



La educación mediada por el mundo. Pistas para la promoción de prácticas educativas descolonizadoras

Mario Méndez Méndez¹

Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica

Recibido 22 de setiembre de 2009 • Aceptado 02 de diciembre de 2009

Resumen. En este artículo, los procesos educativos son vistos como *lugares* de colonización y de liberación. Por tanto, los fines asignados a la educación condicionarían las posibilidades liberadoras de los procesos educativos. En consecuencia, el autor sugiere –desde el paradigma de la interculturalidad– una serie de pistas para la construcción de mediaciones educativas descolonizadas y descolonizadoras.

Palabras clave. Descolonización, liberación, interculturalidad, educación.

Abstract. The educational processes are seen in this paper as “places” of colonization and freedom. Thus, the educational goals that have been assigned to education would condition the liberating possibilities of the teaching processes. As a result, the author suggests –from the interculturality paradigm– a series of keys for constructing both decolonized and decolonizing educational mediations.

Key words: Decolonization, liberation, interculturality, education.

Introducción

La educación ha sido presentada, frecuentemente, como mediación: como educación “para...”, educación “por medio de la cual...” y, por tanto, como una realidad ajustable, flexible, controlable y manipulable.

Para Freire (1993), en cambio, la educación no es una mediación, sino una realidad mediada: nos educamos juntos, dialogando, mediados por el mundo. En efecto, para Freire, el diálogo

¹ Realizó estudios de teología en la Universidad Pontificia Salesiana, Roma, Italia. Es doctor en Filosofía por la Universidad Centroamérica José Simeón Cañas, El Salvador. Fue Director de la Escuela de Teología y del Instituto de Investigación y Formación Pedagógica de la Universidad Don Bosco (El Salvador, 2001-2007). Trabajó como educador con jóvenes en riesgo social, en el Polígono Industrial Don Bosco, El Salvador (1999-2000). Desde el 2008 y hasta el presente, es docente y responsable de la virtualización de programas educativos en la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional (Heredia, Costa Rica). Ha escrito varios artículos en el área de la filosofía de la educación. Correo electrónico: jmariomendez@gmail.com



La Revista Electrónica Educare está indizada en el Catálogo LATINDEX.



Artículo protegido por la licencia Creative Commons.



es el encuentro amoroso de los seres humanos que, “mediatizados por el mundo, lo ‘pronuncian’ esto es, lo transforman, y transformándolo lo humanizan”. Para Alves (2004), el aprendizaje acontece en el espacio habitado, es decir, en el espacio de las sensaciones, los sentimientos, las herramientas, los encuentros cotidianos; en las situaciones y en los escenarios en que las personas y las actividades acontecen y forman un mundo. Al margen de ese mundo, puede haber instrucción, pero no educación.

Nos educamos mediados por mundos, es decir, por procesos, por instituciones² –escolares, laborales, deportivas, religiosas–, organizaciones, políticas educativas; mediados por nuestros cuerpos con sus sensibilidades, sus historias, sus lenguajes y deseos.

Esa realidad mediada que denominamos educación es posible porque somos educables, es decir, porque no *somos* sujetos, sino que *estamos siendo* sujetos; nos damos forma, nos configuramos desde nuestra libertad y desde el encuentro con otros y otras que, también, devienen sujetos. Foucault (1995) nos habla de un sujeto en devenir, de un devenir sujeto; no de un sujeto estático, sino de un sujeto que se hace en un proceso de subjetivación. En ese proceso intervienen los otros y las otras, así como las instituciones, por medio de lo que el autor denomina “pastoral” –discursos, relaciones de poder ejercidas en la vida cotidiana–; e interviene, también, el propio sujeto, mediante el cuidado de sí mismo.

Podemos distinguir, entonces, entre educación (posibilidad humana que es consecuencia de nuestra educabilidad, de nuestra capacidad de devenir, de llegar a ser), procesos educativos y ambientes educativos. No existe educación, si no es encarnada en procesos educativos protagonizados por seres humanos concretos, que son educables, en ambientes educativos que están constituidos por la forma en que se interrelacionan los actores y las actoras de esos procesos.

Los procesos educativos como espacios de colonización y liberación

Los ambientes y los procesos educativos son siempre intencionales: están impregnados de voluntades, intenciones, intereses y deseos. No hay procesos educativos neutros. Todos ellos buscan conformar –mediante discursos, metodologías, interrelaciones, sistemas de evaluación u otros– un tipo de subjetividad determinada.

Los procesos educativos escolares suelen ser, por eso, territorios colonizados: por lo general, sus actores no deciden por sí mismos el rumbo, los objetivos, las estrategias, etc. Son procesos controlados, auditados, dependientes. Son territorios invadidos, sujetos a voluntades ajenas: las voluntades de las élites que controlan los estados, o bien –como sucede más recientemente– las de los organismos financieros internacionales y las burocracias privadas.

La escuela moderna nació colonizada por la fábrica. Por eso, tuvo su origen junto a la burguesía y al crecimiento fabril. Eso es lo que Casas, Ovares y Rubí (2008), expresan de la siguiente forma:

Nuestra educación formal está inspirada en el modelo fabril propio de la era industrial. Basta, en efecto, con ingresar en una escuela primaria o en un colegio y darle una mirada a la forma en cómo, ahí, están organizadas las cosas y las personas, para advertir, de inmediato, la similitud que guarda con el modelo que le sirve de inspiración. (p. 118)

² La palabra *institución*, en su etimología, remite a educación (*institutio*) y tiene que ver con la generación de comportamientos sociales y pautas culturales. Del mismo origen vienen, por ejemplo, instrucción, instructor e institutriz.

Si seguimos a estos autores, podemos decir que la colonización de la escuela por la fábrica se expresa en lo que ellos llaman principios de uniformización, especialización, sincronización, concentración, maximización y centralización. Tales principios forman parte de la industrialización y, también, de la escuela puesta a su servicio. Son, según ellos, el “*código oculto* que explica el funcionamiento de la civilización industrial, en general, y de su modelo educativo en particular” (p. 118).

La actual estrategia de globalización ha impulsado una nueva forma de colonización de la educación, por lo que podemos hablar de unos principios complementarios –competitividad, trabajo en equipo, creatividad, adaptabilidad y flexibilidad frente a lo imprevisto, emprendedurismo, gestión de la información...–, todos ellos rasgos relacionados con la liberalización de los mercados, pero que condicionan, también, los procesos educativos.

En el caso de Costa Rica, antes de la escuela colonizada por criterios funcionalistas y desarrollistas, como la que se dio en los siglos XIX y XX, tuvimos la escuela colonizada por intereses religiosos, orientada a transmitir la doctrina cristiana. Era esa otra forma de colonización (religiosa y cultural) y de homogenización de las subjetividades. Fuera de la escuela, la colonización de los cuerpos era fomentada por estructuras de poder eclesiales e imperiales y por los discursos y producción escrita, especialmente, por lo que Bolaños (2002) llama discurso misionero y texto eclesiástico.

Dengo (2009) reconoce que “en el proceso de surgimiento de nuestra educación fueron los estilos que nos heredó la Colonia los que prevalecieron como producto de esa capacidad dominante, de los medios materiales y del poderío políticoeconómico de un estado europeo y católico de los siglos XVI y XVII” (p. 58). La colonización de la educación en esa época la puso al servicio de procesos de castellanización y de adoctrinamiento que complementaban otras estrategias de dominación militar, política, cultural, religiosa.

Después de la emancipación política, el estado costarricense –como los demás estados de Centroamérica– se hizo cargo de la tarea educativa. De esa manera, el fortalecimiento y el desarrollo de la educación pública estuvieron ligados a las vicisitudes de la formación de Costa Rica como estado independiente, incluyendo sus dinámicas económicas y políticas. En la segunda mitad del siglo XIX, el auge en la producción y comercialización del café permitió la acumulación de la riqueza en un reducido grupo de personas. Según Alfaro (2000), esta dinámica económica determinó el surgimiento de diferencias sociales y la formación de una oligarquía en el terreno político. Pues bien, en ese contexto, la educación fue una herramienta para reproducir y prolongar, en el tiempo, esa dinámica de diferenciación social y estuvo vinculada a –y colonizada por– el proyecto político de la democracia liberal. La mayoría de las múltiples reformas educativas desarrolladas desde 1849, y durante todo el siglo XX, tiene la función de ajuste a la dinámica económica liberal.

Abrile (1994) afirma que “hoy hablamos de un nuevo orden mundial competitivo basado en el conocimiento, en el cual la educación y la capacitación son el punto de apoyo de largo plazo más importante que tienen los gobiernos para mejorar la competitividad y para asegurar una ventaja nacional” (p.13).

Esta autora, como muchos otros y otras, relacionan la educación a la así llamada “sociedad del conocimiento”, con lo cual corren el riesgo de someterla a una nueva colonización, pues, desde esa perspectiva, los procesos educativos son invadidos por intencionalidades vinculadas a la producción, la cantidad, la calidad y la oportunidad de información, así como a la formación del capital humano requerido en un entorno mundial altamente competitivo.

Los nuevos colonialismos económicos, que tienen en los tratados de libre comercio una de sus más evidentes expresiones, necesitan un “nuevo ser humano” y, por eso mismo, nuevos ajustes en los sistemas educativos. La función de la educación, en este contexto, es crear un sujeto que cuadre con la nueva economía colonial: un sujeto nuevamente colonizado.



Colonización y fines de la educación

Los ambientes y los procesos educativos son colonizados para que puedan cumplir con las funciones económicas y políticas que se les atribuyen. En una educación colonizada y colonizadora, los fines políticos tienen que ver con el control social; los económicos, con la productividad de los individuos.

Mora (2005) describe, de esta forma, la utilidad que, en el pasado, tuvo la educación en Costa Rica: “en este ámbito nacional, la educación construyó tanto un sistema de signos de identificación colectiva como el conjunto de cuadros laborales que potenciaron nuevas inserciones de los sujetos y nuevas asociaciones y correlaciones entre las clases” (p. 72). En esa descripción, podemos reconocer los fines políticos –relacionados con el tipo de sociedad que se quiere conformar– y los fines económicos –vinculados a la productividad–.

López (1998) subraya algunos fines de la educación pública actual:

contribuir al desarrollo del conocimiento, la tecnología adecuada a nuestras necesidades, formar sujetos creativos, y promover procesos de participación ciudadana para fortalecer la sociedad civil ... Diseñar estrategias adecuadas para ir buscándole soluciones a los problemas globales como el deterioro del equilibrio de los ecosistemas planetarios, el desorden económico mundial y la crisis cultural. (pp. 461-462)

También allí podemos reconocer los fines políticos y económicos que se suelen atribuir a los sistemas y procesos educativos.

Los fines de la educación costarricense, según la *Ley Fundamental de Educación*, (Artículo 2), se refieren al tipo de ciudadanos que se pretende formar –amantes de la patria, conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades fundamentales, solidarios, con profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana–, al tipo de sociedad que se busca construir –una democracia en la que se concilien los intereses del individuo con los de la comunidad– y a algunas áreas del saber: la historia, grandes obras de la literatura y los conceptos filosóficos fundamentales. Asimismo, allí podemos distinguir fines políticos (tipo de sociedad) y económicos (condiciones para la productividad). Se trata de los fines educativos propios de un Estado que quiere fortalecerse para superar la dependencia económica mediante la sustitución de bienes de importación.

Ahora bien, el problema no es que haya fines económicos y políticos, sino cuáles fines económicos y políticos empujan a los procesos educativos y qué sujetos y qué mundos se pretende formar con esos fines. Por lo general, los fines están pensados de tal manera que los procesos educativos se convierten en reproductores de las ideologías de los grupos dominantes. Las escuelas suelen ser convertidas en agencias de reproducción social, en cuanto reproducen modos y relaciones de producción, previamente determinados por esos grupos.

En el fondo, el problema de los fines se refiere al modelo antropológico y cosmológico en que se sustentan los sistemas educativos. La pregunta por los fines es, por tanto, una pregunta por el tipo de sujetos que se busca formar y por el tipo de interrelaciones que se quieren promover entre los seres humanos y entre éstos y sus mundos.

¿Es posible descolonizar los procesos educativos?

La pregunta que nos interesa hacer aquí es: ¿Pueden darse procesos educativos no colonizados ni colonizadores? O bien, ¿toda experiencia educativa lleva el sello de la colonización?

En la sección Un día como hoy, del Diario *Extra*, de Costa Rica, se suelen recordar los hechos importantes acontecidos en años anteriores, en las mismas fechas en que se publica el diario. En la edición del 30 de junio de 2009, se mencionaron dos hechos: el primero, de 1676, dice así: “siendo gobernador don Francisco Sáenz Vázquez, 800 piratas invadieron Matina, mas fueron rechazados, teniendo más de 200 bajas”; y el segundo, de 1893, se refiere a la “primera visita de José Martí a Costa Rica” (p. 6). En ambos casos, se trata de personas que vinieron, y que intervinieron. Pero una de las intervenciones es descrita como *invasión*, mientras que la otra es llamada *visita*. Las categorías *invasión* y *visita* pueden ayudarnos a entender la diferencia entre procesos educativos colonizadores y aquellos que no lo son.

La educación es siempre una intervención, una forma de incidir en la vida de las personas, con unos fines y unas intencionalidades específicas. Puede, por eso mismo, convertirse en *invasión-colonización*, pero puede también ser una *visita* que potencia las posibilidades de sus actores y actoras. Freire (1993) llama, precisamente, *invasión*, *conquista*, *domesticación* y *extensión* a toda práctica educativa *bancaria*, mientras que la educación liberadora es descrita por él en términos de diálogo, que es lo que suele ocurrir cuando hay una *visita*. Etimológicamente, la palabra *visita* significa ir a ver; es ir a percibir, más que ir a dar o ir a tomar la palabra. El mismo Martí (1893), se describe a sí mismo, en ese viaje a Costa Rica, como “viajero humilde y silencioso”.

No es difícil rastrear la incidencia del silencioso viajero en el pensamiento costarricense. Todavía hoy, Martí sigue siendo una referencia oportuna para quienes buscan construir –para Nuestra América– proyectos políticos, culturales, y sociales alternativos a la actual estrategia de globalización. Martí no nos invadió, no nos colonizó, pero su *visita* nos dio qué pensar. Educar no es colonizar, sino visitar para dar qué pensar.

Un proceso educativo está colonizado y es colonizador cuando ha sido invadido por políticas, criterios y estrategias decididas sin la participación de sus actores y actoras; cuando sus fines obedecen más a intereses de los grupos hegemónicos que a los de las comunidades en donde están insertos e interactúan sus participantes; cuando los criterios de admisión, continuidad y salida son dictados sin tomar en cuenta la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de las personas; cuando los contenidos y los textos de apoyo son elaborados sin considerar las peculiaridades locales ni la diversidad cultural de los actores y las actoras; cuando no se valora la diversidad de formas de construcción de saberes propios de las culturas en las que están insertas las comunidades educativas; cuando el contexto en que viven los actores y las actoras no forma parte de los contenidos; cuando los saberes previos son deslegitimados; cuando los deseos de los actores y las actoras terminan escondidos bajo los deseos de los técnicos que elaboran los programas³; cuando la evaluación se convierte en una estrategia para decidir acerca de la admisión-exclusión, continuación-expulsión, calificación-descalificación, competitividad-no competitividad de las personas –distinciones que, en su totalidad, también, encontramos presentes en el mercado laboral al servicio del cual suele ser pensada la educación formal–; en fin, cuando lo que se busca es, sobre todo, formar sujetos políticamente sumisos y económicamente productivos ajustando, así, los procesos educativos a las demandas del mercado.

Cuando el pensador salvadoreño Alberto Masferrer (1996) afirmaba que “educar es una cosa, oprimir es otra” (p. 49), estaba advirtiéndolo que debemos ser cuidadosos para no convertir los ambientes y procesos educativos en experiencias opresoras o colonizadas. De alguna manera, el autor nos indicaba que el límite entre educación y opresión es muy frágil.

³ Alves (2003) advierte, al respecto, que “El programa de la escuela, aquel conjunto de saberes que las profesoras intentan enseñar, representa los deseos de otro, que no es un niño. Quizá un burócrata que entiende poco los deseos de los niños. Es necesario que la escuela enseñe a los niños a tomar conciencia acerca de sus propios sueños” (p. 14).



Los procesos educativos, son capaces de generar dinamismos colonizadores, sin que sus actores y actrices sean, necesariamente, conscientes de ello. En esto, como en todo proceso de colonización, se generan dinámicas de cooptación y de encubrimiento de intenciones que contribuyen a aumentar la complejidad de lo que sucede en los ambientes educativos. Precisamente, por eso, como tendremos oportunidad de ver más adelante, la descolonización requiere –como paso indispensable– tomar conciencia de la colonización y de las estructuras de cooptación en que se ven involucrados los actores y las actrices de los procesos educativos.

Los ambientes educativos son capaces de colonizar las epistemologías, los tiempos, los espacios, los cuerpos, las destrezas, las conductas. Así, los discursos relacionados con una *educación integral*, o con la excelencia académica podrían ser también discursos sobre una colonización integral, y los argumentos sobre la calidad educativa, podrían, en el fondo, no ser más que criterios para una eficaz colonización. En su fuerte crítica a la escuela actual brasileña, Alves (2005), refiriéndose al discurso sobre la excelencia, afirma que la maquinaria educacional es más eficiente cuando se perfecciona la deformación que produce en los jóvenes. Tal deformación, según este autor, consiste en convertir a los seres humanos en instrumentos de producción.

Sin embargo, una educación descolonizada es posible dentro y fuera de la educación formal y de los sistemas educativos dirigidos por los estados. Tal educación exige reconocer que el complejo sistema educativo de los países está constituido no sólo por el modelo dominante (oficial), sino por todos los procesos educativos que transcurren en la sociedad, dentro y fuera de las escuelas y los colegios. Lo que determina la descolonización de las experiencias educativas, ya sean formales o no, son sus fines y las prácticas pedagógicas que tales fines generan: los procesos educativos colonizados están orientados a la reproducción de las relaciones de producción y de las formas de producción que convienen a los grupos dominantes de la sociedad. La descolonización exige repensar los fines, ya no en la línea de tal reproducción, sino desde la producción de subjetividades críticas, protagónicas, capaces de reconocer el valor de la diversidad y de configurarse a partir de sus referencias comunitarias: esa será una educación mediada por los diversos mundos en que vivimos y convivimos.

Algunas vías posibles para la descolonización de los procesos educativos

La tarea de descolonizar los procesos educativos ha sido abordada desde distintos paradigmas: el contrahegemónico, el liberador, el de la animación sociocultural, el intercultural, entre otros.

Algunas propuestas de descolonización de los procesos educativos tienen que ver con el desarrollo de esferas *contra-públicas*. Esta opción de algunos representantes de la denominada pedagogía radical (allí son ubicados, por ejemplo, Peter McLaren, Henry Giroux, Pablo Freire), consiste en responder a la colonización de la educación haciendo explícita y efectiva su dimensión política. Los pedagogos radicales entienden a los educadores y las educadoras como intelectuales que transforman y definen la educación como un emprendimiento ético dador de poder, como agentes políticos dedicados a estimular la democracia, a ampliar la justicia social y a construir un orden social más equitativo. Lo contra-público tiene que ver con la contra-hegemonía, es decir, con un proyecto pedagógico-político que va más allá de la resistencia y que está atento a la forma en que el poder, la ideología y la política actúan dentro de las escuelas para erosionar los ideales emancipatorios de los sujetos. Desde esa *atención*, los educadores y las educadoras reconocen la escuela como “un emprendimiento esencialmente político, como una manera de reproducir y privilegiar ciertos discursos, junto con el conocimiento y el poder que esos discursos implican, y

excluyendo cualquier otro discurso o sistema significativo” (Giroux y McLaren, 2003, pp. 15-18). La descolonización, desde esta perspectiva contra-pública o contra-hegemónica, exige que las educadoras y los educadores no se entiendan a sí mismos como funcionarios y técnicos ejecutores de programas, sino, sobre todo, como actores políticos que comprenden los procesos educativos como construcciones históricas relacionadas con acontecimientos económicos, sociales y políticos de un tiempo y de un espacio particulares. Ese marco histórico condiciona lo que sucede en los ambientes educativos, es decir, condiciona el dinamismo en el que las subjetividades humanas se producen, se rechazan y se legitiman.

Desde el paradigma liberador –que podemos colocar dentro de la pedagogía crítica– podemos también repensar la educación y generar procesos descolonizadores. La educación liberadora es respuesta a una constatación que la Segunda Asamblea General del Episcopado Latinoamericano (1977) describe, así, en sus documentos finales:

Los métodos didácticos están más preocupados por la transmisión de los conocimientos que por la creación, entre otros valores, de un espíritu crítico. Desde el punto de vista social, los sistemas educativos están orientados al mantenimiento de las estructuras sociales y económicas imperantes, más que a su transformación. Es una educación uniforme, cuando la comunidad latinoamericana ha despertado a la riqueza de su pluralismo humano; es pasiva, cuando ha sonado la hora para nuestros pueblos de descubrir su propio ser plétórico de originalidad; está orientada a sostener una economía basada en el ansia de “tener más”, cuando la juventud latinoamericana exige “ser más” en el gozo de su autorrealización, por el servicio y el amor (...) Ese tipo de educación es responsable de poner a los hombres al servicio de la economía, y no al servicio del hombre. (Documento 4, N° 4)

Cuando hablamos de liberación nos referimos a procesos centrados en la comunicación más que en la extensión; en el diálogo y no en el monólogo; en la concientización y no en la dependencia. Se trata de actuar la descolonización desde prácticas educativas que hacen de los actores y las actoras sujetos del propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad y que sean constructores creativos y críticos de su cultura.

La descolonización de la educación puede, también, ser pensada y actuada desde la necesaria vinculación de los procesos educativos con la vida cotidiana. Alves (2005) advierte que muchos programas escolares se fundamentan en el presupuesto de que los conocimientos pueden ser aprendidos según un orden lógico determinado de antemano, es decir, ignorando que el aprendizaje sólo tiene lugar como respuesta a desafíos vitales que tienen que ver con las experiencias cotidianas de quienes participan en los procesos educativos. Descolonizar la educación, por tanto, tiene que ver con tomar en serio la vida, las experiencias, las biografías, los saberes adquiridos previamente en la familia, en la calle, en los espacios en que transcurre la vida; tiene que ver con volver a recordar aquello que nos hicieron olvidar mediante los procesos educativos orientados a la formación de hombres y mujeres productivos y rentables: recordar la vida. Agrega el autor que nuestros cuerpos están hechos de palabras, y “a ese proceso mágico por el cual la Palabra despierta los mundos adormecidos, se da el nombre de educación” (2003, p. 49). Educación, palabra y vida son inseparables. El aprendizaje está en función de la vida: los seres humanos aprendemos para aumentar nuestras posibilidades de vivir, para vivir mejor, para vivir alegres.

También los promotores de la animación sociocultural (por ejemplo, Ricardo Tonelli, Mario Pollo, Ezequiel Ander-Egg) defienden la necesidad de articular los procesos educativos con la vida cotidiana. Desde la *animación* se asegurará que tales procesos ofrezcan la ocasión para la



construcción de significados a partir de las demandas reales del contexto en que tienen lugar. Para Sepúlveda, López y Londoño (2008) y para Pollo (2002), la animación sociocultural guarda una estrecha relación con prácticas sociales, con educación popular, con procesos contextualizados e históricamente situados, en los cuales las personas son protagonistas. Desde una perspectiva crítico-social, la animación sociocultural busca transformar no sólo los contextos, sino a los sujetos y sus prácticas. La animación está relacionada con la vida (*ánima*) y está al servicio de ella. Busca que los actores y las actoras se apasionen por la vida, se pongan a su favor, y en contra de todas las formas de muerte que amenazan la vida.

La perspectiva intercultural, en la que nos vamos a detener a continuación, tiene también posibilidades descolonizadoras. Al hablar de una educación intercultural, estamos tomando en serio el hecho de que ella es una realidad mediada por el mundo, o mejor, por los mundos, es decir, mediada por las referencias culturales de los actores y las actoras de los procesos educativos y por la forma en que, desde esas referencias, nos comprendemos y actuamos en relación con los y las demás.

Procesos educativos descolonizados desde una perspectiva intercultural

Fornet-Betancourt (2004) entiende la interculturalidad como fruto de una postura o disposición del ser humano por la que

se capacita para... y se habitúa a vivir sus referencias identitarias en relación con los llamados 'otros', es decir, compartiéndolas en convivencia con ellos. De ahí que se trate de una actitud que abre al ser humano y lo impulsa a un proceso de reaprendizaje y de reubicación cultural y contextual. Es una actitud que, por sacarnos de nuestras seguridades teóricas y prácticas, nos permite percibir el analfabetismo cultural del que nos hacemos culpables cuando creemos que basta una cultura, la propia, para leer e interpretar el mundo. (p. 15)

La interculturalidad es, por tanto, postura, disposición y actitud que tiene que ver con los otros y las otras. También de la colonización podemos decir que es postura, disposición y actitud: en este segundo caso, los otros y las otras son objetos de domesticación, de control, de vigilancia y de dominación. En el caso de la interculturalidad, los otros y las otras son sujetos cuyas formas diversas de interpretar y de reconstruir los mundos no son entendidas como una amenaza, sino como una posibilidad. Y en el campo educativo, se trata de la posibilidad que tienen las personas de aprender juntas, sumando perspectivas, desde una dinámica de interpretación y de interpelación. La interculturalidad es, por consiguiente, una lógica opuesta a la colonización y, por eso mismo, capaz de contribuir a generar procesos educativos descolonizados y descolonizadores.

Para Hopenhayn (2009), los procesos educativos interculturales implican “pensar críticamente la realidad a fin de que los contenidos e interpretaciones en las dinámicas de aprendizaje amplíen el horizonte de autocomprensión de los estudiantes en tanto individuos situados en el mundo (y en su mundo), que por definición es multicultural” (p. 57).

De esa manera, este autor vincula educación y mundos como camino para superar la colonización del saber.

A continuación, presento cinco aportes que, desde la interculturalidad, pueden contribuir a repensar los procesos educativos en los que tomamos parte.

Un primer aporte relevante de la perspectiva intercultural –en vistas de la descolonización de los procesos educativos– es la exigencia de contextualizar los saberes. Tal contextualización implica

aceptar que todo conocimiento hace referencia a un tiempo y a un espacio, está históricamente situado, tiene una historia discontinua (Foucault, 2000), y que –por eso mismo– no puede ser presentado e impuesto como una adquisición inamovible e incuestionable. La *ubicabilidad* temporal y espacial de los saberes no les quita validez; por el contrario, los enriquece, les da ciudadanía, desvela las motivaciones que se entrecruzaron en su elaboración, ofrece nuevas motivaciones para repensarlos y reconstruirlos creativamente.

Un segundo aporte de la interculturalidad es la exigencia de romper con la hegemonía de una razón instrumental, técnico-científica que se ha impuesto en las escuelas, pero que no es, ni siquiera, el único modelo epistemológico que ha producido Occidente. Desde la interculturalidad, nos vemos desafiados a superar la práctica de deslegitimar todo saber que no cumpla los requisitos de cientificidad que solemos considerar como normativos. En este sentido –en línea con Fornet-Betancourt (2009)– la interculturalidad apuesta por poner la educación al servicio de un equilibrio epistemológico que valore todas las formas posibles de construcción de saberes: las propias de las diversas culturas, de las diversas edades, de las diversas disciplinas, etc. Este equilibrio epistemológico implica descolonizar los lenguajes, las didácticas, los criterios de evaluación, los contenidos, la formación inicial y continua de los educadores y las educadoras, etc.

Desde la perspectiva intercultural –y éste es el tercer aporte que quiero explicitar– la interrelacionalidad y la interacción entre los diversos actores y las diversas actoras del proceso educativo, son vistas como condición para el aprendizaje. El otro y la otra no son competidores ni rivales, sino el único camino posible para aprender. Son los otros y las otras quienes me han permitido adquirir los saberes previos (el lenguaje, las habilidades sociales y comunicativas, el interés por ciertos ámbitos del saber, las destrezas motoras, el desarrollo de la afectividad) que llevo a los ambientes de educación escolarizada, así como los nuevos saberes que implican comparación, interpelación, confrontación, reelaboración y –por eso mismo– la práctica de la escucha, el diálogo y la solidaridad.

La interculturalidad también apuesta por la desobediencia cultural (Fornet-Betancourt, 1997) como estrategia descolonizadora, es decir, como respuesta posible de cara a los dinamismos monoculturales que suelen desencadenarse en la escuela y en otros ambientes educativos. Se trata, en el fondo, de educar las posibilidades críticas de las personas para hacer de los procesos educativos fermento de transformación. Implica aprender a discernir y reconocer que el aprendizaje es consecuencia de un litigio. La escuela no es, ni debe ser, presentada como un lugar pacífico y armonioso, en el que unas personas sumisas recogen, gozosamente, el patrimonio intelectual que es transmitido por otras, sino como un lugar en el que se establece una serie de relaciones de poder, y en el que las intervenciones –en todas las direcciones posibles– obedecen a cálculos y estrategias de control, de vigilancia, de fuga, de resistencias, de desobediencias y de reelaboraciones. Tales luchas no deben ser vistas como obstáculos por superar, pues en ellas residen las posibilidades de nuevos aprendizajes. Se aprende, es decir, se generan saberes, cuando se es consciente de esa lucha, y cuando los actores y las actoras de tales luchas pueden verse, de forma mutua, no como enemigos, enemigas y rivales, sino como hombres y mujeres que cargan sus diferencias y que tienen derecho a pensar distinto. Como protagonistas de sus procesos de aprendizaje, los otros y las otras me interpelan desde sus búsquedas y luchas. Las luchas y litigios se refieren, también, a los propios saberes, ante los cuales tenemos que aprender a discernir y a tomar postura.

Un último aporte de la interculturalidad que quisiera señalar tiene que ver con la posibilidad de descolonización de los tiempos. La educación escolarizada ha sido cómplice eficiente en la imposición de un paradigma de temporalidad que satisface las necesidades de producción, de consumo, de competitividad y de intercambio propias del mercado. Su ritmo suele copiar y adaptar el ritmo de las fábricas: con horarios rígidos de entrada y salida; con tiempos para la entrega



de productos a los que deben ajustarse todos los actores y las actrices, si es que quieren ascender en un sistema igualmente rígido de acreditaciones graduales; con sistemas institucionalizados de controles periódicos de la calidad (por ejemplo los exámenes); con tareas extraaula que buscan entrenar a los y las estudiantes para un mercado laboral exigente. Por lo general, educadores, educadoras y estudiantes deben someterse a esta maquinaria cuya temporalidad tiene que ver más con el mercado que con la vida. Hay pocas posibilidades de incorporar en ella los tiempos de cada persona, los tiempos de la naturaleza y de los contextos geográficos; las temporalidades de las culturas, los tiempos de la comunidad, de las familias, de los cuerpos. La interculturalidad invita a descolonizar los tiempos de la vida y a vivir los procesos educativos no desde el ritmo del mercado, sino desde los variados ritmos que aportan los contextos, las culturas, los seres humanos concretos (Azcona, 1994).

Conclusión

Para Alves (2005), educar es enseñar a soñar: “de los sueños salen pájaros salvajes que ninguna educación puede domesticar” (p. 86). Según él, se hace soñar ayudando a hacer preguntas más que ofreciendo respuestas. Los sueños se construyen no sobre las certezas, sino sobre las preguntas. Las respuestas con pretensión de certeza domestican, las preguntas hacen soñar. Es desde los sueños, los deseos y las preguntas que re-creamos los mundos en que vivimos. La educación está mediada por esos mundos re-creables.

Creo que los educadores y las educadoras tendremos que ser capaces de entrar en esos mundos para ser compañeros y compañeras en la tarea de re-inventarlos. Tendremos que habilitarnos para vivir en relación con los otros y las otras y sus mundos. Tal habilitación exige renunciar a pensarnos como poseedores de verdades, para entendernos como buscadores y buscadoras junto a otros y otras; renunciar a colonizar, para hacer de los espacios educativos lugares que dan alas y que liberan; ser más *humildes visitantes*, que piratas invasores.

Asimismo, como educadores y educadoras tenemos el derecho a soñar con otra educación, con otro tipo de evaluación y de relaciones educativas, con otros contenidos más cercanos a la vida, con otro tipo de procesos educativos: más inclusivos, capaces de devolver la voz a todos y a todas y de hacer de las diferencias una posibilidad de crecimiento y de gozo; procesos educativos descolonizados, en los que quepan todas las voces y todos los mundos de donde esas voces provienen.

Para ser capaces de acompañar procesos educativos descolonizados y descolonizadores, tendremos que reconocer lo colonizados y colonizadas que estamos, así como lo colonizados que están esos procesos en los que tomamos parte. Tal conciencia nos ayudará a desvelar los dinamis-mos opresores que se ocultan en las tradiciones pedagógicas de las que nos hemos apropiado y nos motivarán para buscar formas alternativas de pensar y actuar en educación.

Aquí hemos propuesto, como camino para la construcción de alternativas, una transformación intercultural de las prácticas pedagógicas. Tal transformación podrá encontrar expresiones concretas en el esfuerzo por contextualizar los saberes; en la ruptura con la hegemonía de la razón instrumental, técnico-científica que ha caracterizado a los ambientes educativos y en la consecuente búsqueda de un equilibrio epistemológico que valore todas las formas posibles de construcción de saberes; en nuestra capacidad para comprender la interrelacionalidad y la interacción entre los diversos actores y diversas actrices del proceso educativo como condición para el aprendizaje; en la disposición para educar en y para la desobediencia cultural, y en la creatividad para descolonizar los tiempos, los espacios y los discursos.



Se trata, sin embargo de una transformación-descolonización que, difícilmente, vendrá de arriba –de quienes dirigen los sistemas y las instituciones–, sino que se va gestando desde experiencias educativas concretas, en las cuales los actores y las actoras sustituyan las prácticas educativas invasoras por las otras inspiradas en la *visita*, en el diálogo, en la colaboración y en la solidaridad.

Referencias bibliográficas

Abrile, M. (1994, Mayo-agosto). Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes. *Revista Iberoamericana de educación*, 5, 11-44.

Alfaro, A. (2000). *Análisis filosófico de las políticas educativas de Costa Rica. El caso de la educación pública (1960-1975)*. Heredia, Costa Rica: Facultad de Filosofía y Letras de la UNA.

Alves, R. (2005). *A alegria de ensinar*. São Paulo, Brasil: Ed. Papyrus.

Alves, R. (2003). *Conversas sobre educação*. Campinas, Brasil: Ed. Verus.

Alves, R. (2004). *Por uma educação romântica*. São Paulo, Brasil: Ed. Papyrus.

Azcona, J. (1994). *Para comprender la antropología. 1. La Historia*. Pamplona, España: Editorial Verbo Divino.

Bolaños, L. (2002). Construcción del imaginario colonial y las escrituras fundacionales: mecanismos de diseminación/circulación del texto eclesiástico, en Catherine Poupeney y Albino Chacón (editores). *El discurso colonial: construcción de una diferencia americana*. Heredia, Costa Rica: EUNA.

Casas, R., Ovares F. & Rubí J. (2008). Hacia una nueva educación. *Revista Educare Vol. XII, N° 2*, pp. 117-126.

Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. (1957). *Ley Fundamental de Educación*. Recuperado el 5 de octubre 2009, de www.mep.go.cr

Dengo, M. E. (2009). *Educación costarricense*. San José, Costa Rica: EUNED.

Episcopado Latinoamericano. (1977). *Segunda Asamblea General. Documentos finales*. San Salvador, El Salvador : UCA Editores.

Foucault, M. (1995). *Discursos, poder y subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial El cielo por asalto.

Foucault, M. (2000). *Nietzsche. La genealogía, la historia*. Valencia, España : Editorial Pre-textos.

Fornet-Betancourt, R. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana*. Madrid, España: Editorial Trotta.



- _____. (1997). Introducción: Aprender a filosofar desde el contexto del diálogo de las culturas. *Revista de Filosofía* 90, pp. 15-18.
- Freire, P. (1993). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Editorial Siglo XXI.
- _____. (1999). *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo XXI.
- Giroux, H. & McLaren, P. (2003). La formación de los maestros en una esfera contrapública: notas hacia una redefinición, en Peter McLaren (Coordinador). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens Editores.
- Hopenhayn, M. (2009). La educación intercultural: entre la igualdad y la diferencia. *Pensamiento iberoamericano*, 1, pp. 51-74.
- López, F. (1998). La calidad de la educación en el contexto de la globalización, en Rocío López y Olmedo España. *Cultura, identidades y ciberespacio. III Congreso Latinoamericano de Humanidades*. Heredia, Costa Rica: UNA.
- Martí, J. (1893). Carta a Pío Víquez, director de *El Herald*, de Costa Rica. *Revista Latinoamericana Alternativa*. Año VII. [Versión electrónica]. Recuperado el 18 de junio de 2009, de <http://www.geocities.com/lospobresdelatierra2/textos2/marticartapioviquez.html>
- Masferrer, A. (1996). *Ensayos*. San Salvador, El Salvador: CONCULTURA.
- Mora, M. (2005). *Avatares del sujeto*. Heredia, Costa Rica: EUNA.
- Pollo, M. (2002). *Animazione culturale*. Turín, Italia: Ed. Elledici.
- Sepúlveda, M., López M. & Londoño J. (2008). *Animación sociocultural juvenil, del quehacer a la praxis*. Medellín, Colombia: Escuela de Animación Juvenil.
- Un día como hoy. (2009, 30 de junio). Diario *Extra*. p. 6.