Educación popular, escuela e interculturalidad: aproximaciones y desafíos

Vera Maria Candau [1]

Susana Beatriz Sacavino [2]

Introducción

Actualmente vivimos un escenario social marcado por desigualdades, violencias, intolerancias, discriminaciones y prejuicios. Si bien esta es una realidad que se vive en el ámbito planetario, en el ámbito continental presenta una configuración específica, especialmente dramática en el momento presente. Desempleo, pobreza, corrupción, falta de credibilidad en los políticos y gobernantes, debilitamiento de las relaciones sociales, subalternización y negación del "otro", retroceso en cuanto al reconocimiento y al gozo de derechos arduamente conquistados, son algunas realidades fuertemente presentes en inúmeros países.

Tiempos difíciles. Tiempos sombríos. La construcción de sociedades igualitarias y justas, sueño que ha alimentado el horizonte de la educación popular a través de las luchas de diferentes movimientos, organizaciones, grupos y agentes sociales, parece difícil de ser alcanzado. Sin embargo, también es importante destacar la presencia de varios movimientos sociales, movilizaciones y acciones colectivas que se indignan, resisten, insisten y luchan por condiciones justas, por otra educación y por derechos para todos y todas. Mejía (2016) al referirse al acumulado pedagógico de la educación popular, afirma:

El proceso de construcción de la educación popular desde una tradición que intenta situar en el escenario social aquello que ha sido negado epistemológica, lingüística y culturalmente, busca dinamizar procesos de política y cultura que den forma en el contexto a sus intereses y necesidades en una apuesta ética para toda la sociedad.(p.242)

Este texto defiende la tesis de que para que la educación pueda contribuir a la potencialización de una perspectiva democrática, transformadora y emancipatoria, es necesario trabajar de modo integrado políticas de igualdad con políticas de reconocimiento, lo que exige la articulación entre la perspectiva de la educación

popular y la interculturalidad crítica en todos los niveles y ámbitos de educación. En este sentido entendemos que la educación popular en los últimos años ha procurado repensarse a sí misma a partir de los nuevos horizontes de las epistemologías del Sur, de la interculturalidad y de la decolonialidad, diversificando su capacidad de diálogo con una amplitud de sujetos sociales y con la recreación de sus prácticas en sintonía con nuevos contextos y lugares culturales. (Mota Neto, 2015, p.141) Y aunque la educación popular no puede ser confundida como extensión de democratización de la escuela, y ni todas las políticas de acceso a la educación destinada a las clases populares son, necesariamente, espacios de "educación popular", en el sentido político que se le atribuyen a los procesos emancipatorios. Paradójicamente, es posible que la educación escolarizada esté orientada para transformar la realidad y el orden social en el sentido emancipador, como también, aunque reconocemos que es más difícil, el propio sistema escolar. (Streck et alii, 2014, p.33)

La tensión entre igualdad y diferencia

La cultura escolar dominante, construida a partir de la modernidad, tiene como eje fundamental la promoción de la igualdad: todos son iguales ante la ley y deben tener igualdad de oportunidades.

Emilia Ferreiro (2001), reconocida educadora argentina, expresa de modo muy significativo, teniendo en cuenta la realidad latinoamericana, esta perspectiva:

La escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XX es heredera de la del siglo anterior, encargada de misiones históricas de gran importancia: crear un único pueblo, una única nación, anulando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales ante la ley. La tendencia principal fue equiparar igualdad a homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales ante la ley, la escuela debía contribuir para crear estos ciudadanos, homogeneizando a los niños, sin importar sus diferentes orígenes. Encargada de homogeneizar, de igualar, esta escuela apenas conseguía apreciar las diferencias.

Y concluye:

Es indispensable instrumentalizar didácticamente a la escuela para que trabaje con

la diversidad. Ni la diversidad negada ni la diversidad aislada ni la diversidad simplemente tolerada. Tampoco se trata de la diversidad asumida como un mal necesario o celebrada como un bien en sí mismo, sin que se asuma su propio dramatismo. Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: este me parece ser el gran desafío del futuro.

(Ferreiro; in Lerner, 2007, p. 9)

Siendo así, es necesario enfrentar las problemáticas que las diferencias ponen de manifiesto en la vida cotidiana de los procesos educativos, y articularlas con las que son relativas a la igualdad. Esta tensión entre igualdad y diferencia constituye un componente fundamental de la perspectiva que asumimos.

Antônio Flávio Pierucci, en su provocador libro *Ciladas da diferença*(1999), sintetiza dicha tensión de la siguiente manera:

¿Somos todos iguales o somos todos diferentes? ¿Queremos ser iguales o queremos ser diferentes? Hubo un tiempo en que la respuesta descansaba, segura de sí, en el primer término de la disyuntiva. Sin embargo, ya hace un cuarto de siglo que la respuesta sufrió un desplazamiento. En la segunda mitad de los años 70 comenzamos a vernos envueltos en una atmósfera cultural e ideológica enteramente nueva, en la cual parece generalizarse, en ritmo acelerado y perturbador, la consciencia de que nosotros los humanos somos realmente diferentes (…), pero somos también diferentes de derecho. Es el llamado “derecho a la diferencia”, el derecho a la diferencia cultural; el derecho de ser, siendo diferente. The right to be different!, como se dice en inglés el derecho a la diferencia. Según parece, no queremos más la igualdad. O la queremos menos. Nos motiva mucho más, en nuestra conducta, en nuestras expectativas de futuro y proyectos de vida compartida, el derecho a ser personal y colectivamente diferentes los unos de los otros.

(Pierucci, 1999, p. 7)

El autor parece presentar la situación en términos dicotómicos: somos iguales o somos diferentes. Su tesis se basa en que, hasta hacía poco tiempo, nuestras luchas sociales y políticas prácticamente tenían como referencia fundamental la afirmación de la igualdad. El derecho a la diferencia aún no había aparecido con la

fuerza que tiene hoy. Sin embargo, actualmente el tema de la diferencia adquiere una importancia especial y se transforma en un derecho, no solo el derecho de los diferentes a ser iguales, sino también el derecho de afirmar la diferencia en sus diversas especificidades.

Nosotras defendemos que, sin duda, hay un cambio en relación al lugar en que es colocado el énfasis, así como una cuestión de articulación. No se trata de afirmar un polo y de negar el otro, sino de articular ambos, de tal modo, que uno remita al otro.

En este sentido, consideramos importante dejar explícito, una vez más, el pensamiento del sociólogo portugués Boaventura Sousa Santos (2006), ampliamente difundido, que él mismo llama de *nuevo imperativo transcultural*. Este, a su entender, debe presidir una articulación posmoderna y multicultural de las políticas de igualdad y diferencia: *"tenemos el derecho a ser iguales, siempre que la diferencia nos inferioriza; tenemos el derecho de ser diferentes, siempre que la igualdad nos descaracteriza"*(Santos, 2006, p. 462).

Es dentro de esta dialéctica entre igualdad y diferencia, entre superar las desigualdades y al mismo tiempo valorar las diferencias, entre promover redistribución y reconocimiento, que nos situamos, considerando que este desafío atraviesa, consecuentemente, todos los temas relacionados a la vida cotidiana en la contemporaneidad, a los distintos movimientos sociales y al Derecho a la Educación.

En los trabajos de investigación que venimos desarrollando en los últimos años, el foco central ha estado en la tensión entre igualdad y diferencia. La polisemia de los términos "igualdad" y "diferencia", que se detecta en entrevistas individuales, en grupos focales, observaciones y en narrativas plurales de diferentes educadores y educadoras, se encuentra siempre presente. De esta manera, la igualdad y la diferencia se constituyen, en general, dentro de las narrativas analizadas, en universos semánticos polisémicos que se contraponen explícita o implícitamente, configurando relaciones de poder.

De hecho, en las narrativas de los educadores y educadoras, predominan testimonios en los que la igualdad es concebida como un proceso de uniformización, homogeneización, padronización, dirigido a la afirmación de una cultura común a la que todos y todas tienen derecho a tener acceso. En la educación escolar desde el "uniforme" hasta los procesos de evaluación, todo

parece contribuir para la construcción de algo “igual”, es decir, de algo que es lo mismo para todos los alumnos y las alumnas. De esta forma, las diferencias son invisibilizadas, negadas y silenciadas, y los procesos pedagógicos presentan un carácter homogeneizador y monocultural, marcado por lo que Stephen Stoer y Luiza Cortesão (1999) intitulan de “daltonismo cultural”. Para estos autores,

Al señalar al multiculturalismo como una nueva forma de globalización, Boaventura Sousa Santos afirma que el mundo es un “arco iris de culturas” (Santos, 1995). Si se parte de este concepto para una (eventualmente arriesgada) analogía, y se admite que es importante ser capaz de ‘ver’ este, así como otros conjuntos de colores, no será posible dejar de tener en cuenta que algunas personas, a pesar de disponer de un aparato visual morfológicamente bien constituido, no son capaces de discernir toda la gama de tonalidades que componen el arco iris. Algunas tienen reducida su capacidad de identificar tonos grisáceos: son los daltónicos. La analogía propuesta aquí se basa en que la no concientización de la diversidad cultural que nos rodea en múltiples situaciones, constituiría una especie de ‘daltonismo cultural’.

(Stoer y Cortesão, 1999, p. 56)

En cuanto al término “diferencia”, en los testimonios de los educadores el mismo es frecuentemente asociado a un problema que debe ser resuelto, a una deficiencia, a un déficit cultural y a la desigualdad. Los diferentes son aquellos que presentan bajo rendimiento académico, que son oriundos de comunidades en situación de riesgo o de familias con gran vulnerabilidad social, o aquellos cuyo comportamiento presenta diversos niveles de violencia e incivilidad. Aquellos/as que poseen características identitarias que se asocian a la “anormalidad”, a “necesidades especiales” y/o a un bajo “capital cultural”. Las condiciones de los subalternizados, los diferentes, en fin, son un problema que los/las educadores/as tienen que enfrentar. Esta situación se ha venido agravando y los educadores no saben cómo tratarla. Solamente en pocos testimonios fue posible ver que la diferencia es asociada a identidades plurales que enriquecen los procesos pedagógicos y que, por lo tanto, deben ser reconocidas y valoradas.

Sin embargo, los movimientos sociales identitarios vienen afirmando una visión positiva de los grupos considerados diferentes por la lógica hegemónica de nuestras sociedades e impactando los imaginarios sociales, obligando también a las escuelas y a los educadores/as a repensar sus dinámicas.

Pese a todo, reiteramos: el desafío reside en la articulación entre igualdad y diferencia, de las políticas de redistribución y las políticas de reconocimiento, tal como afirma Nancy Fraser (2001).

Diferencia/s y educación: ¿un tema actual?

Es importante partir de la afirmación de que el tema de la diferencia en la educación no es un problema inédito. Tampoco se pretende ignorar las importantes teorizaciones ya construidas sobre el mismo. Como afirma José Gimeno Sacristán (2002, p. 15), al referirse a esta misma discusión, “no es conveniente que esos problemas se presenten como si fueran nuevos, ni tampoco soltarlos al aire como una moda, perdiéndose, así, la memoria y provocando discontinuidades en las luchas para cambiar las escuelas”.

El trabajo intitulado “Diálogos entre diferencia y educación” (Candau y Leite, 2006), analiza algunos marcos de la construcción del discurso sobre la diferencia en el campo pedagógico brasileño, al tiempo que busca identificar la especificidad y el sentido de las contribuciones actuales de la perspectiva cultural, en el abordaje de este tema.

Destaca, en primer lugar, especialmente a partir de la primera mitad del siglo XX, las contribuciones de diversas vertientes de la psicología, así como de movimientos, como, por ejemplo, el de la llamada escuela nueva y el de la enseñanza programada para el tratamiento del tema. El referente psicológico, tanto de las teorías de aprendizaje como de las contribuciones de la psicología del desarrollo y de la personalidad, ejercieron/ejercen un fuerte impacto en la formación de los educadores. En este sentido, el término “diferencia” en general se refiere a las características físicas, sensoriales, cognitivas y emocionales, que particularizan y definen a cada individuo. Diversidad de ritmos, de estilos cognitivos, de modos de aprender y trazos de personalidad son considerados componentes de los procesos de aprendizaje, y la construcción de estrategias pedagógicas que tengan en cuenta dichas características, son preocupaciones presentes entre los/las educadores/as. El movimiento de la escuela nueva hizo una fuerte inversión en esa dirección y algunos principios, como el de la actividad, individualización y flexibilización de espacios y tiempos, configuraron/configuran diferentes proyectos e iniciativas que se inspiraron en él. El centro de interés está puesto en el individuo y en sus especificidades.

En cuanto que las contribuciones de la sociología de la educación, introducen la

discusión sobre las relaciones entre las variables socioeconómicas y los procesos educacionales, concretamente sobre los determinantes del fracaso escolar. Las diferencias de clase social adquieren, en este contexto, especial importancia. En relación con esta dimensión, las contribuciones de la llamada “nueva sociología de la educación” (NSE) inglesa, a partir de los años 60, fueron fundamentales. Es a fines de la década del 70 que comienzan a repercutir en Brasil las proposiciones de ese movimiento, pero recién entre los años de 1988 a 1992 es que Antônio Flávio Moreira (1999) detecta, una mayor incidencia de referencias a abordajes filiados a la NSE, en artículos publicados en el campo de la educación.

Además, no podemos dejar de mencionar las contribuciones de Paulo Freire referente fundamental para la educación popular y para el tema que nos ocupa, a partir de los años 50 y 60. Debido al reconocimiento que él da a la relevancia de la dimensión cultural en los procesos de alfabetización de adultos, y debido al método dialógico que propone sea implementado en las dinámicas educativas, se puede considerar que su pensamiento ya preveía aspectos importantes que hoy están articulados a las culturas dentro de los procesos educativos. La importancia que su pensamiento atribuye a la dimensión cultural también se expresa en el nombre que ha dado al espacio donde ocurre la alfabetización de adultos: círculos de cultura. En dichos círculos, educandos y educadores se relacionan según el principio dialógico, el cual consiste en la no jerarquización de las culturas que se encuentran en ese mismo espacio. Por otro lado, el reconocimiento de la legitimidad del *background* cultural de los educandos, no era para Paulo Freire una mera estrategia metodológica, sino que traía en sí mismo un modo de enfrentar la diferencia cultural. Y éste se acerca mucho a la propuesta que presenta actualmente la perspectiva intercultural. Más que respeto y tolerancia, lo que se hace es enfatizar y estimular el intercambio entre los sujetos presentes en relaciones pedagógicas. También favorecer el empoderamiento de los sujetos subalternizados.

El proyecto freiriano realiza la crítica de la práctica productiva del poder autoritario y establece los principios de la práctica productora de la libertad colectiva y solidaria por medio de la pedagogía de la esperanza y del diálogo. En Freire el diálogo asume la desigualdad, la opresión y las enfrenta por medio de la concientización del oprimido y subalternizado. (Streck et alii, 2014, p.49)

Para Oliveira (2016), en Paulo Freire la cuestión de la diferencia está vinculada a la opresión social, siendo dimensionada como un problema político. Según esta autora,

para Paulo Freire la diferencia es una cuestión política, siendo necesario llevar en consideración la multiplicidad de experiencias opresoras para que puedan ser creadas estructuras colectivas de liberación, en la búsqueda de superación de todas las formas de opresión. (p.51)

Por medio de estas breves señalizaciones, tuvimos como objetivo poner en evidencia que el tema de las diferencias se ha hecho presente en la reflexión pedagógica a partir de diversas perspectivas. Sin embargo, no es correcto pensar que las diferencias hayan sido tomadas en cuenta, de manera creciente, en las prácticas pedagógicas, como consecuencia de aquello.

Actualmente vemos que, dentro de los procesos educativos, el tema de las diferencias se amplía. La perspectiva cultural no sólo se ha afirmado cada vez más, sino que además ha promovido una nueva sensibilidad para el reconocimiento de las diferencias –étnico-raciales, de clase social, de género, religiosas, de orientación sexual, entre otras– presentes en la vida cotidiana y en los ambientes educativos. Sin embargo, en innúmeros estudios e investigaciones se ha identificado la dificultad de trabajar las mismas en el cotidiano educativo, de modo especial en las escuelas. En general, la cultura escolar continúa fuertemente marcada por la lógica de la homogeneización y de la uniformización. Como ya afirmamos, para Emilia Ferreiro (Apud Lerner, 2007) transformar las diferencias en ventaja pedagógica es el gran desafío que la educación está llamada a enfrentar actualmente. ¿Cómo podemos hacer para caminar en esa dirección? Para avanzar por ese camino, proponemos una perspectiva fundamental: la perspectiva intercultural.

Educación intercultural: concepciones y búsquedas

Las diferencias socioculturales son componentes fundamentales de las relaciones sociales. Atraviesan nuestra vida cotidiana al hacerse presentes no solo en las relaciones interpersonales, sino también en los diversos grupos y movimientos existentes en la sociedad. Estas relaciones, sin embargo, muchas veces se encuentran marcadas por tensiones y conflictos, en función de las asimetrías de poder que las atraviesan. Y no sólo eso, también provocan la construcción de jerarquías, afirman prejuicios, discriminaciones y violencias en relación a determinados actores sociales.

No basta afirmar que somos un continente multicultural, pluriétnico y multirracial. Es necesario tener en cuenta los procesos que transforman las diferencias en

desigualdades y que continúan reforzando realidades marcadas por la discriminación, por el prejuicio y por la negación del “otro”. Desde una perspectiva de la articulación entre igualdad y diferencia, podemos decir que los procesos educativos son espacios privilegiados, ya que tanto pueden dar énfasis a las desigualdades, como colaborar para que las mismas sean superadas, asumiendo una perspectiva transformadora y emancipadora.

Para construir sociedades realmente democráticas, es decir, que sobrepasen los aspectos meramente formales que la reducen a una forma de gobierno en la que periódicamente vivenciamos rituales electorales, el reconocimiento y la valoración de los diversos grupos socioculturales, especialmente los históricamente subalternizados, es fundamental. Este es el horizonte de las discusiones que giran en torno a las problemáticas multiculturales.

Carl Grant y Ayesha Khurshid (2012), en un trabajo intitulado *“Educação multicultural em um contexto global: diversos temas e perspectivas”*, en el que buscan trazar un panorama de cómo dicha perspectiva se ha desarrollado en diferentes países, concluyen haciendo las siguientes afirmaciones:

La educación multicultural en el contexto global es multifacética y muchas veces se construye en un ambiente desigual en el que las relaciones de poder son muy activas. Existen algunos temas comunes a los diferentes países, como el uso de la educación multicultural para apoyar políticas de asimilación. Además, concluimos que fue el poder de las personas comprometidas con las luchas por equidad e igualdad, la que forzó a las instituciones de diversos países a introducir e implementar políticas de educación multicultural. Al mismo tiempo, con base en los relatos de la literatura sobre educación multicultural, argumentamos que aún resta mucho por hacer para alcanzar los objetivos de igualdad y equidad (p. 501),

Dentro del contexto latinoamericano, se utiliza más el término interculturalidad, el cual puede ser abordado de diversas maneras. En un trabajo presentado en el XII Congreso de la *Association pour la Recherche Interculturelle*(ARIC), realizado en Florianópolis, en 2009, Catherine Walsh, profesora de la Universidad Andina Simón Bolívar (sede de Ecuador), y especialista en el tema, en su conferencia de apertura distinguió tres concepciones principales de la educación intercultural, previa afirmación de que esta es una expresión polisémica.

Walsh llamó a la primera concepción de *relacional.* Y esta se refiere, básicamente, al contacto y al intercambio entre culturas y sujetos socioculturales, de sus distintas prácticas, saberes, valores y tradiciones. Dentro de este enfoque las relaciones siempre se han dado en condiciones de igualdad o de desigualdad. Esta concepción tiende a reducir las relaciones interculturales al ámbito de las relaciones interpersonales, y minimiza los conflictos y la asimetría de poder entre personas y grupos pertenecientes a contextos culturales diversos.

En lo que se refiere a las otras dos concepciones –para las que tuvo como referencia al filósofo peruano Fidel Tubino (2005), la autora describió y discutió la interculturalidad funcional y la crítica. Parte de la afirmación de que la creciente incorporación de la interculturalidad en el discurso oficial de los estados y organismos internacionales ha tenido como fundamento un enfoque que no cuestiona el modelo sociopolítico vigente en la mayor parte de los países marcados por la lógica neoliberal, y afirma que, desde esa perspectiva, la interculturalidad es asumida como una estrategia que favorece la cohesión social, promoviendo la asimilación de los grupos socioculturales subalternizados a la cultura hegemónica. Esta constituye la interculturalidad que la autora denomina *funcional,* que se propone disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales, sin afectar la estructura y las relaciones de poder vigentes.

Por otra parte, poner en duda dichas relaciones es exactamente el objetivo de la interculturalidad *crítica*. La misma cuestiona las diferencias y desigualdades que fueron construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales, de género, orientación sexual, entre otros. Afirma la construcción de sociedades que asumen las diferencias como constitutivas de la democracia y con capacidad de crear relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que significa empoderar a aquellos que históricamente fueron considerados inferiores. Estas tres formas de abordaje constituyen matrices básicas que se desdoblan en diversas modalidades.

Nos situamos en el ámbito de la interculturalidad crítica y consideramos que ella constituye hoy una herramienta fundamental para la promoción de la educación popular. Subrayamos algunas de sus características: promueve deliberadamente la interrelación entre diferentes sujetos y grupos socioculturales que están presentes en una determinada sociedad; establece una ruptura con la visión esencialista de las culturas y de las identidades culturales; concibe a las culturas en continuo proceso de construcción, desestabilización y reconstrucción; se constituye por la afirmación de que en las sociedades en las que vivimos los procesos de

hibridización cultural son intensos y movilizadores de la construcción de identidades abiertas, en construcción permanente, lo que supone que las culturas no son puras ni estáticas; tiene en cuenta los mecanismos de poder que atraviesan las relaciones culturales, asume que estas no son relaciones idílicas, sino que se construyen en la historia y, por lo tanto, se ven permeadas por cuestiones de poder y marcadas por el prejuicio y la discriminación de determinados grupos socioculturales. Una última característica que quisiéramos señalar: no desvincula las problemáticas de la diferencia y de la igualdad que actualmente se hallan presentes, de manera particularmente conflictiva, tanto en el ámbito mundial, como continental y nacional. Tiene en cuenta esta relación compleja, que admite diferentes configuraciones en cada realidad, sin que ningún polo quede reducido al otro.

Consideramos que la articulación entre redistribución y reconocimiento, desde la perspectiva de la interculturalidad crítica y de la educación popular, es una exigencia de los tiempos actuales. En ese sentido la educación popular nos remite a su íntima relación con los movimientos sociales, con grupos y asociaciones populares en la lucha contra prácticas culturales y educativas homogeneizadoras teniendo como finalidad la transformación para la creación de un nuevo orden social, cultural, político y epistemológico. (Streck et alii, 2014, p.29)

Construyendo prácticas educativas desde la perspectiva intercultural y de la educación popular

En este apartado señalamos algunos aspectos que consideramos fundamentales para construir prácticas educativas interculturales comprometidas con la educación popular. Los mismos se hicieron evidentes en investigaciones que llevamos a cabo en distintos ámbitos educativos. Dichos aspectos son:

• Cambiar de óptica: pre-requisito imprescindible

Partiendo de la perspectiva de la interculturalidad crítica, en el Grupo de Estudios Cotidiano, Educación y Culturas (GECEC) construimos colectivamente un concepto de educación intercultural que es referencia para las investigaciones y estudios que el grupo realiza:

La Educación Intercultural parte de la afirmación de la diferencia como riqueza. Promueve procesos sistemáticos de diálogo de diversos sujetos –individuales y colectivos–, saberes y prácticas desde la perspectiva de la afirmación de la justicia

–social, económica, cognitiva y cultural–, así como de la construcción de relaciones igualitarias entre grupos socioculturales y de la democratización de la sociedad, por medio de políticas que articulan derechos de igualdad y de la diferencia (2014).

Resaltamos la primera afirmación, que consideramos central y pre-requisito para todas las demás. El término “diferencia”, como ya afirmamos, es muchas veces asociado a un problema que debe ser resuelto, a una deficiencia, a un déficit cultural y a la desigualdad. Si no logramos cambiar de óptica y no comenzamos a ver las diferencias culturales como riquezas que amplían nuestras experiencias, dilatan nuestra sensibilidad y nos invitan a potencializarlas como exigencia de la construcción de un mundo más igualitario, no podremos ser actores de procesos de emancipación sociocultural en la perspectiva mencionada. Para favorecer estos procesos es necesario trabajar la “mirada” de los/las educadores/as, de cada uno, de cada una de nosotros. La mirada dirigida a aspectos suscitados por las diferencias culturales: el modo de encararlas, el cuestionamiento de nuestros propios límites, de nuestros prejuicios; un cambio de postura.

Sin este cambio de óptica, la interculturalidad se reduce a prácticas puntuales y superficiales, tal como lo expresa el testimonio de una profesora que participó de una de las investigaciones que realizamos: *“si la diversidad tiene que ver con el folclore, la escuela la va a trabajar por medio de proyectos, lo que acabó volviéndose una moda. Si es amenazante, la va a ignorar”*.

Nos gustaría destacar dos aspectos de este testimonio. El primero es la tendencia a reducir las diferencias culturales a expresiones que introducen eventos de carácter conmemorativo, danzas, músicas, comidas, de diversos grupos socioculturales considerados diferentes, sin que haya una mayor preocupación por contextualizar, problematizar o desnaturalizar. La segunda es la posibilidad de que las diferencias culturales representen una amenaza. Podríamos preguntarnos en qué sentido lo son. Creemos que si ahondamos en estas cuestiones que son suscitadas por las diferencias culturales en los distintos espacios de vida cotidiana y de los ambientes educativos, múltiples dimensiones de las culturas dominantes serán desestabilizadas, problematizadas, desconstruídas y llamadas a ser reinventadas. En este sentido, son amenazantes porque ponen en duda formas de pensar y de actuar que están fuertemente cristalizadas y naturalizadas.

• Desnaturalizar el carácter monocultural y homogeneizador que predomina en nuestras sociedades

Las culturas dominantes en nuestras sociedades tienden a considerar una única referencia cultural como válida y deseable. Tienden a homogeneizar comportamientos, saberes y prácticas a partir de un único modelo cultural que pretende expresar lo común, lo adecuado, lo aceptable, tal como expresado en las políticas públicas vigentes. Sin embargo, en este "común", en general se expresan las características de un determinado grupo social hegemónico: blanco, de clase media, masculino, cristiano, heterosexual.

Desnaturalizar esta visión poniendo en evidencia de qué manera fue históricamente construida y sus presupuestos, constituye un componente de la educación intercultural, la cual va dirigida a la construcción de sociedades más plurales y que incorporen contribuciones de diferentes grupos socioculturales, de las diversas cosmovisiones y epistemologías, de diferentes prácticas cotidianas y dinámicas sociales.

En este sentido concordamos con Mejía (2016, p.247) cuando afirma que la educación popular no solo busca saberes y conocimientos propios en tiempos paradójicos, sino que los trabaja en un proceso de complementariedad con las concepciones, cosmovisiones y cosmogonías de quienes buscan construir otros mundos sin explotación ni opresión y que reconociendo la pluriculturalidad, transforman los mundos en los que actúan.

• Reconocer y empoderar a los sujetos socioculturales subalternizados

En nuestro continente los movimientos sociales se vienen fortaleciendo y adquiriendo un importante protagonismo político-social.

Para Gohn (2004, p.1), especialista brasileña en este tema:

La presencia de los movimientos sociales es una constante en la historia política del país, pero ella está constituida por ciclos, con flujos ascendentes y reflujos (algunos estratégicos, de resistencia o rearticulación teniendo presente una nueva coyuntura y las nuevas fuerzas sociopolíticas en acción). Lo importante a destacar es ese campo sociopolítico de fuerzas es el reconocimiento de que sus acciones impulsan cambios sociales diversos. El repertorio de luchas que ellos construyen, demarcan

intereses, identidades, subjetividades y proyectos de grupos sociales.

También es importante tener presente que los movimientos sociales constituyen fenómenos históricos de carácter colectivo que expresan luchas sociales en contextos sociopolíticos determinados. Son heterogéneos y están marcados por la complejidad. En el ámbito de las ciencias sociales han sido objeto de distintas interpretaciones. La distinción entre los llamados movimientos “antiguos” o “clásicos” y los “nuevos” movimientos está ampliamente asumida en la literatura especializada. Podemos afirmar que la principal característica de los primeros es tener en la clase social su eje fundamental. Mientras que los segundos, están centrados en determinados sujetos socioculturales y en cuestiones identitarias (étnico-raciales, de género, orientación sexual, de carácter religioso etc.) y/o en temas específicos, como, por ejemplo, la cuestión ambiental. Estos diferentes movimientos tienen también formas diferenciadas de acción y organización.

Reconocer los movimientos sociales presentes en las distintas sociedades, favorecer sus luchas, promover el diálogo entre representantes de los distintos movimientos, constituye una preocupación de la interculturalidad crítica y de la educación popular. También estimular procesos de empoderamiento, principalmente de sujetos, individuales y colectivos, considerados inferiores y subalternizados, y procesos de construcción de autonomía, teniendo como objetivo la emancipación social, la construcción de sociedades en las que sean posibles las relaciones igualitarias entre diferentes sujetos socioculturales.

La educación popular tiene como una de sus marcas la valoración de las culturas populares (Brandão, 1985), muchas veces ocultadas por la cultura hegemónica. El empoderamiento comienza por libertar la posibilidad, el poder, la potencia que cada persona posee para ser sujeto de su propia vida y actor social. El empoderamiento cuenta también con una dimensión colectiva: trabaja con grupos sociales minoritarios, discriminados y marginalizados, y favorece la organización de esos grupos, así como su participación activa en la sociedad civil.

- **Promover la ecología de saberes**

En general, lo que consideramos conocimiento está naturalizado y se constituye de conceptos, ideas y reflexiones sistemáticas que guardan vínculos con las diferentes ciencias de referencia de las diversas áreas consideradas científicas. Estos conocimientos no sólo tienden a considerarse universales y científicos, sino que

además tienden a presentar un carácter monocultural.

Partimos de la afirmación de que existe un eje histórico-social en la base de los diferentes conocimientos, así como de su carácter dinámico, lo que supone analizar sus raíces históricas y el modo como las mismas se fueron desarrollando, siempre en íntima relación con los contextos dentro de los cuales este proceso se va dando, al igual que los mecanismos de poder presentes en ellos.

Boaventura Sousa Santos, a lo largo de su amplia producción bibliográfica, hace una constante crítica al modelo de la racionalidad occidental que dominó, al menos los últimos doscientos años. Ese modelo ha inspirado la concepción de conocimiento que se privilegia en nuestros espacios culturales y educativos. Uno de los puntos que el autor pone en debate, inherente a esa racionalidad, y que considera el más poderoso, es la *monocultura del saber y del rigor del saber*, así descripta por el autor:

Consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de calidad estética, respectivamente. La complicidad que une a las 'dos culturas' reside en el acto de que ambas se atribuyen, cada una en su campo, el ser cánones exclusivos de producción de conocimiento o de creación artística. Todo lo que el canon no legitima o no reconoce es declarado inexistente. La no existencia asume aquí la forma de ignorancia o de incultura.

(Santos, 2002, p. 247)

Para Santos, cuestionar esta lógica supone identificar otros saberes y criterios de rigor que operan en contextos y prácticas sociales no hegemónicas. Saberes estos que tienen legitimidad para participar de debates epistemológicos junto con los conocimientos considerados científicos. Esto, porque todos los saberes, inclusive los científicos, deben considerarse incompletos. De aquí se desprende la posibilidad de diálogo entre saberes, lo que exige que se reemplace la monocultura del saber científico por una ecología de saberes.

La ecología de saberes nos capacita para que tengamos una visión más abarcadora de aquello que conocemos, así como de lo que desconocemos, y nos alerta: aquello que no sabemos es ignorancia nuestra, no una ignorancia general.

(Santos, 2010, p. 66)

Esta perspectiva nos desafía a problematizar la concepción de un único conocimiento como válido, a reconocer los diversos conocimientos que producen los diferentes grupos socioculturales, así como los saberes tradicionales. Es necesario promover una ecología de saberes, favorecer el diálogo entre el conocimiento socialmente valorado y dominante y estos saberes "otros". Esta interacción puede suceder por medio de un enfrentamiento o de un enriquecimiento mutuo, y supone que se amplíe nuestra concepción en relación a qué saberes deben ser objeto de atención, entre confluencias y tensiones, y deben ser trabajados en los distintos ámbitos sociales y educativos, asumiéndose previamente, los conflictos posibles que podrán surgir de su interacción.

Para continuar caminando…

Sin duda, vivimos tiempos difíciles. Tiempos sombríos. De muchas perplejidades y desafíos. Desigualdades, diferencias, violencias, prejuicios y discriminaciones están fuertemente presentes en nuestros tejidos sociales. Atraviesan los procesos educativos. Las políticas públicas que configuran los sistemas públicos de educación se basan en una visión productivista y eficientista que busca, fundamentalmente, articularla a la lógica de la economía y del mercado. Predominan la homogeneización, el eurocentrismo y el monoculturalismo.

Sin embargo, si observamos la realidad con detenimiento, si conseguimos desconstruir el *daltonismo cultural* que nos configura, se podrá ver, con fuerza creciente, aquello que se hace evidente: el surgimiento de los diversos grupos socioculturales dentro de los escenarios públicos.

Las diferencias culturales –étnico-raciales, de género, orientación sexual, religiosas, entre otras– se manifiestan con todo su colorido, su ritmo, con sus saberes, sabores, creencias y con todos sus otros modos de expresión. Los aspectos puestos en cuestión son múltiples y son vistos, principalmente, por los movimientos sociales que denuncian injusticias, desigualdades y discriminaciones, y que reivindican igualdad de acceso a bienes y servicios, así como reconocimiento político y cultural.

Los diferentes grupos socioculturales no sólo se explicitan, cada vez con más fuerza, dentro del ámbito de la educación, sino que además son un desafío para las visiones y prácticas que se encuentran profundamente arraigadas en la vida

cotidiana de nuestras sociedades.

Los movimientos de educadores, además de revelar su gran potencial para resistir, cuestionar y desnaturalizar las políticas sociales y educacionales vigentes, son también espacios de construcción de propuestas que respondan a los desafíos actuales y afirmen una democratización verdadera de la sociedad. Y esta sólo será posible cuando los diversos grupos socioculturales sean protagonistas y reconocidos plenamente. En esto están todas nuestras apuestas.

Bibliografía :

BRANDÃO, Carlos. **A educação como cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

CANDAU, Vera Maria e LEITE, Miriam Soares Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar** . Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006

CANDAU, Vera Maria. Concepção de educação intercultural. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014.(Documento de trabalho).

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista **.** In: SOUZA, J. (org.). **Democracia Hoje** . Brasília: Editora UnB, 2001.

GRANT, Carl A. e KHURSHID, Ayesha Educação Multicultural em um contexto global: diversos temas e perspectivas; In: COWEN, Robert, KAZAMIAS, Andreas M. e ULTERHALTER, Elaine (org.) **Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas.** Vol. 1 Brasília: UNESCO/CAPES, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALEUDIA, R. (org.). **Atenção à diversidade** . Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOHN, M. da Gloria. Movimentos Sociais: espaços da educação não formal da sociedade civil. Universia.com.br. 2004 (acessado em 9/07/2011).

LERNER, Delia. Enseñar en la Diversidad. **Lectura y Vida** . 26(4), 2007.

MEJÍA, Marco Raúl. Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular : una construcción desde el sur. In: CENDALES, Lola, MEJÍA, Marco Raúl y MUÑOZ, Jairo (comp. y editores). **Pedagogías y metodologías de la educación popular. "Se hace camino al andar".** Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2016.

MOTA NETO, João Colares Da. Educação Popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Belém: 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno, MARCONDES, Maria Inês e SANTOS, Tânia Regina dos (orgs). **A educação de Paulo Freire nos contextos latino e norte-americanos.** PPGED – UEPA E PUC-Rio, Belém, Pará, 2016.

PIERUCCI, Antonio Flavio. **Ciladas da diferença** . São Paulo: Editora 34, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, In: SANTOS, Boaventura de Souza e MENESES, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul. São** Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política** . S. Paulo: Cortez Editora, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais** , n. 63, 2002.

STRECK, Danilo R. et alli. **Educação popular e docência.** São Paulo: Cortez Editora, 2014.

STOER, Stephen R. e CORTESÃO, Luiza. "**Levantando a Pedra". Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização** . Porto: Edições Afrontamento. 1999.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, Peru, 2005. Disponível em: http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html; acessado em 15 de outubro de 2009.

WALSH, Catherine Interculturalidad y (de) colonialidad : Perspectivas críticas y

políticas. XII Congreso da Association pour la Recherche Interculturelle. Florianópolis: UFSC, Brasil, 2009.

Notas

[1] Doctora en Educación y profesora del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (PUC-Rio). Coordinadora del Grupo de Estudios sobre Cotidiano, Educación y Cultura/s (GECEC).

[2] Doctora en Educación. Directora de la Revista Latinoamericana Novamerica – Nuevamerica y de la organización no gubernamental (ONG) – Novamerica. Investigadora asociada del Grupo de Estudios sobre Cotidiano, Educación y Cultura/s (GECEC) del Departamento de Educación de la PUC-Río.