

Interculturalidad crítica y educación: un
encuentro y una apuesta*//Critical Interculturality and Education:
a Meeting and a Bet//Interculturalidade crítica e educação:
um encontro e uma aposta

Gabriel Lara Guzmán**

Recibido: 31/10/2014
Evaluado: 21/03/2015
17/04/2015

- * Artículo elaborado en el marco del desarrollo de la tesis doctoral alrededor del tema Educación y Diferencia.
 ** Magíster en Lingüística Hispánica, Instituto Caro y Cuervo. Magíster en Comunicación y Análisis de Medios, Pontificia Universidad Javeriana. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en el énfasis de Educación y Desarrollo, línea Equidad y Diversidad en Educación. Docente, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. gabolara@gmail.com

Resumen

El presente artículo es una reflexión alrededor de la relación entre interculturalidad y procesos educativos. Busca analizar esa relación desarrollando tres ejes fundamentales: el análisis del concepto de *interculturalidad*; el análisis de la *decolonialidad* (postura teórica que ha transitado de manera casi paralela con lo intercultural y que ha sido desarrollado en América Latina) para, finalmente, formular la base de una *propuesta en términos de lo educativo*.

Esta reflexión es relevante por la importancia que vienen teniendo los movimientos que buscan dar un lugar y una voz a los que históricamente han estado marginados y silenciados en un mundo en el que lo extraño, lo diferente siempre ha sido visto con sospecha, diferencia que además entraña profundos niveles de desigualdad, inequidad y exclusión.

Abstract

This article is a reflection on the relationship between *interculturality* and educational processes. It shows this relationship based upon three fundamental axes: the analysis of the concept of *interculturality*; the analysis of *decoloniality*—a theoretical construct expanded along with that of *interculturality*, and which has been developed in Latin America—to eventually set the groundwork for an educational proposal.

This reflection is relevant given the increasing importance of the movements that struggle to give a place and a voice to those who historically have been silenced and marginalized in a world where whatever is thought of as strange, as different, is always seen suspiciously. This difference involves high levels of inequality, inequity and exclusion.

Resumo

O presente artigo é uma reflexão sobre a relação entre interculturalidade e processos educativos, analisando esta relação com base em três eixos fundamentais: a análise do conceito Interculturalidade; a análise da decolonialidade (postura teórica que tem sido desenvolvida na América Latina e tem transitado junto com a interculturalidade de maneira paralela) para, finalmente, formular a base para uma proposta educativa.

Esta reflexão é relevante pela importância que estão tendo os movimentos que procuram dar um lugar e uma voz a aqueles que historicamente tem sido marginalizados e silenciados em um mundo no qual o estranho, o diferente sempre tem sido visto com suspeita, diferença que além implica profundos níveis de desigualdade, iniquidade e exclusão.

Palabras clave

Educación, pedagogía,
interculturalidad,
decolonialidad, diferencia

Keywords

Education, pedagogy,
interculturality, decoloniality,
difference

Palavras chave

Educação, pedagogia,
interculturalidade,
decolonialidade, diferença

Escribir un texto que reflexione alrededor de la relación entre interculturalidad y procesos educativos en un mundo que cada vez reclama con mayor fuerza la participación activa de los grupos históricamente considerados minorías implica reflexionar en torno a las discusiones teóricas y las apuestas investigativas que se vienen presentando desde la década de los sesenta para dar un lugar y una voz a los que históricamente han estado marginados y silenciados en un mundo en el que lo extraño, lo diferente, casi siempre ha sido puesto bajo la lupa de la sospecha.

Implica también pensar en lo educativo como proceso conatural a los seres humanos y en el papel de la escuela en dicho proceso en tiempos en que lo heterogéneo, lo plural, lo distinto se posiciona cada vez con mayor fuerza y reclama acciones concretas por una educación en condiciones de equidad para un mundo cada vez más diverso.

En ese intento, este texto se realiza desde la óptica de la *relación* entre la *interculturalidad* como concepto y apuesta, y la *educación* como proceso que se desarrolla en la escuela, pero que indudablemente traspasa sus fronteras para instalarse en los distintos escenarios en los que se mueve el individuo. Se pretende mostrar esta relación a partir de tres elementos teóricos específicos: *el análisis del concepto de interculturalidad* en un primer momento; el segundo está constituido por el análisis de la *decolonialidad*, postura teórica que ha transitado de manera casi paralela con lo intercultural y que ha sido desarrollado en América Latina, para, en un tercer momento realizar una *propuesta de articulación con lo educativo*.

Este texto no pretende de ninguna manera agotar un tema que de entrada se reconoce complejo y, sobre todo, incipiente en los contextos educativos colombianos. Por el contrario, es una manera de abrir la discusión, de formular cuestionamientos, de contribuir a indagaciones mucho más profundas y revisiones más sistemáticas de quienes están empeñados en contribuir a pensar en una educación y un mundo en el que la diferencia no esté ligada a la desigualdad, a la exclusión, a la discriminación y a la violencia. Apunta fundamentalmente a pensar cómo lograr que esos “otros”, que esas “otredades” enriquezcan el escenario educativo y no se conviertan en la razón de ser de acciones en las que lo diferente se invisibilice, cuando no se señale, se asimile o se destruya. Desde esa perspectiva se conciben estas páginas.

Contexto

Hace ya varios meses un adolescente (en la ciudad de Bogotá) tomó la difícil decisión de suicidarse porque presuntamente no resistía la presión social que su condición afectiva y sexual generaba en muchos de los contextos que lo rodeaban. “Mi sexualidad no es mi pecado, es mi paraíso”¹ escribió en algún lugar de su diario; el país se conmocionó y –como sucede con tantos hechos que a diario nos asaltan– durante varias semanas no se habló de nada distinto a esta muerte intempestiva, quizás porque en el fondo muchos reconocen que “la muerte de cualquier hombre me disminuye, porque estoy ligado a la humanidad; y por consiguiente nunca hagas preguntar por quién doblan las campanas; doblan por ti” (Hemingway, 1983, p. 1) para utilizar las palabras con que el escritor estadounidense Jhon Done inicia una de sus más famosas y dolorosas novelas.

Los juicios vinieron de un lado y de otro, las recriminaciones y justificaciones también. La escuela y su papel frente a otras formas de sexualidad estuvieron en el ojo del huracán. Atrás queda el dolor inenarrable de la madre y la abuela de este niño, pero también el de aquel que compartió su paraíso durante un tiempo, paraíso que se volvió concreto en un beso transitoriamente fijado en la pantalla de un teléfono celular que un profesor

descubrió un día en la mochila de este adolescente.

En otro lugar se lee:

De una puerta sale una niña con su madre, Margarita le dice a la niña, quien hace parte de su grupo de estudiantes, que se cambie la ropa y que ella misma la lleva al colegio. La madre de la niña tiene en su mano un canasto y nos dice que se dirige a la plaza de mercado para ver qué puede conseguir de comida, la niña prendida de sus faldas le dice que quiere ir con ella y que *no quiere ir a la escuela*. La madre insiste en que debe irse con la profesora, pero, es tal el llanto de la niña, que su misma madre desiste y salen juntas. (Guido, 2013, p. 4) (Itálicas del original)

Lo que aquí se nos narra es parte de la tormenta que a diario viven miles de niños, adolescentes, incluso adultos frente al hecho de *tener* que ir a la escuela. Para algunos, como la niña de esta narración, prima la decisión de la madre por encima de la invitación de la profesora. Para otros, la situación es distinta: deben ir y asumir con las herramientas que tienen a su alcance el cataclismo de burlas, señalamientos, comentarios ofensivos, discriminatorios y profundamente dolorosos.

¹ Aparte del diario del joven, que apareció en las redes sociales. Septiembre de 2014.

Otros, en otros lugares... Muchas personas en condición de discapacidad, cotidianamente se enfrentan a un mundo y a una escuela que no están pensados para ellos; intentan desarrollar procesos curriculares para los cuales indudablemente les faltan herramientas, están en el mundo del silencio porque casi siempre allí solo hay espacio para los que hablan, para los que se pueden mover sin ayuda de nadie, para los que entran en contacto directo con la realidad y no están sumidos en ese mundo mágico e impenetrable en el que viven, por ejemplo, los niños con autismo.

La apuesta central

En un contexto donde ya no se habla de identidad en singular sino en plural, los individuos se construyen como un gran caleidoscopio constituido por múltiples apuestas desde lo identitario, que “nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes a menudo cruzados y antagónicos” (Hall, 1996).

Esta multiplicidad de identidades obliga a pensar los sujetos y sus relaciones de una manera distinta a la habitual; surgen entonces preguntas como: ¿Qué hacer con esos “otros” que de pronto han irrumpido en todas las esferas sociales? ¿Cómo posibilitar interrelaciones reales en condición de equidad entre todos? ¿Cuál es el papel de la educación y de la escuela como institución en este proceso?

Es entonces cuando se plantea que una propuesta educativa intercultural es el camino para la (de-) y (re)construcción de una sociedad fragmentada, desigual y con profundos abismos entre los que la habitan. Esa es la apuesta, pensar en que más allá de los reconocimientos, las valoraciones positivas, las aparentes integraciones, se requiere de propuestas concretas que propendan por transformaciones específicas en las estructuras sociales y culturales, que apunten a la construcción de procesos sociales en los que todos quepan y nadie sobre.

La interculturalidad como camino

Hablar de interculturalidad se ha puesto de moda. Los medios de comunicación lo hacen a los cuatro vientos; el término está

en los documentos administrativos de las instituciones, en los planes de gobierno, en la formulación de las políticas, en las agendas de eventos académicos y gubernamentales. Está presente para referirse al encuentro, al reconocimiento, quizás hasta a las apuestas. Más allá de eso, y para evitar caer en el juego de las palabras que todo lo significan y no significan nada, es preciso referirse a qué es y desde qué perspectiva se habla aquí de ella.

El término *intercultural* ha sido abordado desde distintos contextos y en diferentes momentos históricos de variadas maneras. Siguiendo a Catherine Walsh (2009), se puede hablar de tres sentidos distintos para el término: una interculturalidad *relacional*, una *funcional* y una *crítica*. La primera se refiere “al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad” (p. 3). La segunda, la funcional, esta “enraizada en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (p. 4). Por último, plantea la crítica como una propuesta por desarrollar; cuestiona la matriz colonial que se mencionó y con la voz de los históricamente excluidos, pero también de aquellos que no lo han sido, busca remover y generar procesos de transformación de las estructuras que han posibilitado y legitimado la dominación de unos

grupos sobre otros. Se hace necesario entonces, para que esta sea posible, desmontar la matriz colonial existente, una matriz en la que la escuela ha tenido un lugar fundamental como institución que ha reproducido históricamente las formas de poder y con ellas los procesos de subalternización de unos grupos frente a otros. Es imperiosa la necesidad de pensar una escuela “otra” en la que no solo se escuchen las voces de los otros y se validen sus saberes. Se requiere pensar en una escuela de pluralidades, en la que converjan múltiples voces, posturas y experiencias, donde a través de lo educativo se potencialicen y fortalezcan distintas maneras de ser y habitar el mundo.

Lo anterior implica el desarrollo de acciones en varios niveles: decisiones político-administrativas que destinen recursos para hacer habitable el espacio escolar para todos, pero que también permitan la transformación de acciones pedagógicas como la organización temática de los currículos, las didácticas a utilizar para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y las formas de evaluación de esos aprendizajes; procesos sólidos de formación para maestros en pro de cambiar actitudes y proporcionar herramientas para el trabajo pedagógico con todos; apoyo para el desarrollo de investigaciones profundas que sienten las bases de futuras transformaciones; trabajo con la comunidad para que reconozca, valide y legitime. Es decir, no es suficiente con

reconocer y escuchar; es necesario remover los cimientos profundos de estructuras que han generado procesos de exclusión, marginación y discriminación y este es un empeño al que se deben vincular todos los actores sociales.

En ese sentido se comprende que la interculturalidad crítica está por desarrollarse aún porque implica revertir las bases de poder sobre las que está construida nuestra sociedad. Implica además referirse a dos conceptos estrechamente ligados: lo colonial y lo decolonial.

Lo *colonial* tiene que ver con lo que ocurrió en América tras la llegada de los europeos. Se inicia este proceso, marcado por la imposición de un modelo económico (el capitalismo) y de un pensamiento eurocentrista apoyado en tres acciones: la expropiación de los lugares colonizados; la represión de formas de producción de sentido, de construcción cultural, de generación de conocimiento y el forzamiento para el aprendizaje de formas culturales de los colonizadores, especialmente la lengua y la religión, sobre todo aquellas que apoyaban el desarrollo del capitalismo. Esta configuración determina entonces la reducción de la alteridad a la mismidad; se es perteneciente o igual en tanto se es hombre, blanco, cristiano, letrado y heterosexual; características que corresponden a una forma de pensar, de organizar y de organizarse en el mundo conocido. En ese marco lo que no está aquí es excluido, es segregado y entra bajo sospecha al constituirse en una amenaza para el fortalecimiento de esos Estados nacionales.

Producto de fenómenos locales y globales, así como de las propuestas de los pensadores de la sospecha y de los movimientos de resistencia de multiplicidad de grupos históricamente excluidos, se comienza a reconocer a los otros; es entonces cuando toma fuerza el discurso de lo distinto, de lo diverso, de lo diferente, y sobre todo de cómo generar acciones que posibiliten el reconocimiento de derechos y su validación social. Se habla de lo multicultural y de lo intercultural.

Walter Mignolo, en *El giro decolonial* (Castro & Grosfoguel, 2007), da cuenta de la manera en que lo decolonial se corresponde directamente con lo colonial. Esta es una postura que se desarrolla en tres momentos principales: los movimientos indígenas y afrocaribeños de América; los movimientos en algunos países de Asia y África, producto de procesos de colonización de Inglaterra y Francia, y los movimientos de decolonización que se van dando en estos lugares y que se presentan

simultáneamente con la Guerra Fría y la expansión imperialista de Estados Unidos.

Lo decolonial tiene que ver, más allá de oponerse a lo colonial, con comprender que existen otras formas de ser, de pensar, de comprender y organizar el mundo. Es entonces necesario un replanteamiento de paradigmas fundamentales sobre los que el hombre occidental ha construido el mundo; se trata de comenzar a desmontar esas distintas maneras sobre las que se erigió la colonialidad y que explica muy bien el peruano Aníbal Quijano (2000):

- La colonialidad del *poder*, entendida como aquella que es global y que regula las relaciones de trabajo, las de dominación/explotación, las de género y las de subjetividad. Comienza a emerger un tipo de sujeto que completa el binomio de la dominación y de la explotación: ese sujeto es el diferente, es el que está en el otro lado del poder, el que lo sufre, el que lo tiene que asumir, pero también el que comienza a pensar en fenómenos de resistencia. Desde esta postura los diferentes no son solo los indígenas y los afros, sistemáticamente subalternizados, también están los que pertenecen “al lado de la periferia, los trabajadores, las mujeres, los sujetos racializados/colonizados, los homosexuales y lesbianas, los pertenecientes a

movimientos antisistémicos en el proceso de producción de conocimiento” (Grosfoguel, 2006, p. 38; citado por Rojas, 2010, p. 134).

- La colonialidad del *ser*, proceso en el que se inferioriza y se deshumaniza a unos grupos poblacionales y se pone en condición de superiores con categoría de humanidad a otros. A este tipo de colonialidad contribuyó no solo la idea de raza, sino la manera en que fueron nominados estos grupos; es aquí donde el discurso del poder desempeña un papel fundamental en el convencimiento de que las diferencias y todo lo que ellas entrañaban eran naturales. Es así como la diversidad de grupos indígenas que habitaban el territorio antes de la llegada de los conquistadores, que tenían elementos diferenciales significativos frente a su lengua, sus apuestas culturales, sus ritos y su desarrollo de conocimiento se agrupó bajo el único nombre de *indios*. Este término no solo los identificaba a todos, sin importar sus diferencias en una misma condición racial, sino que los caracterizaba con una serie de adjetivos de connotación peyorativa, que no solo implicaron su inferiorización, sino que dieron paso a que se les despojara de su historia, de sus aportes en la

producción cultural, de sus identidades históricas, es decir de su condición de sujetos; su pasado desapareció desde estas nuevas formas de nominación y su historia empezó a ser contada desde el momento en que los primeros cronistas exaltaron la exuberancia de la realidad americana.

- La colonialidad del *saber*, determinada por ocultar, minimizar y desconocer tanto las formas de pensamiento como los desarrollos de conocimiento alcanzados por estos grupos. Acciones como la subalternización y la folclorización buscan restar valor a sus desarrollos por no estar en concordancia con los obtenidos desde la mirada eurocentrista, que descartó como válido el conocimiento indígena y lo calificó en función de lo mítico, cuando no de la hechicería, minorizando también su capacidad intelectual lo que permitió naturalizar las condiciones de superioridad de unos frente a otros.

Tal y como lo menciona Eduardo Restrepo (2010), la decolonialidad problematiza el discurso eurocentrado –del cual los europeos no son los únicos responsables–, trabaja sobre el paradigma otro y está atravesada por la pluriversalidad que “constituye una apuesta por visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo” (p. 21).

Se trata entonces de desmontar estas distintas formas de colonización, tiene que ver con limpiar la colonialidad del poder, del saber y del ser, abriendo el pensamiento a otras formas políticas, económicas y de conocimiento; desprenderse de esa postura imperialista que instauró la modernidad, en un intento de participar en la construcción de una sociedad que legitime las diferencias, que se permita conversar con ellas en igualdad y equidad de condiciones.

La interculturalidad en relación con lo educativo

En este punto de la discusión surge la pregunta sobre qué hacer, cómo lograr lo que tanto se persigue: una sociedad mucho más equitativa, menos desigual, más justa. La propuesta de la investigadora de origen estadounidense Catherine Walsh, está orientada hacia

... una perspectiva crítica de la interculturalidad, la que se encuentra enlazada con una pedagogía y praxis orientadas al cuestionamiento, transformación, intervención, acción y creación de condiciones radicalmente distintas

de sociedad, humanidad, conocimiento y vida; es decir, proyectos de interculturalidad, pedagogía y praxis que encaminan hacia la decolonialidad. (Walsh, s. f., p. 2)

A pesar de los discursos de los últimos años del siglo XX y estos primeros catorce años del XXI, que promueven y ensalzan la diversidad cultural como una característica propia y digna de ser avalada desde todo punto de vista, solo es, en palabras de Walsh, un proceso que “más de desvanecerse, [...] ha estado en pleno proceso de re-acomodación dentro de los designios globales ligados a los proyectos de neoliberalización y las necesidades del mercado; he allí la ‘re-colonialidad’ (p. 4).

En ese sentido, como señala el profesor Adolfo Albán, referenciado en el texto de Walsh, “es un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario ‘otro’ y una agencia ‘otra’ de con-vivencia – de vivir “con”– y de sociedad” (Walsh, p. 10). Esta perspectiva se articula a la mirada de-colonial, postura ya desarrollada, que propone una mirada como forma de reevaluar todo aquello que la Colonia ha impuesto.

Esta articulación entre lo intercultural-crítico y lo decolonial impulsa la formulación de propuestas pedagógicas otras que miren la diferencia desde lo relacional, mucho más allá que desde la caridad, la bondad, la atención y el reconocimiento; una pedagogía que se pregunte por el sentido de lo educativo en un

mundo atravesado por profundas diferencias y desigualdades; que reconozca que el mundo de hoy no está constituido por la seguridad producto de lo que ocurrió en la posguerra, sino que se transita hacia una sociedad líquida, en términos de Bauman (2000), que propone nuevos retos frente a una incertidumbre que problematiza y asusta.

Es necesario pensar en una pedagogía que más allá de lo disciplinar en el escenario de la escuela indague y proponga bases epistémicas, acciones, modos y prácticas en las que no haya unas únicas formas válidas y unos cuantos sujetos validados. Una pedagogía que posibilite caminar hacia la transformación de los esquemas sociales imperantes, como la soñó Freire. Una pedagogía, en fin, que avance hacia el reconocimiento, el diálogo horizontal y la equidad y que abandone la dolorosa historia de exclusión, marginación, violencia y olvido.

En este punto habría que pensar en una educación que establezca el diálogo e indague por las razones de su imposibilidad, que identifique dónde están los puntos centrales que obstaculizan la interacción entre unos y otros; que permita zanjar los abismos entre la academia y sus saberes y las acciones que se desarrollan en el aula, pero que también identifique por qué, a pesar de las buenas intenciones, no es posible que los actores que intervienen en el proceso de aula se reconozcan y, más allá de hacerlo, se validen y puedan construir juntos proyectos

reales en los que se trabaje en las múltiples formas de colonización que se han venido constituyendo; como lo señala Tubino (2009, p. 4), una educación que “Debe ser diversificada, abierta a las diferencias, flexible a las circunstancias, no homogenizante”.

En este camino se encuentran políticas educativas variadas que, de acuerdo con Fleuri (2006), han tenido su acción en la etnoeducación en Colombia, la educación bilingüe en Bolivia y la educación bilingüe bicultural y la educación intercultural bilingüe en países como Guatemala y Brasil, entre otros.

No se trata de reducir al otro a lo que nosotros pensamos o queremos de él. No se trata de asimilarlo a nosotros mismos, excluyendo su diferencia. Se trata de abrir la mirada al extrañamiento, al dislocamiento de lo conocido para lo desconocido, que no es sólo el otro sujeto con quien interactuamos socialmente, sino también el otro que habita en nosotros mismos. (Fleuri, 2006, p. 8)

La educación debe estar afianzada en puntos clave: un *proyecto político concreto*, que vaya mucho más allá de remover las conciencias y los buenos corazones de algunos y se materialice en acciones administrativas específicas que posibiliten los reconocimientos, las valoraciones, pero sobre todo la participación activa de todos los sectores involucrados.

Más allá de eso, las propuestas pedagógicas articuladas con este proyecto tienen que dar cabida a través de lo curricular y trabajar sobre *la transformación de las actitudes* que maestros y demás involucrados tienen acerca de la diferencia y los diferentes. Hay que transformar la actitud negativa y de superioridad que se tiene frente a determinados grupos poblacionales; mientras algunos maestros sigan pensando que el otro no puede, que es inferior, que “yo le estoy haciendo un gran favor porque tengo gran corazón”, los abismos entre unos y otros van a seguir existiendo.

De la mano con el cambio de actitud, está lo que aquí se denomina la *decolonización de los discursos*, tanto los institucionales como los individuales y todo lo que estos entrañan. Mientras se sigan utilizando expresiones como “mucho indio” en referencia a lo vulgar, a lo ordinario, a lo no deseable, se seguirá fomentando la separación, pero sobre todo la subalternización; mientras se siga calificando el peor día de mi vida como un “día negro”, se seguirá legitimando el concepto de exclusión racial determinado en gran medida por la matriz colonial; mientras

se sigan utilizando términos como “lento”, “retardado”, “autista” para calificar acciones y formas de ser no deseables por algunos, se seguirá perpetuando la idea de que las personas con discapacidad son de menor valor que las otras; así se legitimará la idea de la caridad frente a estos grupos poblacionales, cuando no la de la burla o de menosprecio.

Esta propuesta también atañe al *trabajo pedagógico con los medios de comunicación de masas* y los mensajes que desde allí emergen. Los medios han posibilitado de múltiples maneras la construcción de los estereotipos, de lo caricaturesco, aun de lo pintoresco frente a la diferencia; las propuestas publicitarias que ponen en lugares distintos a las mujeres blancas y a las negras; las propuestas cinematográficas que desde una mirada occidental y de poder cuentan la historia de los indígenas, de los negros, de los chinos, de los árabes, de los deformes, contribuyen de manera importante a cimentar las ideas negativas que se tienen de algunos grupos minoritarios. Si bien es cierto que existen muchas propuestas en sentido contrario, no lo es menos que mucho de lo que se cree sobre los otros está construido desde los medios de comunicación masiva; es urgente entonces que la escuela se ocupe del análisis contextualizado y semiótico de estos mensajes como parte de las propuestas curriculares.

Estos cuatro elementos, que son apenas una propuesta incipiente, deben trabajarse de manera

articulada por medio de mecanismos propuestos desde la escuela pero que puedan atravesar sus fronteras para afectar otros sectores de la sociedad. Es claro que estos cuatro aspectos no podrán transformar totalmente la escuela como institución; son muchos más los elementos que deberán entrar a articularse para construir una escuela y un proceso educativo que, más allá de reconocer y validar la diferencia, permita avanzar en el camino de una sociedad menos desigual y mucho más participativa. Los elementos que aquí se señalan son solo puntos de inflexión importante en dicha construcción. Es fundamental comprender que las historias reales con las que inició este artículo deben dejar de ser anécdotas para convertirse en propuestas pedagógicas concretas en las que las diferencias étnicas, las de las capacidades para aprender y relacionarse con otros, las producidas por la orientación sexual y muchas que nos habitan permanentemente sean un impulso real para la adecuación y transformación de los discursos, los currículos, las metodologías y las formas de interacción entre los sujetos. Mucho se ha avanzado en este camino, pero aún es mucho lo que falta por hacer.

Conclusión

Aún queda mucho camino por recorrer en la construcción y/o re-construcción de la relación entre educación y diferencia. La escritura de estas páginas estuvo motivada por el

deseo de generar una reflexión con respecto a esa construcción/re-construcción

Anima, en esta intención, creer que a pesar de los yugos administrativos el maestro es autónomo en el aula y esa autonomía le posibilita proponer, proyectar, soñar con mundos otros, aun a expensas de los currículos fijos, los manuales de convivencia, los observadores de los alumnos y los planeadores de clase. Es en el aula y desde las acciones concretas orientadas por el maestro que se pueden proponer otras maneras de relacionamiento entre unos y otros. Anima también saber que a pesar del marasmo administrativo que a muchos invade, muchos maestros luchan por la apropiación de pedagogías “otras”, que más allá de los nombres sugestivos y las argumentaciones teóricas se materializan en actos de afecto, reconocimiento, valoración y construcción colectiva. Anima saber que historias reales como la de la niña indígena que lloraba aferrada a la falda de su madre para no tener que ir a la escuela, la del adolescente homosexual que no encontró otro camino que el suicidio frente a la presión y a la soledad, o la de muchas personas con discapacidad que no ven en la escuela un camino de esperanza sino de rechazo y marginación siguen conmoviendo y transformando el quehacer permanente de muchos maestros y suscitando la búsqueda de salidas apropiadas para superar los abismos de desigualdad presentes.

Solo queda esperar que la unión de los múltiples esfuerzos permita que la utopía de la que habló García Márquez hace más de treinta años en Estocolmo deje de serlo. Afirmó el escritor costeño:

... los inventores de fábulas que todo lo creemos, nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra. (García Márquez, 1982, p. 403)

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2008). *Tiempos líquidos*. México: Tusquets.
- Castro, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Fleuri, R. (2006). Intercultura y educación. *Revista Astrolabio*. Disponible en: <http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/multiculturalismo/articulos/fleuri.php>
- García Márquez, G. (1982). *Cien años de Soledad*. Editorial Oveja Negra. Colombia.
- Guido, S. (2013). *Escuela y diferencia cultural*. Lección inaugural, Departamento de Posgrado, Universidad Pedagógica Nacional.
- Hall, S. (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hemingway, E. (1983) *Por quién doblan las campanas*. Bogotá: Editorial Seix Barral-Oveja Negra.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. En: S. Castro y R. Grosfoguel, *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Argentina.
- Restrepo, E. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Rojas, A. (2005). *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Tubino, F. (2009). Interculturalidad para todos: ¿un eslogan más? Recuperado el 19 de julio de 2009 de: <http://aulaintercultural.org/2005/02/15/interculturalidad-para-todos-un-slogan-mas/>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas para el siglo XXI* (pp. 1-19). Florianópolis.
- Walsh, K. (s. f.). *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*.