



Reflexiones críticas sobre el impacto de la filosofía en la educación intercultural

Reflexões críticas sobre o impacto da filosofia na educação intercultural

Critical reflections on the impact of philosophy in intercultural education

Mohamed Chamseddine Habib Allah^{a1}; Luis Ignacio Gajardo Cortes^{b2}

^a  mohamed.c.h@um.es  0000-0001-9817-652X

^b  lignacio.gajardo@um.es

¹ Universidad de Murcia, España

² Universidad de Murcia, España

Preprint: 16-06-2023 · Recibido: 16-06-2023 · Aceptado: 07-08-2023 · Publicado: 09-08-2023

Resumen

Nuestro trabajo reflexiona sobre la importancia de la asignatura de Filosofía en el contexto educativo intercultural actual y las posibilidades que abre para el desarrollo de sus competencias, manifestando el impacto que tiene en la producción de un dialogo intercultural real y simétrico en el aula. Para ello contextualizamos nuestro concepto históricamente y revisamos los debates en torno a la interculturalidad crítica y a la filosofía intercultural, puesto que sus propuestas son diferentes, complementarias y críticas con la orientación y práctica tradicional de la pedagogía de la Filosofía. Revisamos la propuesta decolonial, ya que ella posibilita el dialogo simétrico entre culturas. Tras investigar estos temas, sostenemos que la pedagogía intercultural debe ser liberadora. Con ello, analizamos la propuesta de Paulo Freire y su sensibilidad intercultural adelantada a su época. Finalmente, adaptamos los aportes de nuestras reflexiones en la aplicación de una pedagogía de la filosofía consecuente con la educación intercultural necesaria hoy en día.

Palabras clave : educación intercultural; pedagogía de la filosofía; dialogo simétrico; interculturalidad crítica; filosofía intercultural

Resumo

O nosso trabalho reflete sobre a importância da disciplina de Filosofia no contexto educacional intercultural atual e as possibilidades que abre para o desenvolvimento das suas competências, manifestando o impacto que tem na produção de um diálogo intercultural real e simétrico na sala de aula. Para isso, contextualizamos historicamente nosso conceito e revisamos os debates em torno da interculturalidade crítica e da filosofia intercultural, visto que suas propostas são diferentes, complementares e críticas com a orientação e prática tradicionais da pedagogia da filosofia. Revisamos a proposta decolonial, pois possibilita o diálogo simétrico entre as culturas. Depois de investigar essas questões, argumentamos que a pedagogia intercultural deve ser libertadora. Com isso, analisamos a proposta de Paulo Freire e sua sensibilidade intercultural à frente de seu tempo. Finalmente, adaptamos as contribuições de nossas reflexões na aplicação de uma pedagogia da filosofia coerente com a educação intercultural necessária hoje.

Palavras-chave : educação intercultural; pedagogia da filosofia; diálogo simétrico; interculturalidade crítica; filosofia intercultural

Abstract

Our work reflects on the importance that has the subject of philosophy in the current intercultural educational context and the possibilities it opens for the development of its competences, revealing the impact it has on the production of a real and symmetrical intercultural dialogue in the classroom. To do so, we contextualize our concept historically and we review the debates around critical interculturality and intercultural philosophy, since their proposals are different, complementary and critical with the traditional orientation and practice of the pedagogy of philosophy. We review the decolonial proposal, since it enables the symmetrical dialogue between cultures. After investigate these issues, we argue that intercultural pedagogy must be liberating. With this, we analyze the proposal of Paulo Freire and his intercultural sensitivity ahead of his time. Finally, we adapt the contributions of our reflections in the application of a pedagogy of philosophy consistent with the intercultural education necessary today.

Keywords : intercultural education; pedagogy of philosophy; symmetrical dialogue; critical interculturality; intercultural philosophy

Introducción

Como es bien sabido, la educación intercultural se ha convertido en un tema central en el diseño de políticas educativas en todo el mundo, en respuesta a la realidad social global actual, donde diferentes culturas se encuentran y se interpelan bajo el signo común de su humanidad. Partiendo de estas premisas, la diversidad cultural de nuestra época plantea nuevos desafíos para la convivencia social y para la construcción de sociedades más justas e igualitarias. Dentro de este contexto, la asignatura de filosofía puede adquirir un papel fundamental en el desarrollo de competencias interculturales, y en la fundamentación de un diálogo intercultural real en las aulas. Sin embargo, esta disciplina ha ido perdiendo cada vez más peso en los currículos educativos (Barragán 2023; Muñoz Mancilla y Rodríguez 2015) y en la percepción pública de su relevancia, debido en parte a la creciente orientación hacia áreas del conocimiento más técnicas y a la falta de conexión entre los contenidos filosóficos al contexto real de los estudiantes (Pérez Arenas 2020)

Al respecto, el investigador David Pérez Arenas (2020) analizó la influencia que organismos internacionales como el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO han tenido en la dirección de las reformas educativas actuales. En ellas se han reemplazado los enfoques educativos anteriores, basados en la filosofía, por modelos gerenciales y empresariales. En América Latina, estas reformas han llevado a la desconcentración, municipalización o privatización de la educación. Como resultado, la educación se ha visto sobredeterminada por la productividad y competitividad en una sociedad global en la que los avances científicos y tecnológicos son promovidos y legitimados por las nuevas reglas del mercado. En lugar de una concepción de la educación que promueve la formación integral y humanística, tenemos un enfoque por competencias que promueve la eficiencia y la rentabilidad de los individuos acorde a los nuevos modos de producción globales.

A lo largo de las últimas décadas, las discusiones sobre interculturalidad y educación intercultural han experimentado un crecimiento exponencial, enriqueciendo el debate con múltiples perspectivas y aproximaciones, pero también han expuesto numerosos desajustes y contradicciones que requieren una atención crítica y reflexiva. Ejemplo de esta situación son las investigaciones de Melendez, Díaz y D'Amore (2023) en su estudio sobre los resultados de la educación intercultural en Catamarca, Argentina; o Arias-Ortega y Riquelme (2019) exponiendo el caso del territorio mapuche. Ambos ejemplos revelan una tensión entre el formalismo abstracto e inaplicable de las políticas del Estado y las demandas

concretas de las comunidades. Abordar estos problemas sin acudir a sus fundamentos conceptuales, el insistir en soluciones pragmáticas que no reflexionan sobre la realidad política y social concreta de las comunidades en conflicto, solo puede resultar en propuestas educativas superficiales que no logran abordar eficazmente las raíces de la desigualdad y la discriminación cultural.

Es por ello, entonces, que defendemos el valor de la filosofía como posibilidad de un espacio para repensar nuestra realidad intercultural más allá de las exigencias técnicas y pragmáticas que imperan en nuestra época. Solo cuestionando y profundizando los supuestos que sustentan nuestras concepciones sobre el ser humano, sobre la sociedad y su capacidad de producir cultura se abre la posibilidad de un dialogo que valore y reconozca las diferencias. No obstante, un dialogo intercultural real no se realizará de manera espontánea. Si asumimos como condición de este dialogo el que los propios sujetos provenientes de culturas minoritarias se expresen con voz propia, debemos propiciarles un espacio donde puedan producir sus propias reflexiones. Este es un desafío actual y urgente, pues según las recientes investigaciones de Arias-Ortega (2022) y Tym (2022), existe un sentimiento de desconfianza y rechazo por parte de las comunidades hacia el concepto de interculturalidad y las políticas a él vinculadas. Esto puede deberse al uso funcional que tiene el concepto para las estructuras hegemónicas, que no apunta a la raíz del problema, y que reproduce una injusticia de nivel estructural (Arias-Ortega y Riquelme 2019).

¿De qué modo la filosofía puede integrar y desarrollar la educación intercultural? Para abordar nuestra propuesta, primero dilucidaremos un concepto de interculturalidad que oriente nuestra investigación. Para ello indagaremos en su historia y describiremos sus múltiples sentidos, muchas veces contradictorios entre sí. Propondremos ante esta dificultad la necesidad de distinguir el concepto según la realidad a la que hace referencia. Con ello analizaremos la discusión contemporánea que afecta el contenido político de las relaciones entre filosofía e interculturalidad.

En el segundo apartado, revisamos la crítica que la filosofía de Žižek hace a la interculturalidad, acusándola de perpetuar las condiciones de injusticia por ser funcional con el modelo económico que provoca la marginalización. Revisamos también la respuesta de la interculturalidad crítica, que busca superar esta contradicción. En el tercer apartado revisamos la crítica de la interculturalidad a la filosofía a través de la filosofía intercultural y el decolonialismo. En el cuarto apartado profundizamos sobre el decolonialismo en la medida que posibilita el dialogo simétrico entre las culturas. El quinto apartado revisa la primera consecuencia de estas reflexiones: la pedagogía intercultural debe ser liberadora. Analizamos la pedagogía de la liberación de Paulo Freire y su sensibilidad intercultural adelantada a su época. En el sexto apartado adaptamos los aportes de nuestras reflexiones en la aplicación de una pedagogía de filosofía para la educación intercultural.

Al reflexionar críticamente sobre estas cuestiones, nuestro estudio busca contribuir a una comprensión más profunda de la interculturalidad en la educación y abrir nuevas posibilidades para la integración de la filosofía en el desarrollo de competencias interculturales y el fomento del diálogo intercultural en el ámbito educativo.

Contextualización

Nos resulta imposible plantear las dificultades en torno a la relación entre educación intercultural y filosofía si ofrecemos un concepto unívoco y general de interculturalidad. Como veremos, esta discusión tiene una historia de al menos medio siglo, donde confluyen perspectivas institucionales, demandas

sociales, planteamientos regionales específicos, definiciones funcionales al sistema o críticas con este. No es lo mismo hablar de interculturalidad, ni de multiculturalidad, ni de filosofía intercultural, ni de educación intercultural. Esto justifica la necesidad de una aclaración sobre el estado en que el debate se encuentra actualmente. Proponemos que, ante la diversidad de usos de la interculturalidad, para que este concepto pueda orientar cualquier investigación, esta debe ser consciente de la realidad a la que hace referencia.

Evidencia de esta ausencia de univocidad la encontramos al explorar el origen del concepto. Estamos en línea con lo que afirman autores como Tubino (2001), Dietz (2012) y Pérez (2009) que ofrecen distintas interpretaciones. Los dos primeros entienden el desarrollo de la interculturalidad determinado por las discusiones que dieron origen a la multiculturalidad, allá por la década del 70 y 80 del siglo pasado. Para Tubino (2001) el multiculturalismo es una respuesta de los grupos minoritarios a la invisibilización y discriminación del modelo « *melting pot* » de Estados Unidos, el cual reproduce « *las instituciones, las políticas y los “esquemas de pensamiento” de la tradición liberal anglosajona* » (Tubino 2001, 181). Determinado por su contexto, este enfoque está influenciado por la concepción ilustrada de la tolerancia y el concepto de diferencia del liberalismo político.

Según Dietz (2012) el multiculturalismo es la institucionalización social, política y académica de las demandas proclamadas por los movimientos sociales surgidos en el contexto del «Mayo de 1968». Su característica fue la de integrar diversos grupos minoritarios heterogéneos a través de un eje programático: confrontar a los estados nacionales y sus políticas públicas monoculturales destinadas a la asimilación e integración de la diversidad cultural. Aquellos grupos buscaban la construcción de modos de vida alternativos independientes de las ideologías hegemónicas de la guerra fría y sentaron sus bases teóricas en el posestructuralismo, en su afirmación de la diferencia y en la deconstrucción de la metafísica esencialista. Por lo que a diferencia del multiculturalismo anglosajón, el contexto determinante es posmoderno, no ilustrado. A nuestro modo de ver, ambos autores comparten que la interculturalidad aparece en el momento en que las propuestas multiculturales se comienzan a desgastar.

No obstante, Maya Pérez (2009), señala que el término interculturalidad surge en Latinoamérica de manera ajena a la multiculturalidad y a las discusiones que se llevaban a cabo en el norte global. Es producto de su propio contexto, el de la maduración y agotamiento del proyecto moderno de los estados nacionales. « *Fue en el contexto de un proyecto educativo para la población indígena de Venezuela que se decidió de manera consensuada dejar el concepto de educación bilingüe y construir la vía intercultural* » (Pérez 2009, 257). En efecto, en América, los proyectos nacionales que surgieron tras la independencia de España encontraron una barrera en su propia heterogeneidad, no solo cultural, también social y política. Dentro de sus propios territorios coexisten pueblos que al tiempo de rechazar la cultura y el idioma oficial, buscan la restitución y el acceso a las diversas oportunidades de progreso material que se les ofrece. « *(.) la propuesta se fortaleció, además, bajo la presión de los movimientos indígenas latinoamericanos, opuestos desde la década de 1970 a la castellanización y a la homogeneización cultural* » (Pérez 2009, 257).

En cuanto a la educación intercultural también encontramos el contraste entre lo propuesto por las instituciones y la discusión llevada a cabo por los pueblos. Por una parte, encontramos el fundamento del concepto en la declaración universal de los derechos humanos (2015, art. 26.2), y partiendo desde allí, su desarrollo es promovido por importantes instituciones internacionales como la Unesco (2014; 2017). Por otra parte, el concepto ha sido propuesto dentro de la lucha de movimientos indígenas, como

describe Pérez: «(.) *las primeras demandas fueron para exigir que la educación nacional llegará a sus comunidades; luego, para que esta fuera bilingüe y bicultural, y hasta ahora para que sea intercultural bilingüe* » (Pérez 2009, 257). Este es el caso de los movimientos sociales de Ecuador (Walsh 2010; Zuchel y Leiva 2020), de Venezuela (Pérez 2009), de Bolivia (Chiodi, Citarella, Massimo y Zuñiga 1990; Flores 2020), Argentina (Barboza 2021), México (Chiodi, Citarella, Massimo y Zuñiga 1990), Guatemala (Chiodi, Citarella, Massimo y Zuñiga 1990), Perú (Chiodi, Citarella, Massimo y Zuñiga 1990) y formó parte de las demandas ciudadanas en el debate de la nueva constitución en Chile (Carril, Fuentes y Yon 2022)

Sucede lo mismo cuando estudiamos el concepto desde una perspectiva geográfica. En Europa, por ejemplo, su énfasis se centra en el problema de la inclusión de la diversidad migrante poseedora de diferentes hábitos culturales, mientras que en Latinoamérica es una lucha por el reconocimiento de derechos y de una deuda histórica pendiente de ser saldada (Tubino 2004; 2019; Pérez 2009; Walsh 2010; Zuchel y Leiva 2020). Puede ser pensada como un conjunto de saberes cuyo objetivo es el control y la adaptación de alteridades, propio de una emergente racionalidad (etno) gubernamental; o bien es el pronunciamiento contra dicha racionalidad, con el acento puesto en la estructura de violencia impuesta sobre los individuos de culturas minoritarias (Carrión 2015; Zuchel y Samour 2017).

Más allá de la discusión teórica, nos hallamos ante una dificultad evidente, nuestra sociedad se ha globalizado, las nuevas tecnologías nos permiten ser testigos de diversos modos de vivir y no hay rincón del mundo donde no ocurra el fenómeno de la migración con el subsecuente encuentro entre culturas de hábitos disímiles. En concreto, la globalización se ha llevado a cabo como consecuencia del desarrollo del capitalismo, con su historia de imperios en lucha por la hegemonía mundial, conquistando por la fuerza territorios, riquezas y seres humanos. El racismo, la violencia estructural, y el fundamentalismo son fenómenos que deben ser comprendidos sobre esta base (Fornet-Betancourt 2001; Tubino 2019)

Las oleadas migrantes se ven condicionadas por las guerras, el extractivismo, el cambio climático, la situación de pobreza sostenida en el tiempo y la sucesión de regímenes políticos promovidos por occidente, sin tener en cuenta las situaciones culturales históricas de dichos lugares. Una de las voces autorizadas, Tubino (2019), sostiene que tanto el que migra como el que se queda comparten la situación colonial: quién marcha lo hace hacia la exmetrópoli colonialista —que se ha visto beneficiada por la dominación— y el que se queda sufre un contexto donde la colonia se mantiene bajo formas más sofisticadas, tales como el monopolio del mercado cultural y el avance de complejas redes empresariales transnacionales.

Debido a esto, ya no basta solo con reconocer el carácter multicultural de nuestra sociedad, sino que es preciso dar un paso hacia la interacción e integración de las diversas culturas, condición que posibilita la construcción en conjunto de sociedades más democráticas. En este sentido y con este propósito se inserta la educación intercultural, la cual pretende ir más allá de la coexistencia pasiva, recurriendo al conocimiento mutuo, al respeto y al dialogo a fin de perpetuar la convivencia en un marco de paz y tolerancia por la diversidad humana (UNESCO 2014; 2017). En Latinoamérica, se debe agregar el fortalecimiento de las lenguas nativas de cada comunidad junto con la presencia en centros escolares de representantes de saberes y costumbres tradicionales, con el fin de preservar su sabiduría ancestral protegiéndola del olvido (Lagos 2015).

A pesar de todo, las diversas políticas en educación intercultural han significado o un fracaso o no han podido progresar más allá de lo legislativo. Los autores en su conjunto aprecian un problema de descontextualización y de conflicto de interés entre el Estado y los pueblos, algo que sucede en

Argentina, según la opinión de Barboza (2021). Autoras como Flores (2020) y Lagos (2015) señalan que en Bolivia y Chile, además y respectivamente, la legislación no encuentra materialización en lo que toca a los presupuestos, por lo que el trabajo se da sobre todo bajo la iniciativa de los docentes. Arias-Ortega (2022) afirma que la educación intercultural bilingüe (EIB) no ha cumplido su objetivo de revitalizar las lenguas originarias debido a los métodos escolares eurocéntricos. En opinión de Mendoza (2021) el problema radica en que no existe una fundamentación filosófica en la educación peruana en general y en la educación intercultural en particular. Walsh (2010) y Zuchel (2019) indican que el caso ecuatoriano no solo es un fracaso, sino que todo lo avanzado en materia legislativa significó en la práctica una precarización, indicando como causa de esto la incompatibilidad de la interculturalidad con el modelo económico neoliberal.

En este contexto, se instala la crítica filosófica actual sobre la interculturalidad en general y la reflexión sobre la posibilidad de una educación intercultural, en particular. La educación intercultural no avanza, porque no reflexiona sobre la raíz del conflicto intercultural en un sentido concreto: el de las relaciones estructurales económicas, ideológicas y de poder. El encuentro entre interculturalidad y filosofía es crítico, ambas se entienden señalando sus respectivos límites. En virtud de esta crítica recíproca, sin embargo, se abre paso una reflexión que permite revalorar el espacio de una educación intercultural que tenga pleno sentido en la actualidad. Para llevar a cabo nuestro análisis pasaremos revista a la crítica de la filosofía a la interculturalidad, la crítica de la interculturalidad a la filosofía y como ambas críticas abren la posibilidad de un espacio donde la filosofía sea pertinente a la hora de transformar las estructuras que reproducen el conflicto multicultural.

Crítica de la filosofía a la Interculturalidad

¿Cómo se convirtió el cristianismo en la ideología dominante? Incorporando una serie de motivos y aspiraciones fundamentales de los oprimidos... rearticulándolos de tal forma que se volvieran compatibles con las relaciones existentes de dominación. (Žižek 1998, 140)

Consideramos esta cita del filósofo esloveno Slavoj Žižek^[1] representativa de la postura de la filosofía de orientación crítica sobre nuestro tema. Interpretarla permite sintetizar la posición de extrañamiento que sostiene la filosofía frente al multiculturalismo, y que puede entenderse como el núcleo del problema que desarrollará la interculturalidad crítica posteriormente. La pregunta establece una analogía entre nuestra situación actual con la situación de las minorías cristianas dentro del imperio romano. En ambos casos, los conceptos y las demandas de aquellas luchas terminan por ser asimiladas por las instituciones dominantes. En relación a esto, podemos plantar las siguientes cuestiones ¿cómo es posible que una premisa, aparentemente tan intuitiva y universal, como el respeto y la tolerancia por la diversidad cultural, involucren dentro de sí, como afirma Lepe Carrión (2015) un «racismo camuflado»? ¿Cómo es posible que la demanda de las culturas minoritarias por su reconocimiento sirvan para incluso sustentar su dominación y no su liberación?

Žižek (1998) se centra en el modo en que opera la ideología sobre la cultura para encontrar respuesta sobre estas preguntas. No son las culturas las que se han esparcido por el mundo sin más, es el capitalismo el que se ha globalizado, el cual no tiene esencia ni sustancia, sino que se caracteriza por no

[1]. Slavoj Žižek, filósofo de orientación marxista y lacaniana, sostiene posturas de desconfianza ante las políticas culturales. Su artículo Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional, realiza una crítica a la ideología multicultural que será recogida, asumida y respondida por los autores de la corriente de la Interculturalidad Crítica como Walsh, Tubino y Zuchel.

estar condicionado culturalmente. Para sintetizar, recogemos la interpretación nos ofrece Walsh: « *El capitalismo global de la actualidad opera con una lógica multicultural que incorpora la diferencia mientras que la neutraliza y la vacía de su significado efectivo* ». (Walsh 2009, 4). El concepto de interculturalidad es neutralizado ideológicamente, despojándolo de su sentido conflictivo, histórico y político, ofreciendo un imaginario de identidad cultural reducido a una mera folklorización. Tolerancia, respeto y paz no son metas que se obtienen a partir de un trabajo de inclusión y de distribución de la riqueza, son por el contrario las condiciones de estabilidad necesaria para la producción de plusvalía en el mercado global. Para el autor, la salida de este callejón no es posible si seguimos enfocándonos en la cultura, una contraofensiva emancipadora solo puede tener a su base el punto donde los conflictos son universales, y por ello, transculturales.

Cabe señalar que estudios conducidos por filósofos como Tubino (2004; 2019), Walsh (2010), Zuchel (2017; 2020), Carrión (2015), entre otros, parten de este problema filosófico. Forman parte de una corriente que sigue reivindicando la interculturalidad a pesar de la crítica de Žižek. Esta corriente contemporánea es conocida como «interculturalidad crítica». La revaloración del concepto de interculturalidad pasa por distinguir la realidad contextual donde hace referencia. En contraste con la interculturalidad funcional del capitalismo que refiere a las necesidades del mercado, los autores observan que para las minorías indígenas de Latinoamérica, interculturalidad se refiere al fortalecimiento de su identidad cultural, pues este concepto está estrechamente ligado a la revaloración y defensa del territorio y de la lengua, es decir, implica autonomía política y defensa de derechos (Tubino 2004).

Para entender esto mejor, usaremos la triple división que propone Catherine Walsh (2009). En un primer lugar comprendemos la interculturalidad en un sentido *relacional*, es decir, según la forma general en que las culturas tienen contacto y se produce un intercambio, sin tener en cuenta si este intercambio se realiza en condiciones de igualdad o desigualdad. Esta postura asume la interculturalidad como un hecho evidente, pues siempre ha existido intercambios entre culturas. El concepto de sincretismo cultural es un ejemplo de esta postura ingenua. Esta perspectiva oculta o minimiza las situaciones conflictivas, de poder y dominación, en las que se lleva a cabo la relación. « *De esta forma limita la interculturalidad al contacto y a la relación muchas veces a nivel individual..., encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad* » (Walsh 2010, 3).

Una segunda postura, propuesta por Tubino (2004), sería la de la *interculturalidad funcional*. Aquí se reconoce la diferencia cultural y su diversidad con el objetivo de lograr su plena inclusión dentro de la estructura social establecida, promoviendo el diálogo, la convivencia y la tolerancia. Desde esta perspectiva la interculturalidad es funcional al sistema existente, pues no toca las causas de la asimetría ni cuestiona la desigualdad social. Es lo que denominaba Žižek como *la lógica multicultural del capitalismo global* (1998)

La postura de la interculturalidad *crítica* no tiene como punto de partida la diversidad en sí, sino el problema *estructural-colonial-racial*. La diversidad y la diferencia se construyen *dentro* de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado. La interculturalidad refiere entonces al proceso y proyecto que se construye desde las minorías subordinadas y se piensa a sí misma como una herramienta de ellas para ellas, en contraste con la interculturalidad funcional que se ejerce verticalmente. Busca la transformación de las estructuras y la construcción de nuevas condiciones de estar, ser, conocer, aprender, sentir y vivir diferentes (Walsh 2010).

Walsh (2010) resalta el valor de la interculturalidad crítica como *proyecto*. No existe interculturalidad *aun*, es algo que se debe construir desde la diferencia abarcando la sociedad en su conjunto. No solo interculturalidad para las minorías, si no que desde estas desarrollar una estrategia que permita refundar las condiciones, estructuras y dispositivos que reproducen la desigualdad.

Autores como Zuchel (2017; 2020) y Lepe Carrión (2015) suman al debate los conceptos extraídos de Foucault de «racionalidad política» y de «racionalidad etno-gubernamental», respectivamente. Con esto se refieren a un tipo de saber específico y nuevo, surgido con el neoliberalismo, que tiene como objetivo el conocimiento de las necesidades, las motivaciones y las particularidades de los diversos grupos a los cuales se dirige el gobierno, no con el fin de excluirlos, si no de permitir su inclusión y con ello su control. Control que se ejerce de manera sofisticada, a través de una serie de enramados que moldean las emergentes subjetividades, procurando de tal modo su comodidad y seguridad, formando un «régimen discursivo», un lenguaje común entre ambos, « *lenguaje que se va inmiscuyendo en las prácticas cotidianas de manera de reconocer lo cotidiano en el marco de una producción antropológica neoliberal reafirmada día a día* » (Zuchel y Samour 2017, 466). Lo que significa que el discurso de la interculturalidad estaría íntimamente relacionado con su fracaso como modelo educativo y con la perpetuación del racismo, puesto que su fin no es la emancipación, sino el gobierno, el control y la producción de subjetividades^[2] (Lepe Carrión 2015).

Crítica de la interculturalidad a la filosofía

Así como la filosofía es crítica hacia la interculturalidad, también sucede de manera inversa. Leemos esta crítica de manera particular en la voz del filósofo Fernet-Betancourt, quien propone una *transformación intercultural de la filosofía* ^[3](Fernet-Betancourt, 2001). La transformación va dirigida hacia una concepción de filosofía específica, la que emerge como institución al amparo de los regímenes políticos, para sustentar y reproducir visiones de mundo que justifiquen y fuesen coherentes con el dominio. Este fenómeno será nombrado como *horizonte de comprensión occidental*. El proceso de expansión de los diversos imperios y sistemas de dominio, precisó de un discurso que les diese fundamento y que sustentase su visión sobre el hombre, el mundo y la naturaleza. La filosofía en este sentido posee un poder que históricamente ha residido en su institución, cuyo ejercicio promueve una especie de elitismo. La crítica va dirigida, entonces, al poder que tiene la universidad —y sus funcionarios docentes— por ser el centro institucional que sanciona las disputas sobre qué es verdadero y qué no.

La pretensión de verdad universal se vuelve peligrosa en manos del filósofo *profesional*. Esto se debe al ensimismamiento dentro de la institución que no le permite establecer lazos con el mundo, la cultura y su contexto. La verdad que sanciona la filosofía al estar alejada del contexto al que hace referencia no es otra cosa que el ejercicio de poder de una cultura sobre otra. Para conseguir la transformación intercultural de la filosofía, primero, es necesario comprender que la filosofía es una creación humana

[2]. Aunque rebasa nuestro tema de estudios, un ejemplo del uso del concepto de etno-gubernamentalidad puede ser encontrado en la investigación de Krell Rivera (2020). El autor analiza programas económicos, tales como el programa ORIGENES, cuyo discurso lejos de ser inocente, genera sujetos indígenas etno-emprendedores capacitados para un rendimiento efectivo en la mercantilización de su cultura.

[3]. Entre otros autores que comparten el enfoque de una filosofía intercultural podemos mencionar a Mall, Ram Adhar: *The Concept of an Intercultural Philosophy* (2000); Pannikar, Raimon: *Obras completas*, tomo VI, volumen I: *Pluralismo e interculturalidad*(2017) Picotti, Dina: *Hacia un pensar intercultural*(1996), *Existencia e interculturalidad*(2016); Wimmer, Franz Martin: *Interkulturelle Philosophie. Geschichte und Theorie*(2010)

que surge de una necesidad vital. La actividad de preguntar filosóficamente no es el patrimonio de un solo lugar, sino que se encuentra en todo espacio en donde haya un ser humano presente. Segundo, se deriva de esto que la reflexión puede ser presentada en una pluralidad de formas y lenguas. Por ello, finalmente, cada contexto en el que se desarrolla una reflexión, plantea y resuelve diferentes preguntas de diferentes maneras, por lo que en cada lugar se da una singularidad que ninguna otra filosofía tiene la potestad ni el derecho de enunciar en su nombre.

La crítica intercultural es complementada por la crítica decolonial. A modo de síntesis, seguimos la conceptualización desarrollada por Walsh (2010), pues en el proyecto de la autora, ambos conceptos deben ir *entrettejidos*. La interculturalidad solo será leal a su propuesta si su objetivo es transformar la *matriz de colonialidad* en tanto estructura de la sociedad. Para ello, la autora parte por diferenciar el concepto de colonialismo, que comprende la relación de dominio económico y político que involucra la soberanía de un pueblo o nación sobre otro, al de colonialidad, que es el patrón de poder que emerge en el contexto de la colonización, y que involucra el control, dominación y subordinación de la población bajo la idea de *raza*. Es bajo esta idea que se desarrolla una matriz específica de relaciones que involucran los diversos modos de justificar la superioridad de un ser humano sobre otro.

Esta matriz se compone de cuatro ejes entrelazados. El primer eje, *la colonialidad del poder*, comprende al sistema de clasificación social que a partir de la idea de raza, distribuye, domina y explota a la población según rangos, lugares y roles en la estructura capitalista-global de trabajo. Su configuración histórica permitió la consumación del eurocentrismo hegemónico actual como estructura de poder. El segundo eje, la colonialidad del saber, consagra al eurocentrismo como único sistema de razón, conocimiento y pensamiento posibles. Un tercer eje, la colonialidad del ser, « *que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y deshumanización: lo que Frantz Fanon se refirió como el trato de la “no existencia”* » (Walsh 2012, 68). Lo que en el discurso colonialista se observa cuando se pone en duda el valor humano que poseen los colonizados debido a su aspecto físico y color de piel. El cuarto eje es la colonialidad cosmogónica, que coloniza el valor cultural que tiene la naturaleza estableciendo el binomio sociedad/naturaleza permitiendo la objetualización y consecuente depredación de la misma.

Podemos derivar de esta cuádruple determinación de la matriz colonial una crítica a la filosofía en cuatro aspectos, si la abordamos a través de la crítica a su institucionalización propuesta por Fonet-Betancourt (2001). Primero, como institución eurocentrista en cuanto tal, cuyo núcleo se encuentra en occidente: Estados Unidos, Reino Unido y Europa central, y que determina el financiamiento de becas, programas de investigación y el prestigio en los países de culturas subordinadas; determinando en última instancia qué se debe y qué no se debe investigar; absorbiendo talentos, trabajadores y el trabajo socialmente necesario que puso la periferia para la producción del valor de dichos intelectuales. Segundo, en su hegemonía epistemológica, pues en ella se ha sancionado el método correcto y último sobre el modo en que se valida el conocimiento, repercutiendo en la descalificación de los saberes ancestrales, situándolos como pura superstición. La tercera y cuarta crítica podemos relacionarlas al método que acompaña a la filosofía al transmitir su conocimiento, es decir, dentro de la institución educativa. Ella transmite su historia como única historia válida, ejerciéndose de manera vertical sobre los aprendices, monopolizando la discusión desde Europa para el resto del mundo. De este modo se deslegitima la posibilidad de otras filosofías y de la riqueza de las cosmovisiones como fuente de exploración a la pregunta por el Ser.

Decolonialidad como condición para el diálogo simétrico

La relación, necesaria y deseable, entre España y América Latina en el marco del quehacer intelectual requiere reconocimiento y diálogo simétrico. Esto implica, entre otras cosas, una restitución ética que implique un justo trabajo historiográfico; una apuesta por una interculturalidad crítica en la que otras formas de pensar, saber y conocer no sean ocultadas, trivializadas o denigradas, sino reconocidas. (Wences 2021, 153)

Al analizar la respuesta que la interculturalidad crítica usa para responder a Žižek, podemos observar un hecho importante. La respuesta no se justifica a través de una fundamentación filosófica, es decir, su camino no es el de fundamentar el derecho de los pueblos a pronunciarse políticamente a través del recurso filosófico. Los autores evidencian y comparten que existe una lucha política concreta, real, histórica y en proceso (Dietz 2012; Tubino 2019; Pérez 2009; Walsh 2001). Desde esta praxis obtiene legitimidad hablar de interculturalidad. Exigir una educación intercultural es una medida de resistencia para no desaparecer como cultura, resistiendo específicamente a la hegemonía cultural occidental. Los pueblos buscan su autonomía y liberación, y en su praxis no distinguen entre una autonomía material a una cultural. Si se usa la filosofía no es para responder si su lucha es justa o correcta, sino para indagar sobre por qué se produce esta lucha. El decolonialismo responde que la injusticia no solo se da en una estructura económica, sino que junto a ella, se dan opresiones culturales. Si queremos desarrollar un diálogo entre culturas, no podemos pasar por alto esta dificultad. Para ser real, el diálogo debe ser simétrico, debe disolver el punto donde la cultura es una estructura de dominio.

El desarrollo de este problema ha sido estudiado por Wences (2021) y seguiremos su disertación. Para la autora el diálogo simétrico requiere dos condiciones: erradicar la perspectiva eurocéntrica y, junto a ello, la colonialidad epistémica. El eurocentrismo, de manera abreviada, se refiere al discurso que tiene por pensamiento e imaginario la valoración de los rasgos culturales europeos como superiores a los de cualquier otra sociedad. En consecuencia, ha de ser forzoso imitar su modelo de desarrollo, puesto que aquello es identificado como el progreso y lo civilizatorio por antonomasia. Uno de los problemas de esta perspectiva es que justifica aplicar soluciones que nacen en el tiempo y contexto específico de Occidente sobre otros contextos, como si fuesen las únicas soluciones reales y verdaderas. Otro, es que reproduce estereotipos, tomando los modos de vida alternativos por inferiores, exóticos o inverosímiles, lo que repercute en asimilar y justificar la colonización, no solo desde fuera, sino dentro de la misma cultura colonizada.

La colonialidad epistémica debe entenderse como la expresión de la opresión y la exclusión a nivel de pensamiento y conocimiento, en la medida en que desde la cultura dominante se sanciona aquello que entendemos por conocimiento válido y aquello que no. De esto se desprende la «ignorancia colonialista», una ceguera que conduce a rechazar la comprensión del otro como un igual, convirtiéndolo en un objeto que sustenta la ideología, reproduciendo la dominación cultural bajo los binomios de raza pura/impura, civilizado/salvaje, nacional/migrante. Por otro lado, y consecuencia de esto, se juzgan las prácticas y saberes de las culturas subordinadas como falsos, exóticos, retrógrados, etc. de manera *a priori*. Bajo esta condición, las culturas juzgan valorativamente sus problemas sociales reproduciendo el monólogo cultural. Si no se consigue el progreso se culpabiliza a un Otro, y surgen expresiones tales como «ya que tú eres el extranjero, tú debes adaptarte a nuestras costumbres “civilizadas”», o «¡La raza es la mala!» que culpabiliza y racializa el problema de manera introyectiva.

Un dialogo entre culturas no puede aislarse de las condiciones económicas y políticas que determinan el contexto de cada cultura. (Fornet-Betancourt 2001). Como expresa Tubino: « *la injusticia cultural no es sino la cara de la injusticia distributiva* » (2001, 181). O en palabras de Isabel Wences, el dialogo intercultural:

(...) requiere tener en cuenta tanto la huella que ejercen en las culturas las condiciones múltiples de dependencia y las maneras de interacción social impuestas por la globalización y que impactan directamente, entre otros, en la educación, en el mercado laboral, en el sistema sanitario, en las estrategias de extractivismo, en la migración, en la degradación ecológica, así como el desprecio, la estigmatización, la discriminación y el racismo que en muchos contextos son endémicos. (Wences 2021, 162)

Quién participa reproduciendo la injusticia y la opresión, no escapa del daño provocado, daña la sociedad en su conjunto y con ello a sí mismo. Es por ello que debe existir un esfuerzo en conjunto por dismantelar la estructura de dominación. La interculturalidad no es un asunto exclusivo de las culturas subordinadas. El proceso decolonial implica tanto la voluntad de transformación de la cultura opresora y del opresor que existe dentro del propio oprimido (Freire 2005).

En Wences (2021) la decolonialidad es el fundamento necesario para que pueda existir un dialogo simétrico. Esto es debido a su aspecto crítico y descriptivo de la matriz de colonialidad. Sin embargo, toca solo a la filosofía en cuanto *filosofía crítica*, por lo que no comprende la exploración sobre la singularidad del ser, del saber, del conocer y del interpretar. En su lucha por el reconocimiento, el decolonialismo apunta hacia la desigualdad estructural que impide el dialogo. Pero al quedar en la crítica, no hace una reflexión sobre la singularidad que quiere ser reconocida. Se enfrenta al peligro, entonces, de no reflexionar sobre sí misma para responder el «¿Quién soy? ¿Quiénes somos?» Para poder realizar esta reflexión, la interculturalidad precisaría de conceptos incorporados de la filosofía, no como institución, sino como el acto vital humano que anunciase Fornet- Betancourt (2001). Esta necesidad afecta de manera particular a la pedagogía de la filosofía. La propuesta que defendemos es que la filosofía es la condición de posibilidad de que la educación intercultural sea propositiva.

Aportes de Paulo Freire al rol de la filosofía para la educación intercultural

No obstante, no puede ser cualquier filosofía, sino una filosofía ya transformada por la interculturalidad. Y de manera inversa. La relación entre ambas no puede significar que una se posicione sobre la otra, si no justamente, que ambas entren en dialogo. De hecho, la pregunta de Žižek (1998) acerca de la incorporación de conceptos cristianos a la institución dominante también se puede aplicar a la filosofía, también podemos hablar de filosofías dominantes y funcionales. Por lo que no podemos operar con una filosofía que reproduzca el patrón de dominación. Para que exista dialogo intercultural real debe existir una condición de simetría, que impone a la filosofía en cuanto institución educativa, un examen sobre qué método —¿Cómo enseñar?—, y qué currículo —¿Qué enseñar?—. El método que involucra la liberación entre los vínculos de dominación y dominado, ya ha sido propuesto por el filósofo Paulo Freire.

Método que no pierde actualidad, y que recientes investigaciones han sacado a la luz su *sensibilidad intercultural* (Agudelo y Estupiñán 2019; Maviglia 2019; Álvarez Jiménez, Vila Merino y Sierra Nieto 2021), a pesar del medio siglo de vida que lleva desde su publicación. En buena medida, esto se debe a que las figuras tanto del migrante como la del pueblo originario caben dentro de su concepto de oprimido. Su

pensamiento desarrolla y eleva el concepto dialogo al de *necesidad existencial* (Freire 2005)^[4], ofreciendo herramientas metódicas valiosas a la hora de profundizar el cómo educar interculturalmente. Por el lado de la filosofía, Gaudio (2020), especialista en idealismo alemán, ha descifrado la importancia conceptual de su obra, encontrando influencias de autores como Hegel, Marx, Fanon entre otros.

La teoría de la educación en Freire es una teoría sobre la humanización. La condición humana no es algo dado, sino que se desarrolla a través de la praxis. Lo verdaderamente humano viene a ser la vocación de humanizar. Es una meta, en conflicto con el contexto histórico concreto, del desarrollo del capitalismo y la explotación, estructura económica que fundamenta la opresión de unos sobre otros. Esto implica deshumanización, puesto que en pro del aumento material de unos pocos, una inmensa mayoría ha de ser reducida en su *potencialidad vital* (Freire 2005). El oprimido va incorporando los mitos ideológicos acerca de su propia incapacidad, cosificándose, eligiendo su seguridad y comodidad por miedo a tener que tomar una decisión autónoma, es decir, teme su propia libertad. De este modo, el oprimido justifica la posición del opresor en tanto « *sabe más* » y desea convertirse en otro opresor en contra de sus propios pares. De este modo, el oprimido va *introyectando* la imagen del opresor (Freire 2005), existiendo ambos en la misma persona deshumanizada. Sin embargo, la transformación del oprimido en opresor no lo humaniza ni lo libera. El opresor no es consciente de su modo de vivir inhumano, cuya relación con el mundo es la de cosificar todo lo diferente, no siendo libre tampoco, puesto que depende de la explotación para asegurar su existencia.

El camino para la humanización es una educación liberadora cuyo centro sea el dialogo transformador y horizontal. Este debe radicalizar por completo el método, puesto que, como dice Gaudio: « *Si la liberación no se despliega de modo liberador, no es liberación, sino apenas un cambio de manos en la dominación. Si la liberación no concibe a los oprimidos como humanos deshumanizados, los cosifica igual que el opresor* » (Gaudio 2020, 124). Lo que se traduce en el imperativo político de que para liberar, el educador debe renunciar a su puesto en la jerarquía del saber, con el fin de promover un *dialogo horizontal* (Freire 2005)^[5].

La educación liberadora se alza en contra de una educación tradicional que Freire caracteriza como educación bancaria. En esta, el conocimiento es donado desde los que se juzgan sabios hacia los que son ideológicamente juzgados de ignorantes. Este modelo de educación reproduce la ideología de la inferiorización. El oprimido a través del hábito va naturalizando su condición de incapacidad. Se opaca la autonomía del individuo con el fin de dominarlo y volverlo dependiente. Una educación liberadora, en contraste, debe ser horizontal: empezar desde el oprimido y aceptar que en el dialogo educativo tanto educador y educandos son maestros y aprendices simultáneamente.

[4]. Guarda similitud con la descripción de filosofía como necesidad vital que antes encontrábamos en Fernet Betancourt (2001). Ambas evidencian que el reflexionar, el dialogar, el conceptualizar, etc.; es decir, la filosofía como acto, sucede universalmente con formas culturales particulares. Esto es parte de la sensibilidad intercultural de Paulo Freire, que demuestra su actualidad.

[5]. Nótese la sensibilidad intercultural que ya intuía la necesidad del dialogo simétrico propuesto por Wences (2021)

Consecuencias en el método y currículo de la filosofía

Sensibilidad intercultural y metodología

Si cuestionamos «¿cómo enseñar?» podemos utilizar las enseñanzas de Freire sobre la pedagogía de la liberación y ver cómo afectan a una nueva comprensión de la filosofía y la educación intercultural. Para ello debemos contar como condiciones de la pedagogía intercultural, aquello que Agudelo y Estupiñán (2019) caracterizaron como la *sensibilidad intercultural de Freire*, la cual contempla cuatro directrices: *la curiosidad, el pensamiento acertado, el dialogo de saberes y la preocupación por el otro*.

Por *curiosidad* entendemos el impulso de generar un diálogo transformador, motivado por la esperanza de cambiar las cosas, que es el fundamento de la vocación de humanidad. Este diálogo no busca imponer ideas al otro ni simplemente intercambiar ideas. Su objetivo es el encuentro, la novedad, el acontecimiento; el punto en el que la propia cosmovisión y la ajena generan algo común a partir de sus diferencias. Se busca un diálogo que, en cooperación, permita la emergencia de la singularidad, expresada en voz propia. Sin duda, el método utilizado en la pedagogía de la filosofía debe fomentar la curiosidad intercultural y promover el desarrollo de habilidades de pensamiento tales como formular preguntas, argumentar opiniones, respetar la argumentación del otro, reconocer errores argumentativos, pensar en grupo y ser capaz de asombrarse. Estimular la curiosidad y el asombro implica educar mediante la premisa de que las cosas pueden ser diferentes y que de hecho lo suelen ser, y que, por lo mismo, reconocer y valorar la diferencia es un motor para generar cambios en el mundo. Esto permite desnaturalizar los mecanismos de opresión firmemente arraigados en la propia cultura.

Pensamiento acertado, es el nombre con que entiende Freire lo que nuestro tiempo entiende por pensamiento crítico. El dialogo, en el proceso de interrogar la realidad la problematiza, encontrando en ella obstáculos que hay que superar. Esto solo se logra en el momento en que el profesor asume que el educando debe convertirse en sujeto activo de su conocimiento, actores de su propia transformación «*asumiendo la conciencia de conocerse en el proceso mismo de conocer y transformar la realidad*» (Agudelo y Estupiñán 2019, 91) Se debe propiciar la reflexión sobre lo que en el imaginario cultural puede ser considerado como *sabiduría*, y que surja al escuchar a los educandos. Desde allí es posible problematizar el sentido común, preguntar los porqués de su situación presente en vistas a detectar cuando están reproduciendo la dominación con ellos mismos y con su entorno. Para realizar esto, los objetivos deben ser pensados a largo plazo, dando una importancia crucial al proceso y al ejercicio de cuestionar lo dado. Se debe enseñar a formular preguntas, a responder con preguntas, a respetar el silencio, a conocer múltiples perspectivas, y siguiendo esta lógica, enseñar que la perspectiva del sentido común no es natural y que puede ser superada.

En cuanto al dialogo de saberes y la preocupación por el otro, son conceptos que van de la mano. El docente debe respetar los saberes con los que llegan los educandos, discutiendo la razón de ser de aquellos saberes y su relación con el currículo. Permitir que los alumnos recojan información de sus fuentes cercanas, su familia, sus abuelos, sobre sus tradiciones y dialogar con ellas y las tradiciones de otros compañeros. Reconocerse a sí mismo a través de la biografía es vital, por lo que se deben procurar espacios seguros. La preocupación por el otro es la humanización misma, y es comprender que «*Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión*» (Freire 2005, 37). Desarrollar el pensamiento cuidadoso implica propiciar espacios donde se reflexione como nos orientaremos en común, como deliberaremos nuestros problemas comprendiendo la mutua necesidad

que existe entre todos y entre todas. Se debe enseñar la fragilidad histórica de las culturas oprimidas, y que estas pueden desaparecer si no se cultiva la importancia de la lengua, de las cosmovisiones y de los saberes diversos. En este contexto, se debe enseñar que lo importante al debatir no es ganar o perder, sino la construcción colectiva de conocimiento. El docente debe comprender que más allá del error o el acierto formal, hay una subjetividad que está en construcción y que existe un fundamento vital en cada postura sostenida por el alumno. Corregir un error es orientar el deseo, librarlo de prejuicios, falacias y engaños heredados.

Una filosofía planteada en el contexto de la educación intercultural ha de decidir ponerse del lado de la cultura oprimida, buscando la transformación de las estructuras que perpetúan la desigualdad y renunciando a objetivar a los estudiantes. Se podría decir de manera radical, que la filosofía en última instancia no será quien los liberará, que no es la fórmula mágica para acabar con todos los problemas y que por radical que suene, no tiene nada que proponer. La filosofía debe entenderse como un espacio, en el sentido propuesto por Agudelo y Estupiñán: « *donde se accede al reconocimiento propio a través del reconocimiento del otro* » (2019, 96).

Contenidos curriculares que desafíen la matriz de colonialidad

Nosotros apostamos por una filosofía comprendida como un *espacio formativo*. Como la describen Agudelo y Estupiñán: « *los espacios formativos rescatan al otro como sujetos sociales que tejen sus tramas en intercambios culturales para tomar decisiones en la madeja participativa alimentada por la plasticidad de la comunicación* » (2019, 91). Espacio que permita a los individuos humanizarse, que inevitablemente debe utilizar el espacio del currículo de educación de filosofía para transformar las condiciones que promueven la injusticia estructural. Para ello, la filosofía debe comprometerse con las culturas oprimidas, debe renunciar a objetivar a los estudiantes y desafiar los espacios conquistados por la matriz de la colonialidad.

Cuando hacemos la pregunta sobre «¿qué enseñar?», debemos comprender de otra manera la historia de la filosofía. ¿Por qué no dejar atrás esa idea de filosofía y comenzar a pensar una geografía de la filosofía? Sostener esto de manera parcial, significa adscribir la idea de que existen problemas contextuales, singulares, ubicados en espacios geográficos específicos y que la reflexión surgida puede presentarse de múltiples modos, no solo del modo europeo-occidental^[6]. Junto con ello, partiendo de la condición de opresión de las culturas subordinadas, significa que el profesor debe dejar atrás la enseñanza de una filosofía *sustantiva*. Sustantiva, en el sentido de una filosofía cuyo objeto esta circunscrito por el *horizonte de comprensión occidental*. Es decir, una única filosofía posible que enseñaría los nombres de la historia de la filosofía occidental, con problemas propios del contexto europeo. El problema no son los contenidos en sí, sino que estos se prestan para el monólogo cultural que autorizaría ciertos conocimientos en desmedro de otros.

Debe desafiar la *colonialidad del poder*, promoviendo un espacio donde se reflexione sobre la política. *Justicia* es un concepto de la filosofía que la interculturalidad puede utilizar en su dialogo. En sus actividades puede impulsar la curiosidad, motivando la investigación sobre los diversos modos de organización que han existido en la tradición y en otras culturas. Investigar y problematizar la historia y el presente de cada pueblo, pero no desde el afán historiográfico, sino comprendiendo que cada uno y

[6]. Ejemplo de esto es la diferencia del modo chino de filosofar al griego, cuyas «ideas» no corresponden a «estados», donde el concepto de transformación es más fundamental que el de sustancia. O el caso del budismo Theravāda, donde es posible pensar una religión sin Dios.

una de ellos y ellas son sujetos activos en la construcción de una historia por venir. Bajo estas premisas se valida la discusión con los filósofos de la tradición occidental, en la medida en que puede existir un dialogo de saberes que potencie al estudiante. Para lograr este acometido, es necesario el trabajo de habilidades de pensamiento crítico, tales como la capacidad de formular preguntas, de dar razones argumentadas para sostener opiniones, etc. Habilidades que pueden ser desarrolladas sin importar el contenido que se enseña.

Desafiando a la colonialidad del saber, se debe promover un espacio que reflexione y fomente la investigación sobre el sentido y la verdad perteneciente a las tradiciones y saberes de cada cultura. Para ello, se debe defender el concepto de *verdad*, un préstamo de la filosofía que la interculturalidad puede usar. Sobre todo, desarticulándolo de su sentido totalizador. En efecto, la interculturalidad no está en contra del concepto de verdad. Como atestigua Fernet-Betancourt, la verdad es algo que *emerge* en el proceso del dialogo.

(...) no hay relación de equivalencia entre tradición cultural y “verdad”. Romper con este prejuicio etnocéntrico, significa entonces entrar en un proceso de intercambio cultural con el otro en igualdad de condiciones... Como proceso aparece la verdad solo a condición de que cada uno acepte poner en juego su verdad y la someta a la dialéctica de la contrastación que se crea necesariamente por el carácter interdiscursivo del dialogo intercultural. (Fernet-Betancourt 2001, 48)

Emerge, porque la verdad no es algo esperado. La filosofía puede prestar su famosa dicotomía entre verdad y apariencia. Para el sujeto en construcción, la verdad de sus tradiciones va más allá de la imagen folclórica que han creado de ella. Sus saberes ancestrales poseen una historia. No hace falta mencionar que, a nivel global, no solo ha existido ciencia ni científicos en occidente. El desarrollo de la investigación en occidente se debe a una supremacía económica material que nada tiene que ver con el potencial humano universal para producir *descubrimientos*. Aún quedan verdades científicas por descubrir. Y esto puede ser anudado a la sensibilidad intercultural promovida por la curiosidad, el pensamiento crítico y el dialogo entre saberes.

Para desafiar la colonialidad del Ser, la filosofía puede prestar su conceptualización existencial. A la par de un método que humanice al alumno y al profesor, también deben darse en conjunto a actividades que lo doten de herramientas que promuevan su autonomía y concientización sobre su lugar en el mundo y su momento histórico. La reflexión intercultural no puede quedar detenida en el «¿Quién soy?», sino que debe dar el paso hacia el «¿Quiénes somos? ¿Cómo nos relacionamos?». Para esto, la filosofía es un ejemplo de reflexión sobre un concepto central, el del *amor*. El tema aparece en los presocráticos, se instaura con total fuerza en Platón y Pablo de Tarso, volviendo a ser incorporado en Hegel, entre otros muchos. ¿Cómo trabajar el espacio que otorga la filosofía para dialogar sobre el amor? Esta cuestión es importante, puesto que aquí se juega nuestra relación con el Otro.

En torno al amor, no solo se desarrolla el cuidado del Otro y se comprende la mutua dependencia entre el migrante y el anfitrión, sino que emerge el reconocimiento y da lugar la lucha por la existencia autónoma y libre del otro. En torno al amor es que es posible dialogar y encontrar voz para un problema que encuentra Tubino (2019). No es difícil deducir que la colonialidad es un proyecto que ha dejado huellas psicológicas en la población nativa. Traumas asociados al genocidio que significó el proyecto de la conquista o una experiencia de injusticia vívida y heredada por generación tras generación. Esto termina por marcar el modo en que se auto perciben los subordinados y como perciben a sus opresores.

En el migrante, a su vez, se produce algo similar, un fenómeno que se conoce en psicología como *duelo migrante*. Debe existir un espacio para tratar estos temas fomentando las habilidades del pensamiento cuidadoso y de la mano de la sensibilidad intercultural de la preocupación por el otro.

Finalmente, ¿cómo puede la filosofía desafiar la colonialidad de la cosmología? Esto puede ser polémico porque implica que la filosofía pueda preguntar: ¿Dónde está la diferencia entre cosmovisión e ideología? ¿Las cosmovisiones hacen diferentes a los hombres? ¿Por qué hay tantas cosmovisiones? ¿Hay alguna más válida que la otra? No obstante, filosofía no puede imponerse sobre la interculturalidad. Sin hacerlo, debe existir un espacio que indague sobre los imaginarios, las tradiciones, las creaciones artísticas, un espacio *estético*, de *interpretación* y de *sentido*. Un dialogo para explorar lo que las diferentes cosmovisiones y cosmologías dicen sobre el sentido de la existencia de cada pueblo, donde la Madre Tierra y la religiosidad ocupan un lugar importante.

Esto pareciera ser un callejón sin salida, puesto que, si la meta es preservar las tradiciones, ¿cómo permanecerán intactas cuando el dialogo es de por sí transformador? Por ello, solo habrá una interpretación profunda del sentido de las cosmovisiones y un rescate de ellas cuando los sujetos puedan volcarse previamente a la reflexión política, epistemológica y existencial. De todas formas, no podemos pretender la fosilización de la cultura, que sería lo mismo que folclorizarla para después mercantilizarla. Es por ello que el espacio que otorga la filosofía debe dar voz para que los alumnos reflexionen en torno a su cultura y sus producciones culturales.

Conclusión

El debate en torno al concepto de interculturalidad y su revisión histórica pone de manifiesto una contradicción en la forma en que se entiende y se usa dicho concepto, que puede referirse, tanto a las demandas de los movimientos sociales como al modo en que las instituciones administran la diversidad cultural. Esta ambigüedad ha generado repercusiones sociales, pues las comunidades ya empiezan a percibir con desconfianza su uso, como indican los estudios de Arias-Ortega (2022) y Tym (2022). El rechazo de las comunidades indígenas a la inclusión de este concepto en la propuesta de la nueva constitución en Chile^[7] es otro ejemplo de cómo esta doble referencia crea confusiones, debido a que la interculturalidad funcional no responde a las necesidades de las comunidades afectadas.

Betancourt (2001) formula una crítica en una dirección similar, al afirmar la necesidad de superar el horizonte de comprensión occidental, en el cual el saber termina por fundamentar las relaciones de poder y opresión. Hay una brecha que distancia a la filosofía en cuanto Institución, cuyo saber circula sobre sí misma, y las preguntas que vitalmente están produciendo las comunidades. Eso, integrando la crítica decolonial, nos permite pensar el dominio y la colonización desde sus aristas culturales y económicas. Nuestras instituciones políticas son ideológicamente eurocentristas, piensan en un contexto dependiente económicamente y ajeno a las necesidades concretas de la población. Esta confusión exige por parte de los investigadores una clara conciencia sobre donde está haciendo referencia su concepción de interculturalidad, de modo de poder intervenir de manera concreta y no responder a las necesidades de las comunidades con perspectivas que hacen referencia a las necesidades del mercado.

[7]. Una copia de la propuesta constitucional se encuentra en <https://acortar.link/nx0bJL> Importar_tabla5265c64616

La interculturalidad crítica asume esta realidad, reconoce la existencia de movimientos sociales con una lucha histórica por su reconocimiento y restitución y se orienta distinguiendo la estructura de dominio bajo la cual se relacionan los seres humanos. Con ello, no podemos repetir los métodos que utilizan las Instituciones que hacen de la interculturalidad una herramienta funcional a la estructura política vigente. Bajo esta línea, cuando proponemos una educación filosófica con enfoque crítico, reconocemos que los problemas en la implementación de políticas educativas no son hechos aislados ni se deben a voluntades personales, sino que se deben a la estructura de nuestra sociedad.

Como hemos mencionado anteriormente, una educación filosófica monocultural de carácter eurocentrista contribuye en nuestra región a la reproducción de la matriz colonial. Esto significa, primero, la infravaloración de las culturas originarias y a la exaltación de las culturas hegemónicas, lo que produce un sujeto racializado y discriminado. Segundo, la xenofobia y la discriminación de las culturas ajenas inmigrantes, al introyectar la opresión como un deseo de oprimir. Tercero, a la colonización epistémica que frena el desarrollo científico local por subordinarse económica y políticamente a los centros de conocimiento hegemónicos. Y cuarto, a la marginalización de la espiritualidad y la cosmovisión endémica, como si sus relatos no fuesen válidos para explorar la pregunta por el Ser, ubicando en su lugar la ideología nihilista propia del capitalismo.

La inclusión en el sistema de saberes que hace del individuo algo que se puede analizar y distinguir, para adaptarlo al sistema de clases, compensando la demanda de trabajadores, su valorización dentro del mercado laboral, entre otras medidas político-económicas, encuentran resistencias en las ideologías, las cosmovisiones, el sistema afectivo y valorativo expresado en las costumbres de una u otra comunidad. De acuerdo con esto, se podrían desarrollar futuras investigaciones acerca de la utilidad del concepto marxista de fetichismo de la mercancía y el concepto de cosificación propuesto por Lukács, para la contribución en el área de la interculturalidad crítica. En efecto, si la práctica de las instituciones es la que cosifica la diversidad cultural, lo hace porque funciona encapsulando la subjetividad humana bajo la apariencia de objetividad. Así, las instituciones tratan con objetos, sin considerar las aspiraciones, las necesidades ni el contexto propio de cada comunidad humana.

Es en este sentido que rescatamos la valiosa labor teórica de Paulo Freire. Pues en él los oprimidos y los estudiantes no valen según lo que las instituciones proyectan en ellos, si no que se presentan ante el educador teniendo voz y como un proyecto que aun esta por descubrirse. Para ser intercultural, la educación en general y la filosofía en particular necesita un modelo educativo que considere a los estudiantes como sujetos y no como meros objetos. Consideramos que la asignatura de filosofía es el espacio indicado para la realización de este modelo, pero solo en la medida en que los contenidos se vuelven una herramienta para desarrollar otro objetivo, el de educar la reflexión y el acto de filosofar como potencial vital de los alumnos y alumnas. Ya no hablamos entonces de interculturalidad entre culturas cosificadas, sino entre sujetos que a través de la reflexión sobre su identidad y diferencia son capaces de apropiarse de su herencia, de reconocerse a sí mismos y a sus demás pares como comunidad, donde tras las apariencias se encuentran verdades que aportan a la construcción de una humanidad intercultural real aun por venir. El docente de filosofía debe ser fiel a la idea de una filosofía que mira hacia el futuro y que puede construirse de manera colectiva. Los estudiantes y las comunidades tienen algo que decir y algo que aportar en el debate filosófico, pero más importante, la filosofía generada en voz propia por fin tendrá un impacto social, puesto que tendrá un sentido concreto y contextualizado.

Lamentablemente, no es realista pensar que esto sucederá de manera espontánea. Se requiere un compromiso militante, que por enfrentarse a la estructura ideológica dominante puede terminar siendo desgastante. Siendo así, ¿no será que el problema de las políticas educativas interculturales está directamente involucrado con el modelo político económico vigente? ¿No será que una sociedad realmente intercultural solo pueda ser llevada a cabo en una sociedad libre de explotación y cosificación? En resumen, diríamos que una educación intercultural efectiva requiere un replanteamiento profundo del contenido y la metodología en la enseñanza de la filosofía y otras disciplinas, así como un compromiso con la promoción de la justicia social y el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural. Solo así podremos construir una sociedad verdaderamente inclusiva y equitativa, en la que todas las culturas y comunidades puedan coexistir y enriquecerse mutuamente.

Referencias

- Agudelo Cely, Nubia Cecilia y Norman Estupiñán Quiñones. 2009. «La sensibilidad intercultural en Paulo Freire». Revista Historia de la Educación Latinoamericana, n.. 13: 85-100.
- Álvarez Jiménez, Victoria, Eduardo Vila Merino y Eduardo Sierra Nieto. 2021. «Freire como pedagogo intercultural: diálogo, alteridad y lectura crítica del mundo». Tendencias pedagógicas 38: 46-56.
- Arias-Ortega, Katerin y Paula Riquelme. 2019. «(Des) encuentros en la Educación Intercultural en Contexto Mapuche, Chile». Revista de Estudios y Experiencias en Educación 18, n.. 36: 177-91.
- Arias-Ortega, Katerin. 2022. «Voces de educadores tradicionales mapuches sobre la educación intercultural en la Araucanía, Chile». Dialogo Andino, n.. 67: 31-41.
- Barboza, Tatiana Sabrina. 2021. «Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: aportes para un estado de la cuestión». Revista IRICE, n.. 40: 307-34.
- Barragán, Marllely. 2023. «La desterritorialización y la territorialización de la filosofía como saber escolar». Revista Digital Educación y Territorios 2, n..1.
- Carril, Francisca, Carlos Fuentes y Rocío Yon. 2022. «El país indígena imaginado: Propuestas programáticas de candidaturas indígenas a la Convención y la plurinacionalidad en Chile». Economía y Política 8, n.. 2: 95-129.
- Chiodi, Francesco, Luca Citarella, Amadio Massimo y Madeleine Zuñiga. 1990. La educación indígena en América Latina. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), Quito: P. EBI (MEC-GTZ) & Abya-Yala; Santiago: UNESCO/OREALC. Acceso el 2 de abril del 2023.
- Dietz, Gunther. 2012. Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
- Flores, Claudia Vaca. 2020. «La falacia de la educación intercultural: un análisis de la legislación educativa cultura y relaciones de poder político en Bolivia». Paideia, n.. 66: 133-66.
- Fornet-Betancourt, Raúl. 2001. Transformación intercultural de la filosofía: ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización (Vol. 11). Bilbao: Desclée de Brouwer
- Freire, Paulo. 2005. Pedagogía del oprimido, traducción de Jorge Mellado. Madrid: Siglo XXI.
- Gaudio, Mariano. 2020. «La dialéctica formativa. A propósito de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire». Ideas: Revista de filosofía moderna y contemporánea, n.. 11: 112-43.
- Krell Rivera, Ignacio. 2020. «Turismo Invasivo y Turismo Mapuche: territorio indígena y emprendimiento con identidad en Laguna Icalma, Alto Biobío». REVISTA CUHSO 30, n.. 2: 119-48.
- Lagos, Cristián. 2015. «El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación?». Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana 52, n.. 1: 84-94.
- Lepe-Carrión, Patricio. 2015. «Intercultural education in Chile: colonial subjectivity and ethno-governmental rationality». Sisyphus: Journal of Education 3, n.. 3: 60-87.

- Maviglia, Domenica. 2019. «The intercultural Perspective in Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed». *Studi Sulla Formazione* 22, n.. 2: 387-95.
- Mendoza, Elvis. 2021. «La necesidad de una fundamentación filosófica en la educación intercultural del Perú». *Disenso. Crítica y Reflexión Latinoamericana* 4, n.. 2: 16-42. Acceso el 2 de abril del 2023.
- Muñoz Mancilla, Martín y Emanuel Rodríguez Rodríguez. 2015. «Desplazamiento de la filosofía de planes y programas en las instituciones formadoras de docentes: caso escuelas normales de México» *Actas del Tercer Congreso de Filosofía de la Educación*. Acceso el 2 de abril de 2023.
- Naciones Unidas. 2015. «Declaración Universal de los Derechos Humanos». Acceso el 2 de abril del 2023.
- Pérez Arenas, David. 2020. «Exclusión y desplazamiento de la filosofía y la pedagogía en las reformas educativas.» En *Imaginar la escuela hoy. Ejercicios filosóficos y pedagógicos latinoamericanos*, editado por Gregorio Valera-Villegas y Gladys Madriz Ramírez, 315-34. Caracas: Del Solar. Edición en PDF.
- Pérez, Maya. 2009. «¿De qué hablamos cuando nos referimos a la interculturalidad?: Reflexiones sobre su origen, aportaciones y limitaciones». En *Estados Plurales. Los retos de la desigualdad y la diferencia*, editado por Laura Valladares, Maya Lorena Pérez y Margarita Zárate. 251-88. Itzapalapa: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Tubino, Fidel. 2001. «Interculturalizando el multiculturalismo». *Encuentro Internacional sobre Interculturalidad. Interculturael. Balance y perspectivas*. Acceso el 2 de abril del 2023.
- Tubino, Fidel. 2004. «Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico». Acceso el 2 de abril del 2023. /
- Tubino, Fidel. 2019. «La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia». *Forum Historiae Iuris*. Acceso el 2 de abril del 2023.
- Tym, Christian. 2022. «¿Interculturalidad o 'cultura' a lo occidental? El rechazo indígena hacia la educación Intercultural bilingüe». *Mundos Plurales* 9, n.. 2: 89-109.
- UNESCO. 2014. *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural*. París, Francia: UNESCO. Acceso el 2 de abril de 2023.
- UNESCO. 2017. *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. Universidad Nacional de Colombia: Cátedra Unesco Diálogo Intercultural. Acceso el 2 de abril de 2023.
- Walsh, Catherine. 2009. «Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir». *UMSA Revista (entre palabras)*, Acceso el 2 de abril del 2023.
- Walsh, Catherine. 2010. «Interculturalidad crítica y educación intercultural». En *Construyendo interculturalidad crítica*, por Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh, 75-96. Acceso el 2 de abril del 2023.
- Walsh, Catherine. 2012. «Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas». *Visão Global* 15, n.os 1-2: 61-74. Acceso el 2 de abril del 2023.
- Žižek, Slavoj. (1998). «Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional». En *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, por Fredric Jameson y Slavoj Žižek, 137-88. Buenos Aires: Paidós
- Zuchel, Lorena y Hector Samour. 2017. «Elementos filosóficos para una interculturalidad crítica. Aportes desde la filosofía del reconocimiento de Raúl Fornet-Betancourt y de la filosofía de la realidad histórica de Ignacio Ellacuría». *ECA: Estudios Centroamericanos* 72, n.. 751: 463-79.
- Zuchel, Lorena y Nicole Henríquez Leiva. 2020. «Una crítica a la interculturalidad desde la interculturalidad crítica». *Hermenéutica intercultural: revista de filosofía*, n.. 33: 85-103.