiento e inclusión no pretende atacar las asimetrías y promover relaciones equitativas. Esta pluriculturalidad permanece prácticamente marginal a la educación nacional, o a las políticas públicas dirigidas a la sociedad en su conjunto. Parece suficiente establecer derechos e instituciones apartes, sin tener, a la vez, que repensar la totalidad.

Tal práctica ayuda a reproducir la imagen de una sociedad parcelada, más que una sociedad que vive permanentemente la inter-impregnación de la diversidad (Salman, 1999, en Walsh, 2002). La pluriculturalidad parte de la pluralidad étnico cultural y el derecho a la diferencia y opera principalmente por el reconocimiento y la inclusión dentro de lo establecido. (Ibid, pág., 4)

La interculturalidad se centra en la transformación de la relación entre pueblos, nacionalidades y otros grupos culturales, pero también del Estado, de sus instituciones sociales, políticas, económicas y jurídicas. Significa la oportunidad de emprender un diálogo teórico desde la interculturalidad; la construcción de nuevos marcos conceptuales, analíticos, teóricos, en los cuales se vayan generando nuevos conceptos, nuevas categorías, nuevas nociones, bajo el marco de la interculturalidad y la comprensión de la alteridad (ICCI, 2000, 6-7, en Walsh, 2002: 4).

La interculturalidad es una propuesta que "permite pensar fuera de las categorías de la modernidad, entender la importancia de los lugares epistémicos, éticos y políticos de enunciación y considerar la potencialidad de los espacios de las fronteras. Requiere aceptar que el conocimiento no es uno y universal para quien quiera ingresar en él (Walsh, 2002<sup>a</sup>: 4); y que tampoco es uno el campo jurídico. La interculturalidad va más allá de la diversidad, el reconocimiento y la inclusión. En las leyes se cristalizan y se expresan las relaciones de poder existentes en una sociedad. La interculturalidad no se puede realizar por reformas o leyes estatales. Tampoco se reduce a la constitucionalización, ya que ésta no es un producto sino un proceso continuo, algo por construirse, que nunca termina. (Ibid, pág., 5)

Existen barreras estructurales que impiden el avance de los pueblos a los cuales la ley pretende favorecer. El Estado en un monólogo permanente plantea reformas sin tener en cuenta la voz de los supuestos beneficiados. Sus propuestas deberían enmarcarse en la posibilidad de avanzar hacia "la transformación intercultural, no como constitucionalización e/o institucionalización de las relaciones. Algunas de las limitaciones que presentan son: reduce la lucha por los derechos de los pueblos a una lucha por derechos aparte y no, complementariamente por derechos ciudadanos;

restringe los derechos colectivos al espacio rural y territorial, así excluyendo las realidades multiétnicas y urbanas. Niega la existencia de la discriminación, el legado colonial o la monoculturalidad en la formulación y aplicación de estas normas y la complejidad de la diversidad (Ibid: 7), lo que no asegura una justicia real, adecuada y apropiada, sin "desconocer la importancia del reconocimiento formal del pluralismo legal en la constitución, hay que advertir sobre las potenciales trampas de la "institucionalidad" étnica. (Assies, 2000, en Walsh, 2002: 8)

Sugerir que el problema de la interculturalidad es simplemente un problema del tratamiento de los pueblos discriminados y marginados y no un problema histórico y estructural de toda la sociedad, se puede caer en fundamentalismos y etnicismos que muchas veces sirven para promover la parcelación y la separación (Ibid: 10). Se trata de construir una propuesta civilizatoria alternativa, hacia la construcción de un nuevo tipo de estado y una profundización de la democracia (Ramón, 1998) que compromete a todos y a todas. "En un mundo cada vez más entrelazado, no debemos ser unidireccionales sino más bien establecedores del diálogo en ambas direcciones. Es buscar un enriquecimiento y posible convergencia intercultural jurídica, que también permite incorporar de abajo hacia arriba, algunos principios subyacentes en el derecho indígena y afro al derecho estatal y, a la vez, construir una convivencia social donde diferencia e igualdad puedan empezar a entretenerse. (Albò, 2000)

La apertura hacia la diversidad, en Colombia, es, por un lado, resultado de las demandas y luchas de la gente. Pero, por otro, "es algo más: parte de una tendencia y estrategia regional y global de inclusión reflejada en las políticas estatales y promovidas por organizaciones transnacionales, con fines de apaciguar la oposición. Estas políticas ya globalizadas, se basan en el reconocimiento, la inclusión e incorporación de la diversidad cultural, no para transformar sino para mantener el statu quo, la ideología neoliberal e incorporar a todos dentro del mercado. Al centrarse básicamente en la política de la identidad divide a los grupos, disminuye fuerzas y, como ha dicho el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) (2004: 215), imposibilitan el intercambio de ideas entre los diferentes.

La mejor forma de hacerlo es hacer sentir como "incluida" a la gente tradicionalmente marginada, con derechos y atenciones especiales. Lo que se observa es la "estatalización" de las políticas y procesos de lucha indígena y afro; es decir, una dependencia del sistema jurídico-político y, por ende, una aceptación de este sistema, en vez de su rechazo o radical transformación, que en la práctica ha implicado cooptación, manipulación, división, individualización y pacificación. (Walsh, 2005: 30)

Lo que ha significado algunos pasos atrás para las luchas socio-históricas y políticas de los movimientos, una maniobra desde "arriba" que desplaza el problema colonial y racial, poniendo en su lugar la preocupación por las políticas de inclusión. La interculturalidad es un proyecto político-epistémico, que va más allá del multiculturalismo, el cual requiere que las relaciones horizontales interétnicas se construyan a través de la creación de nuevos ordenamientos sociales (CRIC, 2004: 132, en Walsh: 31). Es un principio ideológico y organizador, que busca construir un imaginario distinto de sociedad, permitiendo pensar y crear condiciones para un poder social distinto, como también una condición diferente, tanto del conocimiento como de existencia, apuntando a la descolonialidad. (Walsh: 31)

Según este punto de vista, la interculturalidad se analiza desde tres perspectivas: la relacional, funcional y crítica. (Walsh, pág. 9) La perspectiva relacional se refiere

básicamente, al contacto entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. El problema con esta perspectiva es que oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación, racialización y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación. (Ibid: 10)

La funcional, según el filósofo peruano, Fidel Tubino (2005), se enraíza en el reconocimiento de la diversidad con pretensión de resolver el problema de las "minorías", con metas hacia su inclusión al interior de la sociedad nacional y la estructura social establecida. Esta perspectiva es "funcional" al sistema; ya que no toca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural, ni tampoco "cuestiona las reglas del juego" y por eso, y como dice Tubino, "es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente".

Así forma parte de la nueva lógica del capitalismo global, una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, y volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema-mundo-moderno-capitalista-colonial; los cuales la convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y a la conservación de la estabilidad social, ahora haciendo "incluir" los grupos históricamente excluidos a su interior. (Ibid: 10)

Con la interculturalidad crítica, no partimos del problema de la diversidad en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y "blanqueados" en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores.

La interculturalidad se entiende como herramienta, proceso y proyecto que se construye desde la gente y como demanda de la subalternización, distinta a la funcional que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas; es decir un accionar. La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. (Ibid: 11)

El foco problemático de la interculturalidad no reside sólo en las poblaciones étnicas, sino en todos los sectores, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados, y no sólo entre personas o grupos sino también entre lógicas, formas y maneras de producir conocimientos. Por eso, se debe entender como propuesta de sociedad que busca modificar y transformar esquemas epistémicos, políticas públicas, la educación y otras esferas de acción, en el régimen de representación dominante (Rojas y Castillo, 2007), lo mismo que las estructuras e instituciones del poder racializado que siguen normativizando y naturalizando la diferencia como desigualdad. (Ibid: 11)

La renovada atención puesta por indígenas y afros al pensamiento como campo de lucha, intervención y creación, hacen evidente que el proyecto de la interculturalidad no es sólo político, sino también epistémico, en dos esferas, referidas como casa adentro y casa afuera (Juan García, en Walsh, 2002: 32). La casa adentro implica los procesos internos de las organizaciones, pero más que todo de las comunidades, para construir y fortalecer un pensamiento y un conocimiento propios, presentes en la memoria de los sabios y ancianos, y en la filosofía y cosmología cuyas raíces se

encuentran en la ancestralidad, pero también, en la naturaleza y en la cotidianidad, como hizo claro el intelectual Nasa, Manuel Quintín Lame (2004, en Walsh: 32)

Reconstruir y fortalecer pensamientos y conocimientos propios, no como un saber folclórico local, sino como epistemología, lo que permite empezar a enfrentar la colonialidad del saber y la geopolítica dominante del conocimiento. Caminos que no niegan la modernidad, pero que permiten vivirla de otra manera, sin ser absorbida por ella... cambiar el lente euro céntrico y ver desde las historias vividas, promoviendo así una fortaleza colectiva.

Es esta fortaleza la que permite negociar casa afuera. Aquí el asunto clave es con quién y para qué, es decir, con qué propósitos interrelacionar (o interversalizar) conocimientos. Los modelos etnoeducativos no tienen impacto significativo en la sociedad "mayor". Los pueblos étnicos son los que tienen que ajustarse a las normas dominantes y asumir el reto de la interculturalidad, la sociedad en su conjunto se considera exenta de cambios. (Ibid: 33)

Los pueblos étnicos deben construir su propia propuesta, a partir de proyectos y programas, que les permitan hacer realidad sus propios objetivos políticos, articulados a modelos educativos para la sociedad en su conjunto, que la impacten significativamente, mediante procesos interculturales, como "parte de la necesidad de implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante, no buscar ser incluidos en él, sino intervenir en él, generando participación y provocando contestación y cuestionamiento". (Ibid: 33)

Pensar en un vuelco decolonial en torno al conocimiento y a la educación requiere atención política y ética a nuestras propias prácticas y lugares de enunciación para construir y generar conciencias políticas, metodologías descoloniales y pedagogías críticas. Es necesario, además, enfrentar y hacer visible nuestras propias subjetividades y prácticas, incluyendo nuestras prácticas pedagógicas.

Para construir sociedades participativas y solidarias no basta un Estado garante de derechos, sino que es igualmente necesario contar con actores sociales, es decir ciudadanos ilustrados, (en la visión Kantiana: 1784) que se preocupen por los diversos aspectos del desarrollo humano (Nussbaum: 2000, pág. 78 - 80) y por la ampliación de espacios deliberativos en los que se puedan concertar acuerdos y tomar decisiones que incidan en la vida de la comunidad.

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad, de la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. La pereza y la cobardía son causas de que gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilo, a pesar de que la naturaleza los liberó de ajena tutela; también lo son de que se haga tan fácil para otros erigirse en tutores" (Kant, 1784: 2). Poblaciones enteras, a pesar de nacer dotadas con las capacidades suficientes para poder llegar a ser, "se sienten realmente incapaces de servirse de su propia razón, porque nunca se les ha permitido intentar la aventura.

Para esta ilustración no se requiere más que libertad; la de hacer uso público de su razón íntegramente. Libertad que debe estar permitida a todo el mundo, esto es lo único que puede traer ilustración a los hombres. Entiendo por ilustración aquel que, en calidad de maestro, se puede hacer de la propia razón ante el gran público del mundo de lectores. Existen muchas empresas en las que es necesario cierto automatismo, por

lo cual algunos tienen que comportarse pasivamente para, mediante una unanimidad artificial, poder ser dirigidos por el gobierno hacia los fines públicos o, por lo menos, impedidos en su perturbación. En este caso no cabe razonar, sino que hay que obedecer. (Ibid: 3)

Una generación no puede obligarse y juramentarse a colocar a la siguiente en una situación tal que le sea imposible ampliar sus conocimientos, depurarlos del error y, en general, avanzar en el estado de su ilustración. Constituiría esto un crimen contra la naturaleza humana, cuyo destino primordial radica precisamente en este progreso (Ibid: 5) ¿Es que vivimos en una época de ilustración? No. Falta todavía mucho para que, tal como están las cosas y considerados los hombres en conjunto, se hallen en situación, ni siquiera en disposición de servirse con seguridad y provecho de su propia razón. (Ibid: 6)

Ciudadanía significa, en este sentido, más sociedad: una comunidad de personas que no se restringe a sus actividades privadas, sino que además concurre en el espacio y el debate público para participar en proyectos y en decisiones compartidas. Este logro de una ciudadanía, pasa por la construcción de otras bases en las relaciones sociales. La educación entraría a jugar un gran papel, desde una propuesta intercultural. Para que esta sea una realidad vivida por las comunidades, la gente de una localidad y los ciudadanos de una nación, hay que introducirla como proceso de reforzamiento de las culturas locales. (García Sánchez, 2006:51)

Este proceso es complejo, difícil, escabroso, lleno de altibajos, hay que partir del reconocimiento de esta realidad. "La interculturalidad implica una lucha dura contra la exclusión no sólo debida a los orígenes étnicos sino también a los sociales, culturales y educativos (Gelpi, 1992:54)". También parte del reconocimiento de la existencia de fuertes contradicciones sociales, que exigen el estudio de la realidad, a partir de sistemas dialécticos, entre los que podemos mencionar: homogenización/diversidad, riqueza/pobreza, sensibilidad al medio/independencia del medio, inclusión/exclusión, segregación/integración.

La interculturalidad es una respuesta a la segregación (De Lucas, 1995:55). Segregación que aparece en las bases mismas de la construcción de la nacionalidad colombiana, la cual impide el goce pleno de sus derechos a las grandes mayorías de la sociedad. El informe de la UNESCO sobre educación (1996) reconoce que una educación verdaderamente intercultural debe ser capaz de responder a la vez, a los imperativos de la integración planetaria y nacional y a las necesidades específicas de las comunidades concretas, que tienen una cultura propia.

Avanzar en la búsqueda de dignidad para la diferencia implica el compromiso de la sociedad en su conjunto. Para alcanzar este logro, el Estado debe mediar en un diálogo intercultural nacional e internacional en defensa de la múltiple identidad nacional. Exige una visión que dinamice una cultura para la democracia y una democracia para la cultura (García, Op. cit: 57)

"La complejidad contextual e histórica, del fenómeno de la exclusión en Colombia frente a la realidad multicultural exige respuestas innovadoras. En este sentido, se propone como parte de la educación intercultural, la implementación de una didáctica cultural participativa con la certeza de que ella promueve mayor comprensión y compromiso, tanto de parte del pluralismo como de las comunidades culturales y étnicas excluidas" (García, Op. cit: 54).

Esta didáctica tiene como finalidad educar para la equidad social, mediante el reconocimiento de la interculturalidad lo cual implica un proceso (Ibid, 54), que considere las individualidades y la colectividad de los sujetos a intervenir. Una visión para el conjunto de la comunidad. (Saifullan y Khan, 1984). "La didáctica cultural estudia el proceso de enseñanza aprendizaje de una comunidad, y la forma como ésta puede potenciar la reflexión permanente en su propia cotidianidad y en la sociedad en la cual interactúa, lo que le permite entender más claramente sus necesidades de crecimiento espiritual y material y las formas que debe asumir su propia educación". (García, Op. cit: 59).

En Colombia, La mayoría desconoce su pasado: su historia y su cultura. Un país con profundas crisis de identidad, formado desde una mirada homogenizante y prejuiciada con respecto a los otros, lo que hoy es obstáculo para la construcción de una sociedad, según los principios de la constitución política de 1991. La educación ha sido utilizada para ocultar la realidad de dominación y la alienación, por el contrario, se trata ahora de denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria. (Freire, 2004: 73)

La educación tomada como comunicación, la cual constituye la base de la ciudadanía, por lo tanto, punto de partida para la comprensión y la práctica de la democracia (Hoyos: 1). En este orden de ideas, se busca "Reconstruir un sentido de educación que se centre directamente en la condición humana y sepa desarrollar nuevas formas de humanismo para la cooperación antes que para la competitividad, que rescate las humanidades en su sentido más contemporáneo para la formación de ciudadanas y ciudadanos responsables, actores en la sociedad civil y comprometidos con un sentido de democracia participativa que permita buscar nuevos caminos de cooperación. (Ibid, pág., 2)

"Este sentido de experiencia en el mundo de la vida, punto de partida de cualquier proceso educativo, antes de toda teoría, ciencia o especulación; y también antes de cualquier ismo, porque precisamente todo ismo presupone una concepción del proceso que lo genera, que para nosotros es la forma de entender el humanismo, es decir, educación como formación (Bildung) del ser humano, tal como se nos da antes de toda consideración teórica, en comunidad". (Ibid, pág., 3)

"Como en la vida diaria, así también en la ciencia, la experiencia es la conciencia de estar con las cosas mismas, de aprehenderlas y poseerlas de modo enteramente directo. El punto de partida de todo proceso educativo debe ser la experiencia de la comunidad educativa: sus contextos, tradiciones, culturas, es decir, el mundo de la vida como horizonte universal de significados y como fuente inagotable de validación de las "pretensiones de verdad" según las significaciones comprendidas (Ibid, pág., 4). Cuando lo que se me da se manifiesta luego como algo equivocado, como error, como ilusión, es la misma experiencia la que me lleva a la corrección correspondiente, de suerte que se vaya logrando la evidencia adecuada con base en la conciencia del darse la cosa misma en evidencia apodíctica. (Ibid, pág., 5)

Un punto de partida para la caracterización del ser humano que no se base en su propio sentido de ser mismo, lo que para Heidegger no es otro que el pensar la verdad del ser, es decir, abrirse al ser en la casa del pensar que es el lenguaje, para aprender a experimentar la esencia del pensar, lo que equivale a llevarla a cabo, hay que liberarse de la interpretación técnica del pensar (Ibid, pág., 7). Lo que supone un

carácter no científico del asunto. En la interpretación técnica del pensar se abandona el ser como elemento del pensar. (Ibid, pág., 8)

Una educación humanista desde un paradigma comunicacional, para la democracia, muy diferente de aquella en la que los estudiantes son alentados a cultivar una especie de búsqueda de la perfección. El resultado de esta educación perfeccionista, pretendidamente progresista y de calidad, es la pérdida de la noción de contingencia y de la conciencia de la finitud humana. La pérdida de la dimensión de la contingencia educa salvadores, como Edipo, protagonistas para un liderazgo narcisista y egoísta que usan la humanidad en sí mismos y en los demás siempre como medios y nunca como fines. (Smith, 2004, en Hoyos: 9). Una educación que parte de la experiencia intersubjetiva en el mundo de la vida, de la competitividad a la cooperación, motivada desde una lectura no antagónica, sino comprensiva de la "insociable sociabilidad" reconocida por Kant en las raíces mismas de lo humano, en su estado natural. (Ibid, pág., 11)

El poder pensarse libre y responsable moralmente es momento determinante de la condición humana y por tanto, momento central de la educación para la mayoría de edad, para la ciudadanía cosmopolita en un mundo-uno y para la formación de la persona (Ibid, pág., 12). La modernización ha desorientado al hombre, esto exige un replanteamiento de la ética. Una educación progresista y positivista en términos tayloristas requiere de la reflexión ética, de suerte que el hombre no quede reducido a maquinaria. La ética en un contexto del mundo de la vida en el que le es dado al hombre pensar ante todo la verdad del ser (Heidegger: 12). El positivismo decapita, por así decirlo, la filosofía (Husserl, 1962b, 7, en Hoyos: 16)

Si la crisis, de la ciencia y de la cultura en general, es provocada en última instancia por un olvido de la persona, es decir, por la negación de lo humano, es necesario cambiar la educación enmarcada en el paradigma de la precisión, la eficiencia y la positivización, por el de una formación de la persona en marcos culturales y humanistas, desde los cuales sea capaz de integrar la ciencia y la tecnología, según proyectos de ciencia, tecnología y sociedad, C.T.S. (Ibid, pág., 18)

Partimos del sentido de experiencia educativa de Dewey relacionándolo con el mundo de la vida husserliana que anime y forme ciudadanos en relación con otros y abiertos a todas las regiones de un mundo-uno (Ibid, pág., 20). También la tradición humanista griega y latina que inspira a Martha Nussbaum en su estudio acerca de la relevancia de las humanidades para la educación liberal actual al comprometerse con El cultivo de la humanidad. Martha articula su propuesta en cuatro características. La primera es la actitud de reflexión socrática, que podríamos llamar búsqueda de una "vida examinada" (Nussbaum, 2005, 28, en Hoyos: 20)

La segunda característica asume los planteamientos de los estoicos, en especial de Séneca, Cicerón y Marco Aurelio para desarrollar en los estudiantes la capacidad de verse a sí mismos no sólo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también, y sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación.

Es lo que Kant designará como ciudadanía cosmopolita: somos ciudadanos del mundo (Cortina, 1997). La tercera característica se basa en la "imaginación narrativa" como mediación entre la propia identidad y la ciudadanía cosmopolita, con base en el sentimiento originario de la "compasión", como un "sentir con" que me abre al

reconocimiento del otro como diferente en su diferencia y por tanto, como interlocutor válido. Finalmente, la ciudadanía cosmopolita necesita de los saberes desarrollados en las ciencias sociales y humanas en general para fortalecer argumentativamente los procesos formativos en una educación intercultural, que no tiene por qué caer en las trampas del multiculturalismo.

Entre la autorreflexión y la ciudadanía cosmopolita circulan también las propuestas de Kant Sobre pedagogía (1803), orientadas no sólo hacia la disciplina, sino sobre todo hacia la cultura, la civilidad y la moralidad (Kant, 2003). En un enfoque más de capacidades humanas que de derechos humanos (Nussbaum, 2006). Es importante destacar cómo ya para Kant la Ilustración está vinculada a procesos comunicativos, gracias a los cuales me relaciono con la cultura a la que pertenezco y con los puntos de vista de otros, expreso mi propio punto de vista y doy razón de por qué procedo de una u otra forma en la sociedad, autónomamente. Autonomía significa la competencia de cada quien de comportarse de acuerdo con su concepción de la vida, del bien, de la sociedad y de la historia; a lo que corresponde la posibilidad de deliberar acerca de ello y de manifestar públicamente, si fuere necesario, las razones y motivos que justifican su comportamiento. (Ibid, pág., 23)

La educación debería ayudar a que cada persona lograra su "mayoría de edad", con el apoyo oportuno de los maestros, de los familiares, de los mismos compañeros y en general de los demás miembros de la sociedad civil (Ibid, pág., 25), cuyo acceso se adquiere gracias a un proceso educativo concientizador y emancipatorio. Este es un asunto público, por cuanto, compromete a todos los miembros de la sociedad civil y los involucra de diversa forma en un proyecto común. (Ibid, pág., 27)

Se trata de volver a los fundamentos de lo incondicionado de lo condicionado, por ej: los derechos humanos, el medio ambiente, la diferencia de géneros, el racismo, la ciudadanía cosmopolita, en una palabra de la "democracia por venir", aquella en la que podría ser posible lo imposible, allí en los límites de la idea de lo divino: el perdón de lo imperdonable, la tolerancia frente a lo intolerable. (Ibid, pág., 29)

Se parte del análisis de los niveles de comprensión, como apertura a otros puntos de vista, a otras épocas y a otras culturas. En un primer momento, la comunicación implica el reconocimiento del otro como diferente, es decir, como interlocutor válido. La comprensión enriquece el pluralismo, si se apoya no en la intolerancia, sino en la finitud y contingencia de los participantes en la sociedad civil (Hoyos, 2004, 9-20 y 41-47). El sentido de pluralismo le confiere todo su significado al multiculturalismo. Los diversos discursos de las ciencias sociales se enriquecen ante todo por los diálogos interculturales (Hoyos, 1999, 219-234).

La urgencia de explicar el sentido de la argumentación y de llegar a acuerdos, tiende a considerar este uso comprensivo del lenguaje como un momento superado mediante los consensos; pero precisamente la posibilidad del disenso, aspecto dinámico de la comunicación se nutre de este nivel de la comprensión, que crea significados nuevos y permite imaginar soluciones posibles. (Ibid, pág., 45)

El desarrollo de las estructuras de la comunicación humana ayuda a comprender por qué es posible caracterizar un nuevo humanismo en términos más de cooperación que de competitividad, en lo público para la democracia. (Ibid, pág 50)

En síntesis, los avances normativos, en los países latino-americanos, en lo relativo a la multiétnicidad y pluriculturalidad, generan espacios propicios para la construcción de sociedades más justas que promuevan el diálogo intercultural, con la mediación del Estado, a través de procesos democráticos, tanto en los niveles nacional como internacional. Estos procesos son difíciles y no lineales, muchas veces, entre tensiones y paradojas que provocan flujos, reflujos, malos entendidos y altibajos.

Hacer posible este ideal implica emprender acciones en diferentes dimensiones. Una de ellas es la educativa, mediante propuestas pedagógicas críticas decoloniales que permitan superar las múltiples contradicciones que impiden el mejoramiento de las condiciones de vida de la mayoría de la sociedad. Propuestas educativas que formen una ciudadanía, a partir de los viejos ideales ilustrados. Ciudadanía que defienda la vida en sociedad, más desde el enfoque del desarrollo humano, (de capacidades) que de derechos humanos.

Ciudadanos, actores y actoras, que mediante actos de comprensión de los fenómenos, previamente a su práctica de la democracia, se centren directamente en la condición humana y en la cooperación antes que en la competitividad.

## BIBLIOGRAFÍA

Albó, 2000, en Walsh, 2002. Etno-educación e interculturalidad en perspectiva decolonial

Assies, 2000, en Walsh, 2002, Etno-educación e interculturalidad en perspectiva decolonial

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) 2004, ¿Qué pasaría si la escuela? 30 años construcción de una educación propia, Popayán, en Walsh, 2002.

Constitución política de Colombia, de 1991

Freire, Paulo 2003. El grito manso, México, siglo XXI, en Walsh, 2002.

García Juan, en Walsh, Catherine 2005. Interculturalidad, colonialidad y educación.

García Sánchez, José Daniel (2006). "Interculturalidad: voz de los afrocolombianos". Fundación universitaria del área andina.

Heidegger, en Hoyos, Guillermo et al ( ). Comunicación, educación y ciudadanía. Borradores para una filosofía de la educación. Siglo XXI editores

Hoyos, Guillermo et al ( ). Comunicación, educación y ciudadanía. Borradores para una filosofía de la educación. Siglo XXI editores

Husserl, 1962b, 7, en Hoyos, Guillermo et al ( ). Comunicación, educación y ciudadanía. Borradores para una filosofía de la educación. Siglo XXI editores

Instituto científico de culturas indígenas -ICCI- (2000), 6-7, en Walsh, (2002).

Kant Immanuel (1784). ¿Qué es la ilustración? Was ist aufklarung? Trad. Al español por Eugenio Imaz. 4º reimpresión

Nussbaum, Marta (2005). El cultivo de la humanidad, en Hoyos

Nussbaum, Martha (2006). Funcionamientos y capacidades

Nussbaum, M. (2000) Women and Human Development, Cambridge University Press, Cambridge

Nussbaum, M. (1988) 'Nature, function and capability: Aristotle on political distribution', Oxford Studies in Ancient Philosophy, Supplementary Volume, pp145-84

Nussbaum, M. (1993) 'Non-relative virtues: An Aristotelian approach', in M. Nussbaum and A. Sen (eds) The Quality of Life, Clarendon Press, Oxford

Pérez-Bustillo, 2001, en Walsh, 2002, Etno-educación e interculturalidad en perspectiva decolonial

Quintín Lame, Manuel, en Walsh, 2002, Etno-educación e interculturalidad en perspectiva decolonial

Rivera, 1993, en Walsh, 2002, Etno-educación e interculturalidad en perspectiva decolonial

Salman, 1999, en Walsh, 2002, Etno-educación e interculturalidad en perspectiva decolonial

Tubino, Fidel (2005).

Walsh, Catherine (2002). Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico

Walsh, Catherine (2002). Etno-educación e interculturalidad en perspectiva decolonial

[1] Cursivas más

**Fuente: Alainet**