

## Educación y sujetos de la interculturalidad

Edgar Gabriel García Rodríguez<sup>1</sup>

*Según sea la metodología, será la historia y aquella metodología a su vez dependerá tanto de lo que entendamos como sujeto histórico.*

Arturo A. Roig

### Introducción

En México, los temas de interculturalidad y educación intercultural derivaron en específicos campos de estudio inscritos en una agenda mundial, que tiene sus matices y particularidades en los contextos de cada territorio, donde se ha intentado describir, explicar e intervenir en las realidades de sujetos específicos, por medio de experiencias, documentos, soportes multimedia y propuestas educativas y pedagógicas, que permitan discutir la centralidad en la que todavía se encuentra la discusión del llamado indigenismo, indianismo, neoindigenismo y neocolonialidad. Y en un espectro más amplio, sobre los estudios afro, la negritud y la diáspora africana, concretamente con los debates del giro decolonial, los estudios culturales y los sujetos subalternos.

La problematización sobre la interculturalidad deriva de los debates donde la academia, las instituciones estatales, los organismos

---

<sup>1</sup> Licenciado y maestro en Pedagogía por la UNAM. Estudiante de doctorado en el Programa de Posgrado en Pedagogía, FFyL-UNAM (contacto: gabriel.garod@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3837-529X>).

internacionales y los no gubernamentales han llevado la partida, y en la que los movimientos sociales, los pueblos y comunidades e incluso los propios sujetos de la interculturalidad nos encontramos, convirtiéndose en una posibilidad actual como alternativa educativa porque sus características de creación e invención, de contraposición de discursos y reinención de sentidos y significaciones distintas a las que hegemónicamente prevalecen como horizonte de construcción.

En principio, la interculturalidad y la educación intercultural que se plantean en algunos discursos actuales —principalmente en la jerga de las políticas de integración— se ubica una contradicción con su significación más básica, esta es que la interculturalidad únicamente ocurre como la convivencia entre culturas diferentes, puesto que dicha relación ha negado históricamente la participación activa de otras identidades, otras culturas y otras prácticas que no se insertan positivamente en los proyectos civilizatorios de la cultura hegemónica, destacando la fuerte insistencia discursiva en que la educación intercultural solo es un derivado de la llamada educación indígena y conceptualmente, una evolución de la diversidad cultural, al menos en lo que respecta a México.

Los apuntes que proponemos, a continuación, intentan situarse en un discurso radical que reivindicamos y apelamos desde los planteamientos del filósofo mendocino Arturo Andrés Roig (1993), cuando dice que el camino radical o de raíz es aquello que como método “capta la inserción de [razonamientos] en una realidad conflictiva y heterogénea como lo es toda realidad social” (p. 135). La radicalidad tiene como base el compromiso con los principios de las ideas, sin que esto nos polarice hacia un purismo, en este caso, de lo identitario y lo cultural o, mejor dicho, de lo intercultural como pareciera ser, lo propio de lo indígena y en otros contextos, también de lo afro, como discursos históricamente determinados y determinantes.

Esta reflexión se vuelve radical porque intenta dirigir al centro del debate a los sujetos heterogéneos que apelan al diálogo y la praxis para su ser/hacer intercultural, que, siguiendo a Roig:

Decir las cosas tratando de radicalizar el pensamiento, sin que esto signifique que el pensamiento se desvirtúe por ser radicalizado sino al contrario. Una radicalización que hace que ese pensamiento tenga más fuerza, que apunte mejor al diálogo, que sirva para algo en este mundo cada vez más podrido, cada vez más lleno de injusticias. (citado en Cerutti, 2007, p. 194)

Convocar a los sujetos heterogéneos, aquellos radicalmente históricos que viven y se configuran en “conflictividad” (Cornejo, 2003, p. 7), que están resignificándose constantemente a partir de “identidades disímiles, oscilantes, heteróclitas” (pp. 14-15). Eso es insertar radicalmente un razonamiento donde no asumamos las identidades de forma dicotómica, es decir, los “blancos” por un lado y los “indios y negros” por otro, tal como lo proponen los discursos más ortodoxos de la interculturalidad. Al decir de un discurso radical, se trata de intentar ampliar el horizonte de comprensión de las identidades y las culturas apelando a su raíz.

Entonces, la reflexión que presentamos considera tres momentos. Primero, una apertura mínima para conocer las ideas de interculturalidad y educación intercultural a través del tránsito de sus concepciones —multi, pluri e inter— a partir de la base documental Estados del Conocimiento, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Luego se anotará la forma en que ha sido considerado el “sujeto indígena” como sujeto exclusivo de los discursos sobre interculturalidad. Esto permitirá proponer la idea de “sujetos heterogéneos”, que posibilita ampliar el horizonte de una interculturalidad y una educación intercultural otra, diferente, diversa, radical.

## **Apertura o por algún lugar se empieza**

Partamos de que es la primera vez que escuchamos la palabra interculturalidad, no sabemos qué es. Lo inmediato que podríamos hacer es describirla a partir de significantes  $\frac{3}{4}$  imágenes acústicas  $\frac{3}{4}$  que ya conocemos y ubicar parentescos, comparaciones, analogías, cosas en común o campos semánticos con que ligarla, entonces, en

principio resolveríamos dividiendo la palabra en sus dos componentes: *inter* y *cultura*.

Lo “*inter*” inmediatamente nos refiere a algo entre, en medio, unir, enlazar, atravesar, articulación, tránsito, es decir, nos evoca incluso a las ideas de puente, camino, sendero o trayectoria. Por otro lado, “*cultura*” nos implicaría mayor dificultad, ya que por mínima idea que tengamos de ella, diremos que son costumbres, tradiciones, lenguajes, vestimentas, ideologías, cosmovisiones, filosofías, educación, valores, cultivo, cultivar, saberes, pensamientos, sueños, sentimientos, pueblos, sociedades, sujetos, prácticas, usos y también pedagogías, entre otras más. Si ponemos atención en cada uno de los significantes que para cada quien tienen los conceptos *inter* y *cultura*, se complejiza al extremo de llevarnos a otras derivaciones y construir una larga cadena de significaciones que puede convertirse en un complejo tejido de diversos sentidos.

Ahora bien, si le agregamos la palabra “*educación*” a la interculturalidad, quedaría sustantivada en la siguiente expresión: “*educación intercultural*” o adjetivada como “*interculturalidad educativa*”. En ambos casos les corresponderían hechos, interpretaciones, prácticas y sujetos dentro de su implicación.

Tal como hicimos en el caso anterior, exploremos la palabra “*educación*”, obteniendo lo que se enseña, lo que se aprende, maestro, alumno, la vida, escuela, aula, encausar, encaminar, sacar, alimentar, nutrir, criar. Es decir, existe un ejercicio de conducción hacia algo que se quiere o se necesita y, en ese entendido, retomando una reflexión de Patricio Guerrero (2004), la educación intercultural y la interculturalidad son lecturas de las realidades que están formándose, conduciéndonos a “una meta a alcanzar, que para que exista debe ser construida; lo que implica verla como resultado de prácticas y acciones sociales conscientes y concretas que son impulsadas por sujetos social, política e históricamente situados” (p. 147).

En este sentido, la interculturalidad y la educación intercultural son proyecciones que están siendo, lo que nos acerca al planteamiento de un “*utópico viable*”, que según Paulo Freire (1975) es cuando la educación se vuelve un dinamizador de la historia y el presente,

con un compromiso y responsabilidad social, ética y política porque anuncia lo que aún no es, pero puede llegar a ser, convirtiéndose en los caminos para volver a repensar las formas en que concebimos la identidad y la cultura:

Lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida. (p. 88)

La “concreción del futuro” (p. 32) es un quehacer que los sujetos implicados en la educación intercultural y la interculturalidad deben asumir como actos de liberación, a partir de la toma de conciencia de sus condiciones y circunstancias materiales, contextuales, vivenciales y espirituales de vida. Esto, en términos freireanos, es transformar la realidad. En todo el entrelazamiento que se sugiere y podemos hacer de las significaciones que puede tener la interculturalidad y la educación intercultural, le confieren a su campo de estudio un potencial de exploración, al momento, inagotable, creativo, plural y haciendo su inédita posibilidad.

## **Deambular en campo fértil**

La interculturalidad y la educación intercultural como conceptos, enfoques y quehaceres, generan discursos que en la actualidad parecen diluirse en un lenguaje común y por común nos referimos a que han sido definidas solo como la relación entre culturas diferentes, mención anterior que reiteramos. Esta deja de lado la carga ético-política que les da su potencia crítica ante una visión de mundo hegemónica, univocista, patriarcal y elitista que nombra, etiqueta y decide el proceder de los sujetos a quienes enuncia y define, confiriéndoles un estado de subordinación e inferioridad, nulificando su participación.

La proliferación histórica de conceptos, referencias y significaciones sobre el sujeto propio de la interculturalidad —y por ende de la educación intercultural— ha tenido una inserción social instrumentalista, en la que todavía no se resuelve la atención integral de las necesidades y

demandas históricas que tienen pendientes con otros sujetos de su atención. Mirar en retrospectiva ayuda a situar la interculturalidad como un paradigma que necesita ser nombrado desde los lugares explícitos que tienen los diferentes sujetos de su alusión que intentan dar cuenta de ella y así dibujar una prospectiva para su apropiación o deslinde.

Para analizar la idea de interculturalidad como un texto-discurso, retomamos la colección Estados del Conocimiento del COMIE, porque implican:

Análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Esto permitiría identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción. (Bertely, 2003, p. IV)

La tarea monumental de la base Estados del Conocimiento para hacer un mapeo documental de las investigaciones nacionales de una determinada área de la educación, permite conocer las formas en que se describen y explican las realidades en que se nombran sujetos centrales. En el caso de la interculturalidad tenemos el llamado sujeto indígena, sujeto identificado a partir del enfoque en que los investigadores enuncian al otro, implicando una significación que obedecerá a discursos específicos sobre la interculturalidad.

Los Estados del Conocimiento han investigado la interculturalidad y la educación intercultural desde que comenzó a gestarse conceptualmente, siendo que entre 1992 y 2002 llamó al área “Educación, derechos sociales y equidad” (Bertely, 2003) y para la década de 2002 a 2012 le llamó “Multiculturalismo y educación” (Bertely *et al.*, 2013), proponiendo las siguientes subáreas:

- Debates conceptuales entre educación multicultural e intercultural.
- Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México.

- Políticas públicas en educación indígena e intercultural.
- Formación de maestros para la educación indígena e intercultural.
- Lengua, cultura y educación bilingüe.
- Infancia y juventud indígenas.
- Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración.
- Escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante.
- Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional.
- Universidades interculturales en México.
- Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena.
- Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México.
- Autonomía, territorio y educación propia.
- Epistemologías indígenas e integridad sociedad-naturaleza en educación intercultural.
- Enseñanzas y aprendizajes socioculturales.

Estas subáreas permiten conocer los discursos desde los que se apoyan los enunciantes del área general, consecuentemente su objeto de estudio y el sujeto que se alude de forma central, permitiendo mirar cuáles sujetos se tornan hegemónicos, periféricos, cuáles marginales y, los aún, invisibilizados.

Finalmente, para la década de 2012 a 2022, el área se denominó “Multiculturalismo, interculturalidad y educación”, haciendo visible la integración del concepto dentro de su nomenclatura. Sin embargo, destaca que las definiciones del COMIE para enunciar la interculturalidad y la educación intercultural, utilizaron los conceptos en un segundo orden o no aparecían. Esto no es casual, porque el lugar que ocupaban dentro de un orden especializado de la vanguardia de investigación educativa mexicana, en materia de interculturalidad,

correspondía a un campo de estudio que seguía en consolidación, lo que no dista demasiado respecto a las investigaciones realizadas en otros países.

Por ejemplo, en una búsqueda documental paralela en acervos de Colombia, que comprendió los años 2000 a 2020, donde no existen los Estados del Conocimiento, se pudo localizar las siguientes áreas vinculantes con la interculturalidad estudiada desde México:

- Derechos humanos y ciudadanía intercultural.
- Docencia y práctica docente: educación propia y etnoeducación.
- Epistemología, historia y conceptualización de la educación intercultural.
- Escenarios escolares y no escolares: pedagogía de la Madre Tierra.
- Estudios de caso: cabildos indígenas universitarios y universidad interculturales.
- Identidades: indígenas, afrocolombianos, palenqueros, raizales, pueblos rom.
- Políticas públicas: integración social, representación política, pacificación y diálogos de paz.

De la comparación entre las subáreas de los Estados del Conocimiento en México con la lista temática de Colombia, se nota una coincidencia con el rumbo de las investigaciones llevadas a cabo en ambos países. Es decir, en lo que respecta a la narrativa, el tratamiento teórico-metodológico, el uso conceptual y los sujetos referidos como objetos de estudio. Esto sugiere una participación sincrónica del debate contemporáneo al respecto de la interculturalidad y la educación intercultural.

Visualizar esta relación suma al debate de lo que se está investigando en estos campos de estudio, lo que implica analizar de manera crítica las formas de su enunciación en las investigaciones que pretenden organizar las agendas temáticas regionales, pero que se insertan en los ámbitos nacionales y continentales. Nombrar la

realidad es significarla, permitiendo avanzar en una problematización conceptual del campo, repensar a los sujetos de su implicación, conocer su quehacer y práctica, analizar sus procesos y compartir ampliamente los saberes, conocimientos e ideas que son las características que definen la necesidad y sentido de su identidad-cultura.

### **Interculturalidad: primeros pasos**

La interculturalidad nace y se nombra en concepto y “paradigma” (Kuhn, 2004), lo que permitió el posterior desarrollo de la educación intercultural como campo, tema y área de conocimiento, posibilitando el estudio de diferentes realidades en las que interactuaban las culturas de forma cada vez más complejas para solo ser nombradas desde el *corpus* de la diversidad cultural.

Históricamente a la interculturalidad se le ancló un sujeto para su atención, el sujeto indígena, un sujeto que *per se* es heterogéneo, ya que no es el mismo, ni uno solo. Los diversos sujetos, identidades y culturas indígenas —de México y del mundo— tienen características propias para habitar su realidad, actualmente sobreviviendo a los proyectos civilizatorios que iniciaron desde 1492 con la invasión y etnocidio —convencionalmente llamada Conquista o encuentro de dos mundos— acaecidas en este continente nombrado posteriormente América.

El sujeto indígena fue insertado forzosamente a la educación intercultural por la derivación que esta tiene de la educación indígena y de la conceptualización de la diversidad cultural, por ello, surgieron dificultades para articular su activación en la vida cotidiana y con otros sujetos posibles de su participación. Carlos Montemayor (2001) esclarece etimológicamente el concepto indígena de su origen latino en dos vocablos: *inde* que significa de allí y *genus* que significa originario, obteniendo el “originario de”. En este sentido, todos tenemos un origen que nos lo da el lugar donde nacimos y, por ende, todos seríamos indígenas y no solamente los que inventaron los invasores de América.

La intención de “interculturalizar” poco a poco la educación en México, a partir de la proliferación de los bachilleratos y universidades interculturales, entre las décadas de 2000 y 2010, ha recaído en un discurso que no está decantando en las situaciones sociales reales pese al auge de instituciones e investigaciones del tema. Como hemos dicho, el campo de la interculturalidad y la educación intercultural se fraguó al calor de la diversidad cultural, lo que a la postre significó el posicionamiento de un área propia de la investigación educativa con sus propios sujetos.

Si miramos el esquema del Plan Nacional de Desarrollo de México 2013-2018, que supuestamente se basó en la consulta de todos los sectores poblacionales a los que les compete resolver sus necesidades, en lo que respecta al sector indígena, no solo en materia educativa, se establece que:

Una política adecuada para la acción indígena debe ser concebida desde la interculturalidad y el diálogo entre todos los pueblos originarios, donde la diversidad sea motivo de armonía, respeto, igualdad y justicia, y en la que se escuchen las necesidades de este sector de la población. De lo contrario, se corre el riesgo de implementar políticas de tutelaje y asistencialismo que poco ayuden al desarrollo integral de los pueblos indígenas. (PND, 2014, p. 46)

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, en 2015, recuperó de la UNESCO los tres Principios Fundamentales de la Educación Intercultural. Con esos aspectos es que se logró conformar una relación interesante, al menos discursivamente, entre educación e interculturalidad:

- La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.
- La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

- La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones (CGEIB, 2015).

En estos documentos, los sujetos de la población a los que están dirigidas las acciones, no tendrían que ser los exclusivos de las tareas pues hablan de los educandos, pero destaca la población indígena dentro de las políticas de educación intercultural. Sin embargo, se ha hecho manifiesto en documentos como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas que “los pueblos indígenas son iguales a todos los demás pueblos y reconociendo al mismo tiempo el derecho de todos los pueblos a ser diferentes, a considerarse a sí mismos diferentes y a ser respetados como tales” (ONU, 2007, p. 1). Esto, en sentido estricto, implicaría la sujeción de cualquier población sin una específica denominación étnica, tanto en derechos, como en obligaciones, dentro de cualquiera de las políticas públicas que implemente cualquier país que se adhiera a esta declaración, además del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

En México, durante última década se ha puesto a discusión la implementación de la política llamada “educación intercultural asimilacionista” —entendida como la continuidad del proyecto civilizatorio hegemónico de la nación— respecto de la “educación intercultural crítica” —aquella que no solo atiende la diversidad cultural, sino que amplía su horizonte de atención a los sujetos heterogéneos—. Pero se siguen afirmando factores de centrificación curricular, metodológica y didáctica aplicados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), mismos que no son aplicables a las diferentes realidades mexicanas.

A pesar de las propuestas y distintas iniciativas de impulso y de concreción de una educación intercultural en México desde las políticas públicas, siguen existiendo inconsistencias dentro del pro-

yecto educativo nacional. Se ha llamado desde los organismos internacionales e instituciones nacionales a interculturalizar la educación en todos sus niveles, lo que ha convocado a diferentes especialistas e investigadores a realizar las adecuaciones necesarias con la articulación de los diversos desafíos, metas, estrategias y objetivos que se han planteado hasta el momento, tanto en el ámbito internacional como en el nacional. Con estos antecedentes, los proyectos de educación intercultural han cambiado la forma de construir conocimiento, sin embargo, a más de 20 años de la intención de su institucionalización y puesta en marcha en escuelas e instituciones interculturales, falta atender necesidades concretas respecto de la población a la que se destina la educación intercultural.

Hace falta la revisión puntual de cada uno de los programas de trabajo de todas las instituciones que se consideran interculturales, así como el análisis crítico de las políticas públicas nacionales e internacionales sobre interculturalidad. De esta forma se pueden fortalecer los fundamentos filosóficos, epistemológicos y pedagógicos de estas, para construir una base que permita a cada uno de los sujetos implicados en la educación intercultural —y no solo a aquellos nombrados históricamente— vincularse con mayor ahínco en los quehaceres que el campo requiera, dentro del marco de su contexto, así como una reflexión participativa que se vuelva quehacer consuetudinario. La contextualización en la que se implementan los proyectos de educación intercultural es el piso mínimo para que crezcan integralmente los sujetos posibles de la interculturalidad.

## **Tránsito hacia la interculturalidad**

Antes de que la interculturalidad fuera nombrada como paradigma de estudio, existía un modelo civilizatorio dirigido exclusivamente hacia los sujetos indígenas, que pretendía homogeneizar dentro de una sola cultura nacional a las culturas diferentes, como conciencia e identidad única, patriótica, indivisible y nacionalis-

ta. Este modelo civilizatorio responde al proyecto eurocéntrico de la “multiculturalidad”.

La multiculturalidad es la forma para nombrar aquello que tiene por característica lo multicultural, que en término llanos significa “muchas culturas”, esta definición intenta ceñir la diversidad como composición de algo único, monológico. Para Catherine Walsh (2004), el concepto surgió en el marco de apuestas legislativas que intentaban resolver la composición cultural de los modernos Estado-nación, particularmente en la década de 1980. Al respecto dice que la multiculturalidad:

Encuentra sus orígenes en los países occidentales, es más que todo descriptivo, y se refiere a la multiplicidad de culturas existentes dentro de una sociedad sin que necesariamente tengan una relación entre ellas.

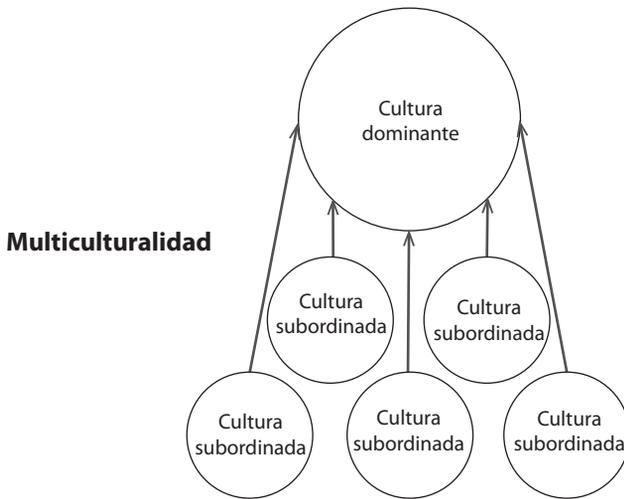
Sus fundamentos conceptuales se encuentran en las bases del Estado liberal, de la noción del derecho individual y la supuesta igualdad. En este contexto, la tolerancia del otro es considerada como central; es un valor y una actitud suficiente para asegurar que la sociedad funcione sin mayor conflicto.

Pero además de obviar la dimensión relacional, esta atención a la tolerancia como eje de la problemática multicultural oculta la permanencia de las desigualdades sociales, dejando intactas las estructuras e instituciones que privilegian a unos sobre los otros. (p. 23)

A decir del filósofo y antropólogo ecuatoriano Patricio Guerrero (2004), la multiculturalidad es un concepto sin componente político que tiende a desmovilizar la diferencia, invisibilizando el potencial que podrían representar las culturas subordinadas y las identidades en un territorio determinado y en un momento histórico particular, lo que permite mantener un control sobre ellas desde la cultura hegemónica (figura 1).

**Figura 1**

*Esquema de la multiculturalidad basado en la elaboración de Catherine Walsh*



La discusión sobre la diversidad cultural que guarda la multiculturalidad está atravesada por el campo antropológico y etnográfico pues “suele aplicarse al conjunto de atributos identitarios relacionados con el género, la adscripción religiosa y la diversidad de culturas y modos de vida, que de alguna forma pueden limitarse al mundo indígena” (Bertely, 2003, pp. XLI-XLII); situación que se tomó como referente en la época de finales del siglo XX, donde el sujeto indígena era tomado por objeto de estudio, sujeto al que eran dirigidas las políticas públicas indigenistas que aunque en materia legal y oficial podían ser para toda la población en general, se estableció desde los primeros acuerdos y convenios nacionales e internacionales la diferenciación y especialización educativa dirigida a ese sector, la llamada “educación indígena” era entonces un paliativo de inclusión y aparente no discriminación como antecedente de la educación intercultural.

Las perspectivas de las investigaciones desde la multiculturalidad se desarrollaron en dos vertientes: la de los planificadores y la de los actores, es decir, los que deciden qué hacer y los que hacen. Aunque la diversidad de los sujetos se abrió según se fue especializando el campo, entre la década de 1990 y 2000, por ejemplo: “Campesinos indígenas, indígenas migrantes, jornaleros agrícolas migrantes, indígenas ciudadanos, indígenas jóvenes y niños, indígenas adultos, así como mujeres y artesanas indígenas” (p. 11), lo sustancial era estudiar lo indígena como punto y marco de referencia.

Por su parte, el concepto de “pluriculturalidad” fue definido como sinónimo evolutivo de la multiculturalidad con un pequeño viraje de inclusión, empero, no hubo demasiada diferencia. Lo multi y lo pluri son casi lo mismo, sin embargo, conceptualmente se ha utilizado la noción de pluriculturalidad en los discursos de Nuestra América como intento para desmontar la lógica integracionista y de asimilación de las diferencias culturales, fundado en las políticas indigenistas y bajo el manto de la inclusión en el siglo XX y parte del XXI. En función de ello, Walsh (2004) sostiene que:

Es el referente más utilizado en América Latina, reflejo de una convivencia histórica entre pueblos indígenas y pueblos afros con blancos-mestizos. Se basa en el reconocimiento de la diversidad existente, pero desde un punto de vista céntrico de la cultura dominante y “nacional”.

Desde esta perspectiva, las culturas indígenas y negras enriquecen al país, sin implicar o proponer un repensamiento de él o de sus instituciones y estructuras.

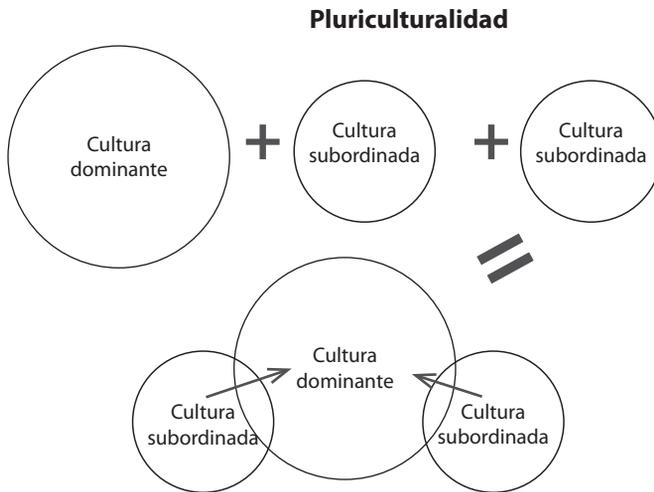
Así funciona como proceso de una vía, y se presenta como el modelo predominante en la mayoría de las reformas educativas, sobre todo porque su más fácil aplicación es sumar la diversidad cultural a lo establecido. (p. 23)

La pluriculturalidad se convierte en un concepto de uso superficial para el entendimiento de las realidades sociales y, por ende, educativas, puesto que sintetiza una manifestación cuantitativa de culturas. En la academia se encuentra un uso peculiar de esta no-

ción, caracterizado por una diversidad exclusiva del aparato escolar, donde los contenidos serán marcados y tomados en cuenta a partir de la participación de las culturas representadas en el aula, pero alimentando la directriz de la cultura oficial e institucional (figura 2).

**Figura 2**

*Esquema de la pluriculturalidad basado en la elaboración de Catherine Walsh*



La definición y uso de la pluriculturalidad responde, nuevamente, a la simple convivencia, a una estrategia de planificación en lo escolar, a un proceso modificado de relación entre las culturas, ahora ampliado cuantitativamente, pero que finalmente fungieron como paliativos que siguieron sin resolver nada. Aquí podríamos referir al “extractivismo epistémico”, entendido como el despojo de ideas “de las comunidades indígenas, sacándolas de los contextos en que fueron producidas para despolitizarlas y resignificarlas desde lógicas occidentaló-céntricas” (Grosfoguel, 2016, p. 133), es decir, a la apropiación que la cultura hegemónica ejerce para asumir como suyo un discurso de inclusión, diversidad y atención nacional de los

sujetos diferentes, otros, alternativos, periféricos, liminales, subalternos y marginados, que *son parte* del proyecto civilizatorio nacional.

Los sujetos que enfatiza la pluriculturalidad son los bilingües, se amplía el espectro para nombrar a migrantes, jornaleros, extranjeros, exiliados, refugiados. Se empieza a considerar la atención de las infancias y las juventudes indígenas y no indígenas, además de incluir a las mujeres como una “minoría” de atención vulnerable. Se incluye una vertiente llamada de “sujetos urbano-marginados” donde entra la población en condición de calle y los adultos mayores.

De esta manera llegamos a la “interculturalidad”, entendida inicialmente como relación y convivencia entre culturas diferentes sin pretensiones de subordinar una a la otra, ya no es únicamente un factor cuantitativo sino relativo a un enfoque centrado en las cualidades y características participantes en una relación dialogal de las diferencias y las similitudes. En consecuencia, no se trata solo del reconocimiento del otro, sino de la participación mutua, del encuentro con ese otro para construir y transformar la realidad, es decir, un horizonte que se construye colectivamente, un lugar para habitar, la utopía o el inédito viable (Monroy y García, 2020, p. 126). Siguiendo a Patricio Guerrero (2004) la interculturalidad:

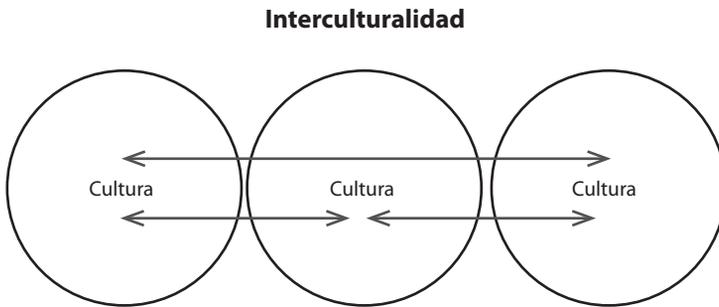
No significa la simple constatación cuantitativa de múltiples y diversas culturas, tampoco de la mera co-existencia entre ellas, ni declarar su reconocimiento y tolerar la “insoportable diferencia del otro”, o de esencializar identidades. Interculturalidad quiere decir “entre culturas”, significa la con-vivencia de estas en la diversidad y diferencia. Al contrario del multiculturalismo, la interculturalidad construye puentes, articulaciones sociales de sentido; implica relaciones, interacciones, negociaciones, encuentros dialogales, construcción de nuevas formas de alteridad en las que se producen intercambios simbólicos de significados, significaciones y sentidos de actores con diferentes representaciones de la existencia, en las que no se sobre-dimensiona ni se anula la diferencia, tampoco se busca la simple mezcla —mestizaje o hibridación— de identidades despolitizadas; se establece una dialéctica entre la pertenencia y la diferencia, entre la mismidad y la otredad, entre la identidad y la alteridad, pero con

contenidos políticos, lo que significa que tiene en claro la cuestión del poder y su ejercicio, así como de su impugnación. (p. 147)

Siguiendo a Walsh (2004), la interculturalidad es un proyecto activo para “construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas” (p. 45) de forma horizontal (figura 3).

### Figura 3

*Esquema de la interculturalidad basado en la elaboración de Catherine Walsh*



La interculturalidad es una actitud ante la vida, una forma de vida, una apuesta de resistencia a partir de la toma de conciencia para la liberación de los sujetos, una tarea de las culturas subordinadas que interpela a toda la humanidad para la construcción de una sociedad justa y digna. Es importante destacar que la interculturalidad es parte de un proceso en construcción que históricamente ha tenido sus significaciones en la educación, las cuales derivan en diferentes implicaciones que dependerán del lugar en el que se posicione cada sujeto.

Al ser la interculturalidad una posición más amplia, se hablará de la atención a cualquier sujeto posible, es decir, para todos los seres humanos, pero, inicialmente, lo indígena seguirá siendo el foco de atención. Hay un énfasis en la población afrodescendiente que no había sido nombrada con anterioridad, así como en los sujetos mestizos, entendidos desde las identidades particularizadas. Se propon-

drá revisar la participación de los sujetos rurales y campesinos, pero desde una visión no hegemónica.

En el ámbito escolar, se referirá la puntual atención a todos los actores involucrados en ese escenario, pero aun dividiendo lo indígena y lo no indígena. Se abrirán categorizaciones tales como: indígenas urbanos o ciudadanos, indígenas universitarios e indígenas teóricos o investigadores (García, 2019, p. 156).

El espectro también considerará a los movimientos sociales, principalmente indígenas y rurales, como entidades capaces de ser consideradas sujetos de la interculturalidad. La categoría “pueblo” también será considerada como un sujeto de atención de la interculturalidad y la educación intercultural, en la que cabría cualquier ser humano que quiera ser partícipe, donde incluso se puede apelar a los animales, a la naturaleza y al territorio —solo por considerar algunos ejemplos posibles— como sujetos políticos y plenos de derechos.

## **Sujeto e interculturalidad**

La antropóloga mexicana María Bertely Busquets fungió como la primera coordinadora del área VIII Educación, Cultura y Sociedad, en los Estados del Conocimiento del COMIE, entre 1992 y 2002, donde recuperó las nociones de “sujeto” y “contexto” como puntos de intersección, así como los estudios de identidades sociales y culturales intersectadas, donde converge la relación cultural: lengua y naturaleza. Con ello, el marco de los sujetos se amplió a mujeres, niños, jóvenes y adultos, es decir, para todo ser humano, así como a la discusión ética (valores) y política (derechos) en las relaciones y procesos interculturales.

Bertely (2003) apuntó algunas dificultades o síntomas del estudio en el campo temático “educación y diversidad cultural” (pp. XLI-XLII), haciendo énfasis en el estudio crítico sobre la relación diversidad cultural e indianidad en el margen de las políticas educativas indigenistas estatales, los derechos humanos y la cultura como concepto universal. Bertely señala que el concepto de diversidad cultural en la época “suele aplicarse al conjunto de atributos

identitarios relacionados con el género, la adscripción religiosa y la diversidad de culturas y modos de vida, que de alguna forma pueden limitarse al mundo indígena” (p. 3).

Claramente podemos observar el recorte que define el concepto de diversidad cultural al mundo indígena. Dicho planteamiento muestra, entonces, un primer eje fundamental: la restricción del binomio educación y diversidad cultural focalizado principalmente para estudiar a los indígenas y establecer para ellos las políticas de adecuación escolar de profundo impacto en lo identitario y en lo cultural.

Durante una década, el llamado sujeto indígena prevalecerá como el centro en el que gira la categoría de diversidad cultural, su raigambre antropológica y etnográfica fungirá como paradigma hasta inicios del año 2000. Los investigadores tendrán una voz discursiva definitiva a la hora de describir y explicar la realidad, esta será nombrada a partir de sus propias concepciones y si bien se insistirá en la apertura de espacios para la participación de los sujetos indígenas, las políticas públicas que emprenderá el Estado mexicano apenas serán un leve esfuerzo por atender a un sector históricamente desfavorecido.

En términos educativos, se avanzará sobre la recuperación y participación de los saberes, lengua y cultura de los pueblos indígenas, como contenidos en los planes y programas dentro de las escuelas, sin embargo, seguirá existiendo un distanciamiento con las comunidades, aunque sean proyectos contextuales. Surgirán propuestas de educación intercultural alternativas a los proyectos que vienen de los organismos internacionales y se posicionará la disyuntiva entre la interculturalidad desde abajo en contra de la interculturalidad desde arriba.

Sobre el viejo problema binario civilización-barbarie se ciñe la discusión acerca de las identidades ciudadanas y las rurales e indígenas, mismas que —desde el enfoque etnohistórico— han mostrado que los modelos civilizatorios han criticado lo hegemónico de las formas del nombrar. Incluso el enfoque de territorio (campo-ciudad) constriñe las particularidades en que las identidades se forman, tal como lo desarrollan los trabajos de Gilberto Giménez (1999).

Así han surgido nuevas categorizaciones sobre las identidades indígenas, por ejemplo, los “indígenas urbanos” (Bertely *et al.*, 2013, p. 184). Definiciones en las que se intenta asimilar el posicionamiento hegemónico, las asimetrías y jerarquizaciones que en el discurso se manejan como horizontales. Estas adjetivaciones del sujeto indígena no resuelven de fondo los conflictos internos y externos del ámbito escolar, al contrario, vuelve a invisibilizar cotos de poder que se encuentran en las diferentes dimensiones del espectro social, especialmente en la escuela.

Si bien las dificultades de nombrar las realidades que surgen a partir de problemáticas específicas se vuelven importantes, deben tomarse en cuenta los aspectos propios de los sujetos que están en el centro del debate no solo como “objetos” de la investigación, sino como reales actores capaces de nombrarse a sí mismos, con las dificultades que ello supondría.

La interculturalidad todavía contiene una profundidad que no se resuelve en lo teórico, siendo uno de sus principales detractores en la práctica. La investigación de la educación intercultural, a partir del año 2010, ha hecho visibles los matices, dimensiones y escenarios en los que todavía hay mucho por decir y hacer, donde su praxis no se resuelve con ubicarla únicamente como enfoque, práctica o pensamiento polisémico, contextual, dialógico, horizontal, armonioso, relacional o comunitario, aunque si logra aportar su problematización para resolver la “no exclusividad en lo indígena” (Bertely *et al.*, 2013, p. 232).

La posterior integración del “sujeto mestizo” se volvió fundamental en la discusión sobre interculturalidad, siendo uno de los avances más considerables de la última década. La educación intercultural ha ido modificando su planteamiento ya no solo en el ámbito rural, sino también en el urbano, recuperando el interaprendizaje como una práctica elemental en el circuito escolar con la participación no exclusiva de educadores y educandos, sino involucrando a la familia y a la comunidad. De esta forma, la investigación en interculturalidad sigue descubriendo nichos desde los cuales se ofrezca un conocimiento integral para todos y no únicamente para aquellos sujetos históricamente definidos para tal encomienda.

## Sujetos heterogéneos

Siguiendo la reflexión del filósofo argentino Arturo Andrés Roig, los sujetos habitan la historia, por lo que son “entes históricos” (Cerutti, 2000a, pp. 13-14). Su historicidad está intrínsecamente ligada a vivir y existir, aunque estas condiciones sean sistemáticamente negadas por la historia oficial que se legitima en el uso del poder para invisibilizar a determinados sujetos y focalizar otros. Para Roig la propia autoafirmación del sujeto como radicalmente histórico y social se encuentra inserta en lo que él llama “*a priori* antropológico”, es decir, la forma elemental y primaria de toma de consciencia del ser humano, sustentada en su praxis cotidiana, donde se afirma y niega constantemente a sí mismo, propia del *a priori* histórico que reitera la interrelación entre sujeto e historia.

Siguiendo a Roig (1993), podemos analizar la interculturalidad como un texto-discurso que se desarrolla a partir de una idea que sostiene una narrativa individual y colectiva dentro de un “universo discursivo”, que está en constante disputa, narrativa que los sujetos comienzan a sostener como lugar de enunciación pues de esta manera se legitiman y determinan formas específicas de mirar, nombrar y vivir en el mundo.

Dicho lo anterior, la interculturalidad puede conectarse con la idea de educación en su sentido de práctica de la libertad desde Paulo Freire (1982) y como praxis solidaria (Cruz, 2022), porque se incrusta en las circunstancias históricas del sujeto posibilitando su ser heterogéneo e inacabado que direcciona su intensa radicalidad de toma de consciencia y los procesos de transformación de la realidad en los que puede participar y porque disputa una lucha contra lo hegemónico.

Por ello, engarzamos la concepción de radicalidad que desarrolla Arturo Roig con su concepto de *a priori* antropológico como “reconocimiento y autorreconocimiento del sujeto como sujeto radicalmente histórico y social: la temporalidad y la contingencia definen el proceso en el que el ser humano se afirma o se niega en función de su praxis” (Cerutti, 2000b, pp. 13-14). Al ser consciente de su

condición como sujeto histórico, cabe la posibilidad de un “reconocimiento de dignidad” (Ramaglia, 2011, p. 26), de lucha y búsqueda de la justicia social.

El sujeto heterogéneo en su radical historicidad “somete su acción a la reflexión [...] no pretende imponer su opción, siempre dialoga sobre ella” (Freire, 1982, pp. 41-43), siempre es praxis desde su toma de conciencia, la cual le permite historizarse. “El hombre existe —existere— en el tiempo. Está dentro. Está fuera. Hereda. Incorpora. Modifica. Porque no está preso en un tiempo reducido, en un hoy permanente que lo abrume. Emerge de él. Se moja en él. Se hace temporal” (p. 30). Poniendo en diálogo a Roig y Freire, sus concepciones articulan nuestro argumento sobre el sujeto heterogéneo, debido a que “el *a priori* antropológico está inscrito en el *a priori* histórico, la aparición del primero es indefectible dentro de una cierta visión del mundo determinada históricamente” (Cerutti, 2000b, pp. 15-16).

Queremos decir con esto que el sujeto de la interculturalidad y de la educación intercultural es heterogéneo, radicalmente histórico y diverso, diferente, no determinado. Pero el propio campo del que surgió su construcción y debate, focalizó puntualmente un grupo poblacional étnico que debía ser integrado por el proyecto civilizatorio nacional, que tomó fuerza y posicionamiento desde la investigación académica antropológica y contiguamente la pedagógica, definiendo entonces al sujeto indígena como el propio de la interculturalidad y al que se le fueron sumando otros sujetos que ya hemos mencionado.

Sin embargo, la diferencia entre decir sujetos heterogéneos y etiquetar sujetos por definición, *a priori*, ya constriñe la libertad del saber/quehacer de los sujetos que quieran participar de las diferentes formas en que se significa y resignifica lo intercultural. La heterogeneidad para el caso de la interculturalidad no es solo la mezcla o hibridez caracterizada por el mestizaje con el que se intentó nombrar la interacción inequitativa entre grupos étnicos desde la época colonial, pues en todo caso, desdibujan las relaciones de poder jerárquicas, mismas que impiden sostener los componentes ético-políticos de los que hacen parte.

Los sujetos heterogéneos a los que apelamos en esta trama narrativa son aquellos que ejercen su participación de forma activa, porque son hacedores de la historia, aquella de la que sistemáticamente han sido negados e invisibilizados. La diversidad y complejidad que los caracteriza es la base de la que debemos partir para entender el horizonte de posibilidades en las que dejan de ser objeto de investigación intercultural y ejercen su condición real como sujetos de investigación, en este caso particular, de la educación intercultural.

### **A manera de conclusión(es): senderos hacia la interculturalidad**

Recomencemos incorporando un piso mínimo sobre la interculturalidad como posicionamiento ético-político-pedagógico frente al mundo, para que a partir de ahí dilucidemos sus posibilidades de interacción social:

- Implica una apertura y reconocimiento del otro, de la diversidad y riqueza cultural que constituyen los diferentes pueblos, sociedades y comunidades del mundo.
- Se sustenta en el diálogo, intercambio, negociaciones, consensos y disensos sobre los cuales se deciden alternativas para cubrir las necesidades sociales, en lo micro y en lo macro.
- Respeto y se solidariza con las formas de existir, vivir y comprender el mundo, en el que la dignidad es pilar fundamental de los seres humanos.
- Propone y construye escenarios de convivencia heterogénea, diversa, multivocéica y plurilingüe.
- Recupera y hace presentes procesos, hechos y acontecimientos que habían sido invisibilizados de la historia oficial.
- Sitúa el contexto de las y los sujetos que participan en ella, no les cosifica, no son objetos de su observación.
- Transgrede cualquier planteamiento que se sustente como único, insuperable, hegemónico, universal.

- Hace partícipes los saberes y conocimientos comunitarios de todas las culturas, sin menoscabo de su origen, siempre que no atenten contra la dignidad de los seres vivos y de la vida.

Para construir una educación intercultural que sea más propicia a los sujetos heterogéneos que participan de y en ella, es necesario transitar hacia la profundidad de su reflexión, en la que es preciso decir que no es solo una cuestión educativa, sino de la realidad misma, porque su exclusividad no está determinada y no es determinante de algún escenario particular, su praxis interpela a cualquier sujeto que pueda relacionarse e interactuar en la construcción de la interculturalidad, alimentando su quehacer colectivamente en el cotidiano.

Hasta aquí hemos realizado apenas unos apuntes que tienen la intención de fomentar una reflexión colectiva sobre sujetos que interpela la interculturalidad, dejando claro que el sujeto indígena no es el único participante de ella, pese a todo el andamiaje teórico y conceptual que se ha construido en torno suyo. Apelar a sujetos heterogéneos es desmontar los esencialismos que muchas veces las disciplinas le confieren, encuadrándolos en sus miradas propias y que pueden volverse dogmáticas.

La interculturalidad es joven en comparación a otros temas contemporáneos que nos atañen como sociedad, lo que nos permite seguir alimentando sus posibilidades de concreción, así como posicionarnos en su claro y visible deslinde de la multi- y la pluriculturalidad.

Asumir lo intercultural como actitud y valor ético, político y pedagógico nos posiciona en ambientes más respetuosos, solidarios, recíprocos y ¿por qué no?, transgresores de todos aquellos universalismos que siguen mirando el mundo desde la lógica de oprimidos y opresores que, por consiguiente, impulsa a todos los sujetos heterogéneos de la interculturalidad y de la educación intercultural a la liberación y transformación de la realidad, de la sociedad y del mundo, un ejercicio práxico que se sintetiza en la expresión freireana: liberémonos en comunión, en comunidad.

## Referencias bibliográficas

- Bertely, M. (coord.). (2003). Educación, derechos sociales y equidad. En *La investigación educativa en México 1992-2002* (vol. 3, tomo I). COMIE-SEP-CESU.
- Bertely, M., Dietz, G. y Tepepa, M. D. (coords.). (2013). *Estado del Conocimiento: área 12 multiculturalismo y educación*. <https://bit.ly/3QxGoD2>
- Cerutti, H. (2000a). *Filosofar desde nuestra América: ensayo problematizador de su modus operandi*. Porrúa-UNAM.
- Cerutti, H. (2007). Entrevista a Arturo Roig. *Pensares y Quehaceres*. (4), 193-206.
- Cerutti, H. (coord.). (2000b). *Diccionario de filosofía latinoamericana*. UAEM.
- CGEIB. (2015). *ABC de la interculturalidad*. SEP.
- Cornejo, A. (2003). *Escribir en el aire: ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Latinoamericana Editores.
- Cruz, C. (2022). Constelações freireanas: experiências do Coletivo Meridional e Intercultural de Estudos Latino-Americanos (COMIEL). En J. S. Vasconcelos, M. Tavares y D. Mussi (coords.), *Paulo Freire e a educação popular: esperar em tempos de barbárie* (pp. 261-275). Elefante; Universidad Emancipa.
- Freire, P. (1975). *Concientización y liberación: una conversación con Paulo Freire*. Axis.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad* (29ª ed.). Siglo XXI.
- García, E G. (2019). *Hacia la re-construcción de la idea de educación intercultural en México* [Tesis de maestría, UNAM]. <https://bit.ly/4hTljw>
- Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades: la región sociocultural. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 5(9), 25-57.
- Grosfoguel, R. (2016). Del “extractivismo económico” al “extractivismo epistémico” y al “extractivismo ontológico”: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, (24), 123-143. <https://doi.org/10.25058/20112742.60>
- Guerrero, P. (2004). *Usurpación simbólica, identidad y poder: la fiesta como escenario de lucha de sentidos*. UASB; Abya-Yala; Corporación Editora Nacional.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE.
- Monroy, R. y García, E. (2020). Educación desde la utopía: tensiones para la liberación. En D. Rawicz (coord.), *Leer a Simón Rodríguez, proyecto para América* (pp. 97-131). UACM.
- Montemayor, C. (2001). *Los pueblos indios de México hoy*. Planeta.

- ONU. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. <https://bit.ly/4id1D9e>
- PND. (2014). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Presidencia de la República de los Estados Unidos Mexicanos.
- Ramaglia, D. (2011). Integración y diversidad: aportes desde el pensamiento y la historia de las ideas latinoamericanas. En D. Ramaglia y V. Guyot (eds.), *Ideas e imaginarios para una política actual de integración de América Latina*. Instituto de Filosofía Argentina y Americana; Facultad de Filosofía y Letras; UNCuyo.
- Roig, A. (1993). *Historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericano*. Universidad de Santo Tomás.
- Walsh, C. (2004). Interculturalidad, conocimientos y (de)colonialidad. En T. E. Almorín Oropa (ed.), *Política e interculturalidad en la educación: memoria del II Encuentro Multidisciplinario de Educación Intercultural*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe; Instituto Internacional de Filosofía.