

Serie: Miradas desde la Educación Popular

**La interculturalidad
como proyecto
educativo: una lectura
de tres experiencias
de formación desde la
educación popular**



CONSEJO DE EDUCACIÓN POPULAR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

CEAAL

COMISIÓN DE MOVIMIENTOS SOCIALES

**LA INTERCULTURALIDAD COMO PROYECTO EDUCATIVO:
UNA LECTURA DE TRES EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN
DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR**

“La interculturalidad como proyecto educativo: una lectura de tres experiencias de formación desde la educación popular, es un material de la Serie, “Miradas desde la Educación Popular” que presenta tres experiencias de formación de la institución Tarea Asociación de Publicaciones Educativas (Perú), Servicios Jurídicos Sociales (Guatemala), y de la Red Peruana Ruta del Sol en la que participan algunas instituciones afiliadas al CEAAL. Se realiza gracias al apoyo de la DVV Internacional.

Equipo consultor: Benjamín Berlanga Gallardo
Víctor Hernández Martínez
Universidad Campesina Indígena en Red (México)

Comité Ejecutivo
Presidente: Oscar Jara
Secretaría General: Nélida Céspedes
Tesorero: Edgardo Álvarez
Fiscal: Yadira Rocha
Co Fiscal: Thais Bernardes

Diagramación e impresión
Tarea Asociación Gráfica Educativa
Pasaje María Auxiliadora 156-164, Breña. Lima 5, Perú
Hecho el Depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°

Auspiciado por:
DVV Internacional
Va logo DVV

Índice

1. Presentación	7
2. Tres experiencias de educación intercultural desde la práctica de la educación popular: ordenamiento y presentación	9
3. Un marco para la lectura de las experiencias educativas: consideraciones acerca de la interculturalidad desde la tradición radical de la educación popular	23
4. Primer acercamiento: la potencia de tres abordajes de la educación intercultural desde la tradición de la educación popular	35
5. Segundo acercamiento: una lectura de horizonte: ideas para ir más allá en una educación intercultural emancipadora desde la potencia habida en los proyectos revisados	43
6. Tercer acercamiento. A manera de conclusión: un reto para los educadores populares del CEAAL. Sostener la radicalidad emancipatoria de la interculturalidad desde la educación popular	57
7. Referencias bibliográficas	63



1 Presentación

En este trabajo se presentan las reflexiones que hemos hecho de tres experiencias de educación intercultural diseñadas desde la práctica de educadores populares. Lo que hicimos no fue una sistematización de esas prácticas educativas: trabajamos solo un documento de cada proyecto y no hemos tenido contacto con los equipos de trabajo que impulsan los proyectos, ni estuvimos allí donde están aconteciendo los proyectos, donde se están dando los procesos de formación, para platicar con los y las participantes. Lo que único que intentamos fue reconocer en los documentos que revisamos y que describen las propuestas educativas, los modos en los que desde la educación popular se piensan y se diseñan procesos que resuelven una postura de la interculturalidad en proyecto educativo.

El trabajo está dividido en dos partes. En la primera, presentamos los tres proyectos y proponemos un marco de lectura de las experiencias revisadas desde una perspectiva de la interculturalidad como práctica de educación popular. Es, por supuesto, una interpretación, la nuestra, tan válida como otras tantas. En la segunda parte intentamos tres acercamientos a los proyectos desde el marco de referencia explicitado: primero un acercamiento para mostrar en los proyectos la potencia que da el abordaje de la interculturalidad desde la práctica emancipadora de la educación popular; luego, otro acercamiento para abrir horizontes desde los proyectos mismos; y, finalmente un acercamiento que propone retos y rutas para que el equipo de CEAAL fortalezca la capacidad de producción de propuestas de educación popular intercultural.

Lo que hemos buscado es una especie de conversación con los proyectos desde los documentos revisados. Es como una primera conversación entre desconocidos, pero entre desconocidos que de algún modo se saben algo, que intuyen algo y suponen que el encuentro será, como lo fue, productivo. Es apenas un intento de hallar lo común y de encontrarlo en el marco de la educación popular como proyecto de emancipación.

Benjamín Berlanga Gallardo
Víctor Hernández Martínez
Universidad Campesina Indígena en Red
UCI-RED Puebla México Noviembre 2013
www.ucired.org.mx



2 Tres experiencias de educación intercultural desde la práctica de la educación popular: ordenamiento y presentación de los proyectos

Resumen

Presentamos los proyectos de educación intercultural a los que nos hemos acercado, destacando en cada caso sus elementos centrales. No es, ni mucho menos una presentación completa: para este resumen nos hemos basado en un documento disponible por cada proyecto. Sin embargo, aun así, la lectura de los documentos nos ha permitido reconocer a) la riqueza de abordajes; b) la diversidad de formas de resolución de lo educativo; y c) la creatividad para organizar el proceso de aprendizaje desde una permanente interacción con la práctica. Los proyectos muestran posibilidades de conformar una interculturalidad crítica desde lo educativo. No hay, no puede haberlas, rutas únicas, lo que hay son modos de abordaje. Lo planteamos así: a) Servicios Jurídicos y Sociales (SERJUS) propone un abordaje a lo intercultural desde el afán de fortalecer sujetos y sujetos colectivos como proceso de reconstitución de los pueblos; b) TAREA / UNIVERSIDAD NACIONAL SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA, plantean el proyecto desde el “traer aquí” la propia “paideia” para convertirla en proyecto educativo; c) finalmente, el proyecto de RUTA DEL SOL se organiza como aprendizaje y formación en una interculturalidad crítica como acto educativo. Así, desde diferentes abordajes la interculturalidad en la tradición político pedagógica de la educación popular es posible. Cada uno de los proyectos, necesariamente, tiene sus propias tensiones dinámicas, sus puntos de tensión en dinámica resolución.

El acercamiento a los proyectos de a) SERJUS, b) TAREA/Universidad Nacional San Agustín de Arequipa, y c) Alianza Perú para la Educación Rural, es una mirada limitada, de corto alcance. Hemos trabajado solamente un documento de cada proyecto educativo, por lo que el ordenamiento que hacemos a continuación es apenas esbozo, un trazo grueso de lo que seguramente es mucho más complejo y lleno de matices y derivaciones. Aun así, encontramos cosas significativas en la revisión y ordenamiento del discurso de los tres proyectos.

2.1. SERJUS Guatemala: sistema de formación político pedagógica de educación popular.

El proyecto tiene su origen con el surgimiento en 2004 en Guatemala de escuelas de formación a nivel nacional, y regional en occidente y metropolitana, así como la municipal de Ixcán, aunque es hasta 2006 cuando empieza a configurarse como sistema. En 2007 se configura el sistema y entre 2008 y 2009 se articulan las escuelas subregionales y municipales. Entre 2008 y 2012 se da un proceso de consolidación del sistema con hitos como la realización de seminarios de profundización de temáticas (defensa del territorio y soberanía alimentaria), la elaboración de la cartilla que identifica a la RED, la realización de encuentros entre redes, los boletines de la red, la conformación de enlaces, el surgimiento el programa de formación política, el surgimiento del área de comunicación, la realización de la asamblea nacional.

El sistema se concibe como una:

“Estrategia de educación popular en la formación político metodológica y comunicación popular, para darle sentido y orientación a los procesos de organización y articulación comunitaria y municipal hacia la reconstitución de los pueblos, la defensa de sus derechos y la construcción de una sociedad de equidad y justicia”.

El Sistema de Formación Político Pedagógica de Educación Popular está organizado en tres dimensiones articuladas:

Figura 1. Dimensiones del sistema de formación político pedagógica de educación popular. SERJUS Guatemala

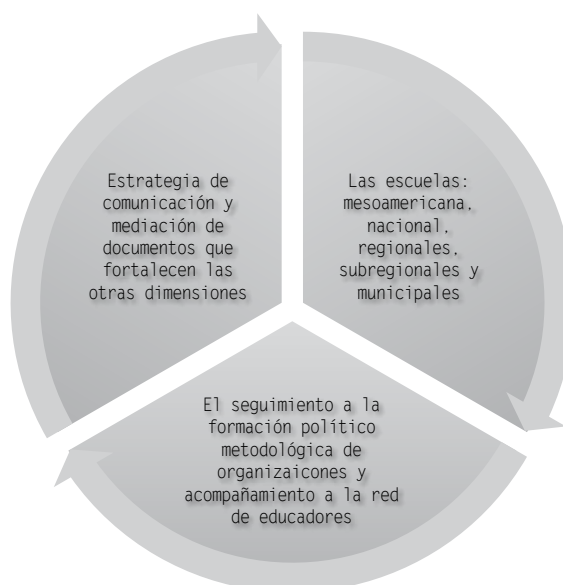
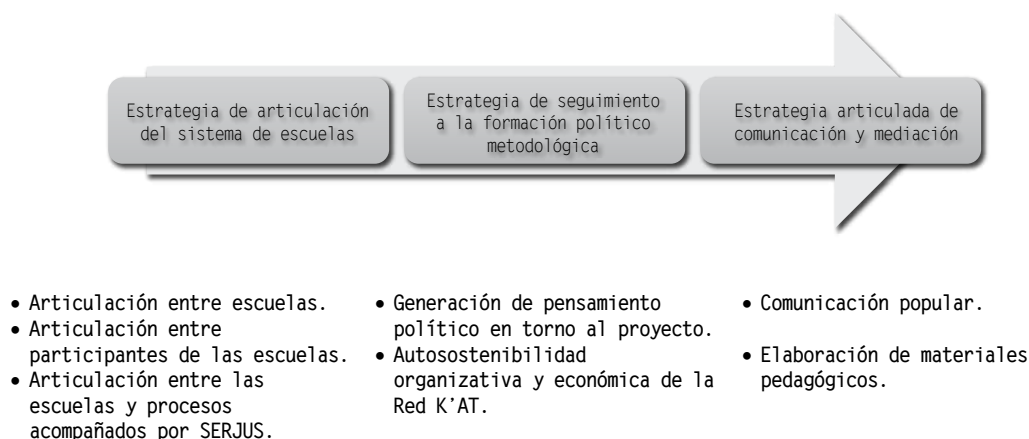


Figura 2. Estrategias del sistema de formación política pedagógica en educación popular. SERJUS Guatemala



El proyecto es una apuesta por la educación popular. Está fundamentado en al menos cinco ideas fuerza que tejen una concepción de la educación popular: 1) la educación popular es un proceso permanente desde la vida cotidiana de las personas y las organizaciones; 2) es acción al mismo tiempo cultural política y pedagógica que exige un posicionamiento crítico ante la realidad que estamos viviendo; 3) es lucha por la generación de un fuerza social para transformar la sociedad; 4) es recuperación del sujeto desde la negación y la opresión; 5) es una metodología que parte de la realidad visible que rodea al sujeto y de la reconstrucción de la historia y de su práctica en la realidad, para hacer una reflexión crítica y elevar los niveles de conciencia. Esta metodología toma forma en una concepción metodológica dialéctica.

Los contenidos del “Plan de formación” están organizados en Módulos y Unidades de Aprendizaje. El plan consta de 5 módulos, 46 unidades de aprendizaje y 3 temas de profundización. Se trata de un “currículo” abierto, flexible, en el que cada escuela, en los diferentes niveles, pone su énfasis de acuerdo al contexto.

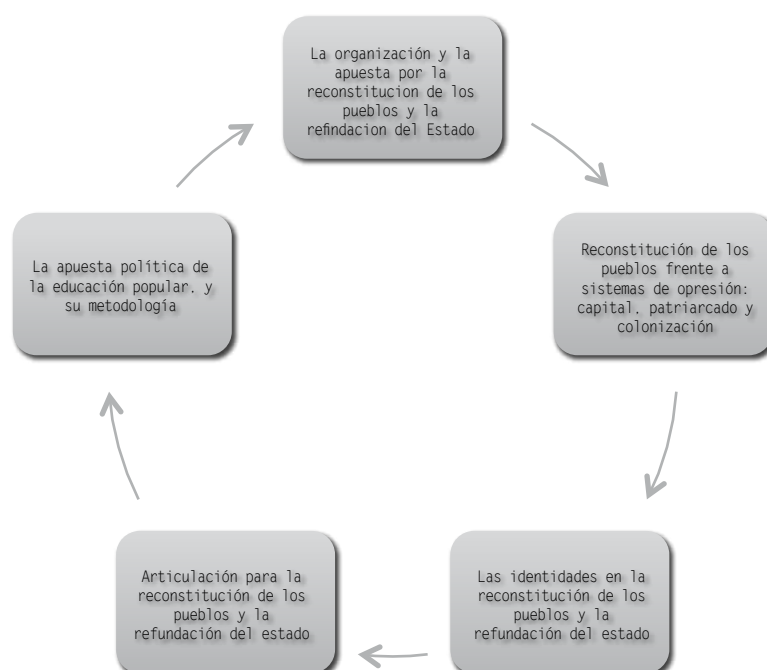
Cuadro 1 Esquema de formación proyecto sistema de formación política pedagógica de educación popular

Modulo	Descriptor temático
La organización, su apuesta social y política en la reconstitución de los pueblos, la refundación del Estado para la transformación de la sociedad	• Análisis de la realidad en la coyuntura actual • La organización desde la cosmovisión maya • Reconocimiento de las concepciones y prácticas cotidianas de dirigente y formadores en las organizaciones y respecto a relaciones de género • Luchas de las organizaciones, coherencia y vinculación nivel regional y nacional

	• Concepción de la reconstitución de los pueblos y la refundación del Estado como apuestas políticas • Prácticas metodológicas en el impulso de acciones políticas • Formas propias de organización ancestral
Reconstitución de los pueblos para la construcción de nuevos poderes frente a la estructura funcionamiento y desarrollo de los sistemas de opresión	• Proceso histórico de Guatemala: relaciones de poder e historia del despojo. • Resistencia y lucha de los pueblos originarios. • Concepciones del desarrollo. • El imperio. • Partidos políticos. • Colonialismo, capitalismo, patriarcado, adultocentrismo, en las comunidades. • Migración. • Genocidio de los pueblos. • Formas impuestas de organización comunitaria y reconocimiento de los saberes de los pueblos. • Autoridades ancestrales y su servicio comunitario. • Defensa del territorio y de la vida, soberanía de los pueblos como elementos de reconstitución de los pueblos y la refundación del Estado. • Buen vivir, una alternativa para los pueblos.
Las identidades en la reconstitución de los pueblos y la refundación del Estado	• Poderes contruidos desde el sistema capitalista y sus implicaciones en la vida de las personas. • La internacionalización de la opresión y sus manifestaciones en las familias, comunidades y líderes. • Imposición cultural y religiosa. • Reconstitución de identidades. • Soberanía y desarrollo de los pueblos. • La refundación del estado como proyecto político. • Feminismos y masculinidad. • Cosmovisión maya "Ri Uk ux- el corazón, la esencia del ser" del hacer. • Propias formas de organización.
Articulación en la reconstitución del movimiento comunitario para la reconstitución de los pueblos y la refundación del Estado	• Configuración de movimientos sociales. • Movimientos sociales: articulación, alianzas, referentes políticos. • El derecho a la manifestación y las manifestaciones como medio. • Articulación sectorial territorial de los pueblos y movimientos sociales. • Construcción de la concepción regional de la reconstitución de los pueblos y la refundación del Estado. • Incidencia política de las organizaciones y movimientos. • Relación movimiento y partido político de izquierda. • Construyendo propuestas de incidencia en redes y alianzas a nivel regional y nacional.
Educación popular: su apuesta política y su metodología en los procesos para la reconstitución de los pueblos y la refundación del Estado	• Mística del trabajo comunitario. • Prácticas metodológicas de inclusión y participación equitativa de género, etnia y generacional. • Construcción de procesos organizativos y formativos con visión transformadora. • Hacia un nuevo liderazgo y dirigencia. Roles del educador y educadora popular. • Metodología de la educación popular. • Identidad del educador, educadora popular.

Temas de profundización	• Auditoría social de las políticas, programas y acciones de los gobiernos, respecto a la defensa del territorio. • Defensa del consumidor desde las organizaciones sociales y comunitarias. • Recuperación de la experiencia. • Realización de una sistematización por organización o por eje.
-------------------------	--

Figura 3: Estructura del plan de formación del sistema de formación política pedagógica en Educación Popular. SERJUS Guatemala



El proceso educativo está organizado en una lógica de talleres en los que se abordan los contenidos de las unidades de aprendizaje, seguidos de prácticas inter-taller, en las que se ponen en práctica herramientas aprendidas desde la idea de intervención en la propia relación práctica con el mundo de los participantes y sus organizaciones. Así, a lo largo del plan de formación se suceden las siguientes prácticas inter-taller:

Practica inter taller 1. Elaboración de triple autodiagnóstico de su organización y análisis de coyuntura. Elaboración de un diseño metodológico para eventos formativos.

Práctica inter-taller 2. Mapeo de actores de los municipios o regiones. Mapeo de las relaciones entre ellos y sus estrategias de vinculación al sistema o en luchas de resistencia de los pueblos.

Práctica inter-taller 3. Mapeo del poder para analizar la correlación de fuerzas existentes en las regiones para concretar la propuesta de poder.

Práctica inter-taller 4. Construcción de una estrategia de poder para concretar el seguimiento de la propuesta de reconstitución de los pueblos y la refundación del estado.

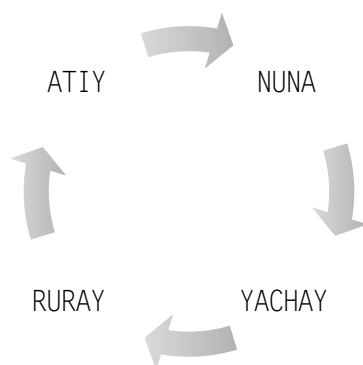
Practica inter-taller 5. Elaboración de un plan de formación que incluya la CMD y defina acciones a impulsar en sus organizaciones para fortalecer nuevos liderazgos y luchas en los movimientos populares presentes en los territorios.

En los diferentes niveles (nacional, regionales, subregionales, municipales) el proyecto educativo está dirigido a líderes comunitarios, miembros de las organizaciones comunitarias y organizaciones sociales, autoridades ancestrales, dirigencias de organizaciones de base comunitaria.

2.2. Segunda especialidad en educación intercultural y bilingüe: Desarrollo de la identidad y las capacidades comunicativas. Proyecto de TAREA y de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa¹

El proyecto es una propuesta de formación docente en educación intercultural bilingüe. El ordenamiento de la propuesta educativa tiene como punto de partida la reivindicación, mediante un “traer aquí”, a lo educativo como sistema actual (escuela, docentes, alumnos, programas, didácticas...), una visión del ser humano que es propia de la vida y la cosmovisión de las comunidades andinas. Se trata de la visión de desarrollo del ser humano o RUNA, sustentada en cuatro dimensiones que se van dando de forma cíclica, buscando generar una armonía, equilibrio e integralidad en tanto que cada dimensión tiene que ver con las demás:

Figura 4. Dimensiones del runa en las que se basa el Proyecto Segunda Especialidad en Educación Intercultural Bilingüe de Tarea y la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa



¹ Elaborado a partir de TAREA Asociación de Publicaciones Educativas y la, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa “Segunda Especialidad en Educación Intercultural y Bilingüe: Desarrollo de la identidad y las capacidades comunicativas.

El proyecto trata de un intento de educación desde esa “paideia” propia: una idea del ser humano o RUNA en la que se busca “naturalizar al ser humano en tanto es hijo o hija de la madre naturaleza”. En el RUNA, **Nuna** es la dimensión espiritual en relación de pertenencia y de equilibrio con la pacha mama o naturaleza y como principio supone la espiritualidad, que se concreta en la voluntad de actuar de determinado modo. **Yachay**, es la dimensión o espacio del aprendizaje, el desarrollo de múltiples forma de aprender: se refiere tanto a los saberes que hay que aprender como a la intencionalidad del aprender. **Ruray**, es la dimensión productiva, la capacidad de hacer, de construir y se refiere a los valores desde los cuales se viven en comunidad, reciprocidad y complementariedad entre los seres humanos y entre éstos y la naturaleza. Finalmente, **Atiy** es el espacio comunitario. Como principio es la política comprendida como la búsqueda del vivir bien en comunidad. La intención del proyecto de formación es que estas cuatro dimensiones van interactuando entre sí, se van relacionando e integrando en el proceso de formación del ser docente de EIB, “...permitiéndole afirmar una perspectiva intracultural así como relaciones interculturales en el marco de construcción de una relación armónica entre escuela y comunidad”.

Se trata pues de formar al docente en estas cuatro dimensiones en forma complementaria e interdependiente. Y más aún, se trata de que una formación así dada, permita al docente desarrollar “una propuesta educativa para niños y niñas de origen andino que recupera la vitalidad de la cosmovisión y prácticas de su cultura para hacerla dialogar con otros saberes y dimensiones del mundo, de manera tal que conformen su SER intercultural, conscientes de su pertenencia territorial y su origen identitario, lingüístico y cultural”.

Desde la explicitación de una paideia educativa propia del pueblo indígena, al modo de decir “eduquemos a nuestros hijos e hijas desde esta idea de ser humano”, se construye una apuesta de interculturalidad por doble vez: a) mediante la articulación de esa paideia en el orden educativo dominante, a la manera de apertura de un espacio de resistencia (se trata de educar en el marco de un proyecto educativo formal desde el RUNA, en el RUNA, para el RUNA, como construcción de persona, como humanización); y, b) en la apuesta de elaboración de relaciones interculturales simétricas de diálogo con la cultura dominante, desde el fortalecimiento de identidad que se da en el proceso de educación intercultural y bilingüe.

El plan de formación supone una “exquisita” elaboración en la que se intenta hacer presente las cuatro dimensiones del RUNA, en la determinación y articulación de los contenidos educativos del plan. Para lograrlo se hace una reconsideración de la noción de competencia, redimensionando su contenido y, en ese sentido,

“haciendo saltar por los aires” el proyecto de “competencia” del sistema educativo dominante. La competencia es, para este proyecto:

“las formas de actuación de los docentes para desenvolverse en la tarea educativa integrando su dimensión espiritual, de conocimiento del mundo y su capacidad de hacer para desarrollar una práctica pedagógica intercultural y de convivencia comunitaria, desde la comprensión del contexto multicultural local”.

El plan de formación está organizado en el cruce de las dimensiones del RUNA con cinco grandes campos de competencia, en el sentido de competencia que se acaba de describir, y que se configuran como “ejes de formación”.

Cuadro 2. Campos de competencias que configuran ejes de formación en el Proyecto Segunda Especialidad en EIB. TAREA/Universidad Nacional San Agustín de Arequipa

Campos de competencias para la formación en Educación Bilingüe Intercultural. Proyecto TAREA/Universidad Nacional San Agustín de Arequipa
• Sentido de pertenencia. • Desarrollo de capacidades comunicativas. • Desarrollo de capacidades para la racionalización del mundo. • Gestión intercultural en el marco del buen vivir. • Tecnologías para el buen vivir.

Es en el cruce de dimensiones del RUNA con los campos de competencias planteados como ejes de formación que se determinan competencias específicas, así como contenidos para cada una de las líneas de formación. Así, el plan de formación consiste en 17 bloques de contenidos que agrupan cada uno de ellos temas o “sub contenidos”, organizados en las 5 líneas o ejes de formación.

Cuadro 3. Ejes de formación y bloques de contenidos en el proyecto segunda especialidad en EIB. Tarea/Universidad Nacional San Agustín de Arequipa.

Ejes de formación	Bloques de contenidos
Sentido de pertenencia	Territorio Identidad Cosmovisión Niño andino amazónico pasado y presente
Capacidades comunicativas	Lengua Formas comunicativas Estrategias para el desarrollo de las formas comunicativas con perspectiva intercultural Producción de materiales audiovisuales
Gestión de la escuela en relación con el buen vivir	Buen vivir Currículo amable con la cultura local Gestión del conocimiento local (sistematización) Espacios e instrumentos de gestión intercultural

Tecnologías para el bien vivir	Tecnologías Tic en el aula Didáctica en educación inicial y primaria
Desarrollo de capacidades para la racionalización del mundo	Nociones lógicas formales y etnomatemáticas Estrategias para desarrollar la racionalidad con perspectiva intercultural

El plan de formación está organizado en dos semestres y consta de 8 cursos en los que se intersectan los ejes de formación con sus bloques de contenidos. Además de los 8 cursos, se incluyen dos Seminario de Investigación basados en la investigación acción:

**Cuadro 4. Plan de formación del Proyecto Segunda Especialidad en EIB.
Tarea/Universidad Nacional San Agustín de Arequipa**

SEMESTRE	CURSO
Semestre Uno	Curso 1. Territorio y lengua en el marco del <i>buen vivir</i> . Curso 2. Identidad y comunicación intercultural. Curso 3. Cosmovisión y currículo intercultural. Seminario de Investigación Acción I.
Semestre Dos	Curso 4. Lógicas de pensamiento y tic en la EIB. Curso 5. Gestión de conocimiento local para el aprendizaje en inicial y primaria. Curso 6. Niño andino y estrategias para el desarrollo de sus capacidades comunicativas interculturales. Curso 7. Producción de materiales y herramientas para la gestión intercultural Curso 8 estrategias de evaluación de capacidades comunicativas y de racionalización del mundo. Seminario de Investigación Acción II.

El proceso educativo está organizado en la alternancia de talleres presenciales, micro talleres o jornadas y el acompañamiento y asesoramiento en aula. Los talleres son momentos presenciales y tienen una duración de entre 2 y 8 días. En cada taller los y las docentes asumen compromisos de aplicación de lo aprendido en el aula. Los micro talleres o jornadas son espacios de reunión de los docentes que duran entre dos o tres horas y se realizan para abordar un tema cuando así lo deciden los docentes. En cada evento de este tipo, se sigue la misma secuencia metodológica que tiene como punto de partida un reconocimiento de la realidad. El acompañamiento y asesoramiento en aula se realiza con un mínimo de una visita al mes al aula del docente.

Además, en cada uno de los cursos se implementa un proceso de investigación acción que los docentes desarrollan para dar-se cuenta de las visiones, características y necesidades educativas de las comunidades. El proceso de

investigación acción da como producto final “la elaboración de un calendario comunal sustentado que da cuenta de las actividades y vida de la comunidad organizadas en un tiempo y espacio concreto y de las aplicaciones pedagógicas de este ordenamiento a nivel de contenidos, didácticas, estrategias, materiales y formas de evaluación del aprendizaje en la escuela”:

Cuadro 5. Actividades de investigación acción que se desarrollan por curso.
Proyecto Segunda Especialidad. TAREA/Universidad Nacional San Agustín de Arequipa

CURSO	ACTIVIDAD DE INVESTIGACION ACCION
CURSO 1	Diagnóstico psico y sociolingüístico.
CURSO 2	Diagnóstico de las actividades y las formas comunicativas existentes.
CURSO 3	Organización de información del calendario comunal con el apoyo de los yachaq de la comunidad.
CURSO 4	Elaboración de un guion y un video que recoja la organización del tiempo y el espacio en la comunidad.
CURSO 5	Construcción de una estrategia didáctica que gestiona el conocimiento local en el marco del calendario comunal.
CURSO 6	Elaboración de una estrategia para el desarrollo de capacidades comunicativas relacionadas al calendario comunal.
CURSO 7	Diseño de una propuesta de materiales e instrumento de gestión en base a calendario comunal.
CURSO 8	Diseño de una propuesta de evaluación de la capacidad comunicativa y lógica matemática.

2.3. Propuesta de formación de docentes en servicio en EIB de la Ruta del Sol.²

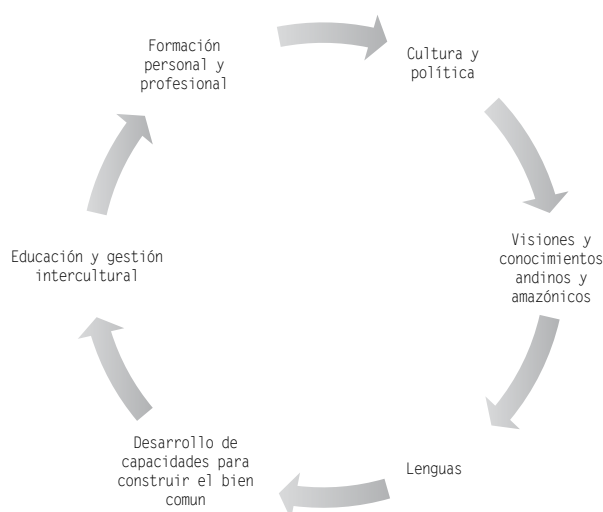
El programa está dirigido a la formación de docentes en servicio de Huancavelica, Ayacucho, Cuzco y Apurímac en Perú y es llevado por diferentes instituciones. Por esta característica de participación-ejecución, la propuesta educativa se concibe como una estructura abierta sustentada en un conjunto de componentes que permiten el enfoque curricular común y que sirven de referencia para elaborar planes de estudio diferenciados “según los planes de vida de cada región”. Pero más allá de ello, es decir, de compartir los componentes de una estructura curricular y de compartir un esquema de organización del proceso educativo, el proyecto es un proyecto compartido a partir de a) un posicionamiento muy completo del enfoque y perspectiva de interculturalidad que sustenta la propuesta y b) de la puesta en común de un conjunto de principios orientadores para el desarrollo de los componentes y la elaboración de los planes de estudio.

² Resumen elaborado a partir de Lucy Trapnell y Nila Vigil, **Propuesta de Formación de Docentes en Servicio en EIB de la Ruta del Sol**, (informe final de consultoría), Abril 2010. Lima Perú.

El proyecto tiene un “marco teórico conceptual” que es una declaración de posición, en la que se hace apuesta por una interculturalidad crítica desde el reconocimiento de que “en espacios donde se han dado situaciones de colonialismo y dominación, la situación es asimétrica y hay una cultura dominante y otra(s) dominada(s)” En este sentido, se hace el reconocimiento de cómo la diferencia entre culturas ha sido clave durante siglos para construir la inequidad y se hace un reconocimiento del papel que ha jugado la escuela en la reproducción de esa relación. A partir del reconocimiento una interculturalidad existente realmente, históricamente asimétrica, se cuestionan los modos de interculturalidad funcional que ocultan los problemas de subordinación y dominación, y se propone la interculturalidad crítica que busca la transformación de la sociedad para superar las asimetrías. Desde el marco de esta posición se plantean configuradores de lo educativo como el “bien común”, la educación para el cambio social, una visión crítica del docente y modos de relación de pertenencia entre la escuela y la comunidad. Más allá de ello, en el proyecto se hace un esfuerzo por enriquecer una posición, que suponemos compartida por las organizaciones que participan, acerca de la educación intercultural, la ciudadanía intercultural, la cuestión lingüística y su abordaje en la EBI, el enfoque de género no sólo en la configuración de una relación intercultural, sino como consideración de los propios modos de relaciones de género en el colectivo, en el pueblo indígena.

Los componentes del “enfoque curricular común” que sirve de base para el desarrollo de los planes de formación específicos de acuerdo a las necesidades de cada región, son los siguientes:

Figura 5. Componentes del enfoque curricular común, Proyecto Ruta del Sol



“A partir de estos seis componentes, cada institución podrá diseñar un plan de estudios específico en el cual se plantee el perfil de

egresado del programa de formación de docentes en servicio, las capacidades que debe desarrollar, la estrategia de uso de lenguas que será utilizada y la manera cómo se abordará la evaluación”.

Cuadro 6. Componentes curriculares y descriptores. Proyecto Ruta del Sol

COMPONENTE	DESCRIPTOR
Cultura y política	Reflexión sobre las condiciones que configuran el escenario de discriminación y análisis sobre el concepto y práctica de ciudadanía.
Visiones y conocimientos andinos y amazónicos	Comprensión de la vivencia andina y amazónica para lograr en los docentes prácticas que los afirmen culturalmente y afirmen a las comunidades en las que trabajan.
Lenguas	Aborda la realidad y problemática de las lenguas desde un enfoque de ecología de las lenguas y derechos lingüísticos y proporciona herramientas para el uso de la lengua materna y la segunda lengua y el uso de ambas en los aprendizajes.
Desarrollo de capacidades para construir el bien común	Pensar la relación de la escuela con la comunidad y el desarrollo de capacidades productivas.
Educación y gestión intercultural	Aborda la temática pedagógica: metodologías de enseñanza aprendizaje, tratamiento curricular desde la perspectiva de reflexión de la realidad, gestión pedagógica de centros unidocentes.
Formación personal y profesional	Plantea reflexiones para la revisión de la identidad personal y profesional del docente: se trata de que los maestros y las maestras se reconozcan como personas y desde este reconocimiento, aborden reflexiones que contribuyan a su propio desarrollo y crecimiento.

Este esquema curricular abierto está acompañado de tres grandes lineamientos que sirven de principios orientadores para la elaboración de los planes de estudio: a) la mirada crítica de la escuela; b) la construcción de aprendizajes desde la herencia cultural andina; y c) una aproximación crítica al desarrollo de habilidades comunicativas básicas en lengua indígena. El primer plantea la revisión del papel instrumental que se le asigna a los docentes y su abandono del mismo para asumir el compromiso de “formar ciudadanos críticos y desarrollar propuestas contra hegemónicas frente a los modos dominantes que hacen de la escuela lugar de reproducción de la dominación. El segundo principio ordenador se plantea la necesidad de colocarse en una perspectiva de descolonización del saber para “pensar la escuela como lugar para la elaboración de nuevos discursos y prácticas que incluyan diferentes formas de construir aprendizajes, distintas lógicas de análisis e interpretación de los hechos, variadas formas

de evaluar y diversas maneras de orientar las interacciones en el aula (Apple y King)". El tercer principio ordenador propone superar la visión etnocéntrica de la escritura y la necesidad de reivindicar la oralidad como modo amplio de reconocer el valor de la palabra, asegurando darle un lugar privilegiado a la oralidad en la escuela, sin negar la necesidad y el valor de la escritura, apurando acciones de política lingüística que permitan desarrollar la escritura fuera del aula y crear mejores condiciones para su difusión.

El proyecto propone desplegar el proceso de formación en tres años, construyendo los proyectos educativos desde la base del reconocimiento de la experiencia de los docentes, mediante un diagnóstico sobre los enfoques y capacidades con los que cuentan al ingresar al programa. Cada una de las organizaciones participante en el programa deberá contar, además, con una caracterización de la región de trabajo en la cual se determine la situación de la diversidad sociocultural y lingüística y la demanda que existe docentes. El proceso de formación se organiza en talleres presenciales, micro talleres y procesos de asesoría y acompañamiento en aulas.

LABORATORIO PEDAGÓGICO
RIKCH'ARIY WAWAY PURIRISUN



3 Un marco para leer las experiencias educativas: consideraciones acerca de la interculturalidad desde la tradición político pedagógica de la educación popular

Resumen

En este apartado proponemos un marco para leer experiencias educativas de interculturalidad elaboradas desde la tradición política y pedagógica de la educación popular. Se trata de pensar cuáles son las líneas de continuidad entre la educación popular y la educación intercultural: aquellos elementos que en la educación intercultural han de estar presentes si se construye desde el pensamiento y la práctica de la educación popular. En ese sentido, sostenemos:

a) que desde la tradición crítica de la educación popular, la interculturalidad es necesariamente un proyecto político de resistencia, es decir, de lucha contra lo que hay, mediante la prefiguración de otra cosa, otra interculturalidad;

b) que desde la tradición crítica de la educación popular la interculturalidad es un proyecto emancipador que se erige frente a modos complacientes de interculturalidad que perpetúan la negación de los sujetos mediante su “igualación”;

c) que desde la tradición crítica de la educación popular la interculturalidad es proyecto pedagógico y propuesta educativa, que se construye desde el hacer-nos sujetos en otros modos de relación con la alteridad, otros modos de relación práctica con el mundo y desde la producción de otro modo de la relación educativa.

Sostenemos, además, que hoy la configuración de proyectos educativos de interculturalidad que busca la superación de las asimetrías y la superación de

la negación y destitución como sujetos, enfrenta nuevos retos: las condiciones de producción de las relaciones interculturales de asimetría han cambiado: hoy nos enfrentamos a una producción que abarca todos los resquicios de lo real hasta llegar a nosotros mismos.

3.1. Tradición crítica de la educación popular e interculturalidad

La educación popular es un pensamiento crítico de lo existente y es una acción transformadora desde la realidad que viven las personas y colectivos que son colocados en condiciones de negación de sus vidas. Desde la práctica de la educación popular la interculturalidad no puede reducirse como proyecto educativo, a un modelo de lo que “debe ser” la relación cultural de acuerdo a un postulado racional de humanidad. No puede ser un ideal normativo que se prescribe y “se notifica” para que se haga posible, por ejemplo, a partir de la “buena disposición” de las personas, de la buena voluntad de aquellos a los que “se educa” y “se forma”, para que hagan interculturalidad. Desde la posición de la educación popular como crítica de lo existente, la interculturalidad solo puede ser posible en lo que ya hay y desde lo que ya hay.

Tenemos un punto de partida necesario para pensar la educación popular: en nuestros países la interculturalidad es ante todo proyecto que surge de la indignación ante lo que se vive, de la crítica a la que hay, a una interculturalidad históricamente asimétrica, de desventaja, construida como dominación y subordinación, sostenida como ejercicio de poder y como autoproducción de la subordinación en sujetos que se destituyen a sí mismos en su subjetividad, para “querer ser como los otros”. En el marco de producción de lo que hay, la interculturalidad deviene en un proyecto laboriosamente elaborado: primero critica lo existente desde cómo viven la “afectación” los que participan en la interculturalidad asimétrica, al mismo tiempo que despliegue de futuro deseado –la interculturalidad que se quiere planteada como promesa de lo que ha de venir– luego lucha, resistencia, es decir, proyecto político que define posibilidad frente a los otros y propuesta de factibilidad para construir otra interculturalidad.

Así, consideramos que desde la educación popular, la interculturalidad no puede reducirse un “asunto de buena voluntad” a partir de un marco prescriptivo de vida buena, al que se acceda mediante un entendimiento racional que es, por supuesto educable. Esta es la interculturalidad que la mayoría de los sistemas educativos nacionales están proponiendo, aunque el problema está dado también en nosotros educadores populares cuando operamos un salto al vacío, diciendo

“educamos para una interculturalidad dialógica y simétrica”, donde debemos decir “desde la interculturalidad asimétrica y desventajosa en la que nos tienen, en la que estamos en la relación con otros, luchamos, y una forma de lucha es la educación, por una interculturalidad dialógica y simétrica”.

Si la interculturalidad no es un asunto de buena voluntad, de disposición es, necesariamente, un asunto de reconocernos como sujetos situados y un asunto de ser capaces de “historizar” nuestra existencia para dar-nos cuenta lo que vamos siendo y para configurar proyectos de futuro, que devienen obligadamente en proyectos de lucha, de resistencia, porque ubicados en el aquí, ahora, siempre están las fuerzas que se oponen, las que niegan posibilidades de vida, el ejercicio de poder desde el que se sostiene la relación intercultural asimétrica.

Hay interculturalidad decimos: socialmente estamos en un “intercultural-actuar” permanente. Históricamente nuestras sociedades se han construido desde relaciones de interculturalidad de sometimiento y de desventaja, de permanente negación de sujetos y de permanente elaboración de proyectos educativos que producen sujetos a los que se les destituye su subjetividad, y sujetos mínimos, dominados, con subjetividades reinventadas. Este reconocimiento es un punto de partida necesario desde la educación popular: reconocer que la interculturalidad antes que ser modelo normativo, prescriptivo (si es que puede llegar a serlo) es proceso histórico existente que requiere, por tanto, de la crítica. Pero no de una crítica “abstracta”, “objetivada”, sino de la crítica desde los afectados en la relación, porque la crítica que hacen los “afectados” es relato del dolor que devela y rechaza lo que hay y, necesariamente en el mismo movimiento, es explicitación del deseo, de lo que se quiere a partir de la actualización de la memoria histórica. Esto no es lo mismo tampoco que crítica constructiva, que solo es posibilista porque busca cambiar “lo que se puede cambiar”.

Lo que decimos, entonces, es que otra interculturalidad es reconocimiento de la experiencia de vida, un “dar (me-nos) cuenta” lo que se está viviendo; es rememoración para alimentar la ruptura y hacer la apertura de otro tiempo, desde el recuento de la memoria: el “traer aquí” el deseo de ayer que es mañana; y, es configuración (como lucha) de proyectos de resistencia que rechazan lo que hay y pre-figuran otra cosa. La fuerza emancipadora de la educación popular puede dar lugar a proyectos de educación intercultural, que se ponen frente a modos complacientes de una educación intercultural que no toca, en el sentido de mirar-reconocer-criticar, los configuradores de la relación asimétrica ni siquiera como aceptación de que allí están:

Figura 6. Configuradores de la relación Intercultural



Porque desde la perspectiva de la educación popular, la crítica de lo existente es siempre pregunta por otra cosa, en este caso pregunta que se pregunta cómo configurar la relación intercultural de otro modo como proyecto, por ejemplo:

- *cómo configurar frente a una ética formal, abstracta –que propone modos de interculturalidad basados en una igualdad que es igualación y que da lugar a éticas de la inclusión que se basan en el desconocimiento de las formas propias de vida y a éticas mínimas e indoloras– la fuerza de una ética como dice Savater que sea “empeño rabiosamente social”, basada en la responsabilidad por el otro y de una ética que se exige de posibilidad de reproducción plena de la vida de todos y todas desde sus propias formas de vida;*
- *cómo pugnar frente a la comunidad política existente, que niega la diferencia en el encierro de la ciudadanía abstracta, por una comunidad política que haga lo común desde el reconocimiento de las formas de vida, desde el reconocimiento de la diferencia;*
- *cómo oponer a la política lingüística, que ha ido de la negación de la palabra propia al vaciamiento de la palabra propia permitiéndole nombrar pero no empalabrar el mundo, y que está representada en los esfuerzos de la política lingüística del bilingüismo en la escuela, una política lingüística*

que sea apropiación de la lengua para empalabrar el mundo como proyecto propio (aprender a nombrar en mi lengua, ¿para decir qué?);

- *cómo configurar frente a la colonización del saber la reivindicación no solo de un saber propio, sino la reivindicación de los saberes de la experiencia como modos válidos y necesarios para transformar la vida, para cambiar lo que hay;*
- *cómo configurar una pedagogía de la interculturalidad que no sea “adquisición” de un paquete normativo de “interculturalidad buena” y apelación a la buena voluntad para ejercitarlo, sino pedagogía de la configuración compartida de subjetividades que se ponen a sí mismas como sujetos emancipadores desde la crítica de lo existente y el despliegue como pre-figuración en el hoy, de futuro deseados.*

3.2. Tradición pedagógica de la Educación Popular y pedagogía de la interculturalidad

El pensamiento pedagógico de la educación popular se funda en el proyecto de rompimiento y superación de una doble asimetría: es proyecto de superación de la profunda asimetría social y cultural en la que está colocada el oprimido, el sujeto negado, al proponerse la construcción del acto educativo como proceso de transformación de esa condición de realidad; y, es superación de la asimetría en la relación educativa entre el educador y el educando, superación de una asimetría que se presenta profundamente re-cargada porque es reflejo de la asimetría social de producción de la desigualdad, cuando es educación del otro, del que aparece como pobre, como no desarrollado, como marginado, como no incluido.

Desde esta perspectiva, el proceso educativo es proceso de constitución del sujeto en el re-conocimiento de lo que (le) pasa, al mismo tiempo que constitución como sujeto en la acción para transformar lo que pasa. Y la constitución es ante todo una auto-constitución, un hacer-me conciencia, es decir, elaborarme subjetividad en saberes que se producen en el dar-me cuenta más que en el conocimiento de una verdad, que aparece como “la verdad” en forma de lección, que viene de fuera de mí, que alguien me enseña, me da. Por eso, desde la educación popular, la educación no puede ser, no es, “formación del otro”, “construcción del otro” (por más participativa que sea la construcción y la formación) mediante la transmisión de un conocimiento “verdadero” (“*te voy a formar*”, “*te voy a educar*”, *te voy a enseñar*, *vas a aprender*”) sino producción

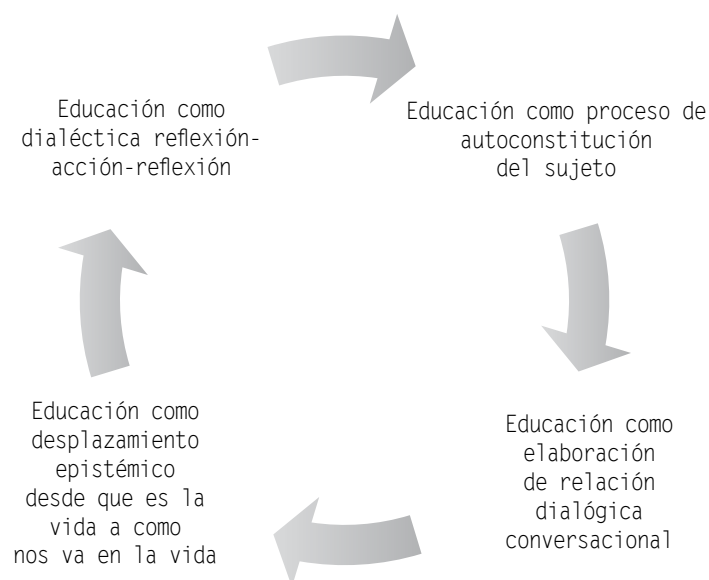
propia de un saber lo que está pasando y un saber lo que quiero que pase, que nos pase, que acontezca.

Hay en el fundamento pedagógico de la educación popular un cambio completo: la pedagogía ha resultado históricamente una oscilación entre pedagogías del aprendizaje y pedagogías de la enseñanza, según el énfasis puesto en uno de los extremos de la relación educativa. En la propuesta pedagógica de la educación popular, la educación está en la relación educativa, en el “entre”. La educación es por tanto dialógica, conversacional: ocurre allí, en el encuentro, es encuentro.

De este modo, la forma en que transcurre la educación, su lógica interna por decirlo de alguna manera, no es ya la de transmisión-adquisición de conocimientos (conocer “que es la vida”), ni siquiera la lógica de producción de un conocimiento “verdadero” en el sentido de objetivo, reflejo de lo real, sino que es centralmente producción de saber desde la vida, para nuestras vidas (saber cómo nos va en la vida y decidir cómo queremos que nos vaya en la vida). Y entonces la educación transcurre con sus propios ritmos, su propia marca del tiempo en el sujeto: es antes que otra cosa “revelación” “caer en cuenta”, destrabar el deseo, la capacidad de soñar y de querer otra cosa. Y para ello no hay tiempo programado, como no lo hay para el amor, sobre todo porque “hay razones del corazón que la razón no entiende” (Pascal). De esta manera, en la apuesta de la educación popular, la educación más que estar colocada del lado del “logos”, del lado de la razón, está colocada del lado del “pathos”, de lo que va pasando: desde allí la razón es razonable.

Entonces, al menos cuatro configuradores que son relevantes en la hechura de la práctica de la educación popular, son también relevantes cuando pensamos la interculturalidad como acto educativo: a) la educación como proceso de auto constitución del sujeto; b) la educación como elaboración relacional, dialógica, conversacional, desde la simetría en la relación entre educador-educando; c) la educación como desplazamiento epistémico desde “el conocer qué es la vida” hacia el “saber cómo nos va en la vida”; d) la educación como proceso construido en la dialéctica reflexión-acción-reflexión.

Figura 7. Configuradores de la Educación Popular para tener en cuenta en procesos de educación para la interculturalidad



Bien mirada a la interculturalidad le vienen bien estos cuatro configuradores para resolverse como acto educativo, es decir, como acto de formación en el sentido de un hacer-nos sujetos “preferidores” de un modo de vida y de un modo de asumir la otredad:

- a) una interculturalidad elaborada desde el intento de simetría con el otro, supone la modificación del sí mismo como subjetividad (preferir y decidir un modo de relación) y esta modificación supone elaboración del sí mismo, del nosotros, en el dar-se cuenta, en el reconocimiento de lo que hay (la crítica de lo existente: la puesta en común del dolor y de la indignación y el reconocimiento de lo que ha pasado) y en la elaboración de un querer de otro modo: éste es el hacer-se del sujeto y es proceso educativo porque siempre se da con otro, con otros como producción de un saber, un saber la vida;
- b) la posibilidad de ordenar el acto educativo desde el diálogo y la conversación es ya en sí misma, construcción de relación intercultural simétrica, en tanto superación de la asimetría del que sabe y del que no, del ignorante (que además es el otro, lo otro: pobre, marginado, no incluido, indígena, negro, mujer, “nini”...) y del que enseña: el proceso de educación deja de ser transmisión unilateral de conocimientos de la realidad y de códigos normativos necesarios (lo que se debe ser para ser buen ciudadano, buen trabajador, buena persona....) o deja de ser producción de conocimientos

verdaderos mediante un método riguroso y objetivo (para llegar a lo mismo: la realidad, que es verdadera, nos explicará lo que se debe ser para ser...) y deviene en conversación entre diferentes (por eso se da la conversación: lo igual no conversa con lo igual) que es lo que hace a lo común;

- c) la interculturalidad así, se elabora desde un saber lo que me-nos pasa, desde la experiencia de la vida, de lo que se va viviendo. En la educación intercultural –que es necesariamente educación “para la interculturalidad” en tanto que la interculturalidad es proyecto social-político que queremos que sea y luchamos por él– es necesario un desplazamiento epistémico permanente: un querer lograr que el acto educativo se ordene desde la propia experiencia de vida, antes que desde el aprendizaje de verdades en paquetes de conocimiento;
- d) la interculturalidad así propuesta es modificación de la relación práctica con el mundo, un hacer las cosas y pensar las cosas de un modo diferente para hacer que acontezcan otras cosas. En lo educativo la interculturalidad se resuelve como acción pensada y reflexión de la acción que da lugar a una acción pensada, que da lugar a, es decir, se resuelve en un proceso de transformación de la realidad. No se trata de una relación teoría- práctica para practicar lo que aprendimos, sino de transformar la realidad en una acción que viene de la producción de pensamiento, de un saber, desde el reflexionar la acción, para dar lugar a esa acción reflexionada, sabida y decidida.

3.3. Las condiciones actuales de producción de la interculturalidad y los retos de una educación intercultural como proyecto de emancipación

La construcción de otros modos de interculturalidad no se hace, entonces, desde el vacío sino desde el reconocimiento crítico de lo que está pasando y desde la elaboración de estrategias de vida para desmontar las formas de configuración de la interculturalidad actual. La forma histórica de relación intercultural en nuestros países es una forma de relación asimétrica con la alteridad, en donde el otro como extraño es producido como sujeto negado; es la forma de relación de dominación y opresión, como base para la construcción del ordenamiento social y la reproducción de la vida; es negación de la palabra propia y la imposición práctica de otro modo de empalabrar el mundo, como única vía válida para la incorporación al todo social; es la forma de negación de saberes propios e imposición del saber; y, es la forma de aplicación de un “poder

pastoral” (Foucault), representado actualmente por el sistema educativo, para la normalización, una inclusión e integración que resultan siempre excluyentes de la diferencia y terminan en una “igualación” desde la negación. Y estas formas se configuran desde la lógica de una permanente reproducción de lo mismo, es decir, de reproducción de la situación de dominación: se trata, históricamente, de mantener la relación, no de aniquilarla o de superarla en otra.

Sin embargo, desde nuestra perspectiva, hoy la producción de la interculturalidad asimétrica se presenta de un modo que solo podemos llamar perverso. Nos movemos en una situación paradójica: una situación en la que por un lado las cosas se dan como si se viviera socialmente una superación de la condición de asimetría, en un proceso que, por otro lado, va justamente hacia un sentido contrario, la negación de la diferencia y la exacerbación de la producción de ciertas vidas como vidas que socialmente no merecen la pena vivirse.

En las condiciones actuales, la superación de la asimetría en la relación intercultural se presenta de un modo que plantea el reto de develar cómo lo que hay es una “vuelta de tuerca más” en la producción de la asimetría, hasta una situación que resulta definitiva, la desaparición social de la diferencia, de lo diferente, porque:

- **la relación asimétrica se esconde y pareciera no existir** en el marco de discursos y prácticas de un interculturalidad que aparece como multiculturalismo tolerante y como interculturalidad de “buena voluntad”, de aceptación indiferente del otro;
- **la relación de dominación y opresión pareciera no existir o viene a menos** en el marco de políticas sociales de inclusión basada en la igualación de los diferentes y en políticas de cumplimiento de derechos sociales y políticos;
- **+ la negación de la palabra propia pareciera superarse** mediante políticas lingüísticas institucionales que enseñan a nombrar en la lengua propia, pero no a empalabrar desde lo propio como narración de la vida, como memoria, como proyecto;
- **la colonización del saber aparece en proceso de superación** mediante políticas de recuperación de saberes populares en procesos educativos “interculturales” que se proponen como adecuados, y que son incorporación folklórica y ritualizada de lo propio y socialización acrítica por aprendizaje para el ejercicio de una ciudadanía abstracta, no conflictiva, igualadora, que

es igual porque “conoce” lo verdadero, sabe verdades, maneja información (no toda, pero suficiente para pensar que es igual).

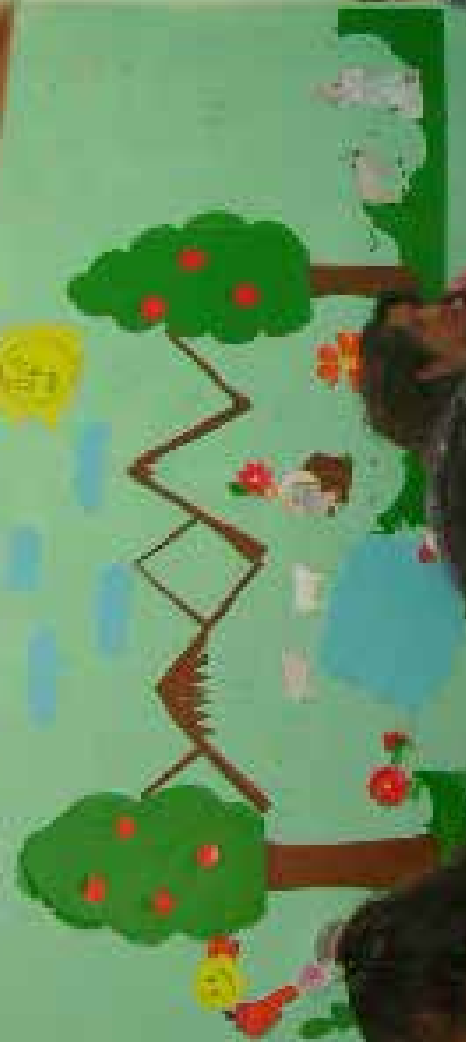
El asunto es que estos procesos se dan en el marco de una dinámica social de producción de cada vez más personas y colectivos como sobrantes, como no necesarios. Se trata de una producción que opera cada vez sobre más vidas. Son vidas que en nuestra sociedad aparecen como “pura presencia”, porque han quedado reducidas a ese estado, a un verlas pero no mirarlas. Son vidas a las que se les destituye su vida específica –mediante el despojo de su territorio, la precarización de sus formas de subsistencia, la huida como forma de sobrevivencia, la aniquilación como sujetos económicos que tienen algo que aportar– para colocarlas en situación de ser “pura presencia”. Se da así la forma de producción de lo social que nos caracteriza: nos movemos entre fuerzas que tienden a la humanización, al intento de ser más como humanos, y su opuesto, el despojo de humanidad, la creación de sujetos destituidos en la validez de sus subjetividad: los migrantes, los expulsados de sus territorios de vida, los pueblos indígenas re-colonizados por las fuerzas del mercado. Esta producción se sostiene en mecanismos que justifican, explican y dan lugar a un entendimiento de que esto es posible. Son señala Janine Puget, prácticas sociales específicas, unas “subjetivantes” que suponen un trabajo social en la psique para promover una “transformación creativa de la alteridad y la ajenidad”, y otras “des-subjetivantes” que “...pueden resumirse en pocas palabras: destitución de la singularidad, pérdida e identidad, aberrante maltrato, humillación” Se trata de la producción de los “des-existentes”, aquellos que están allí, pero que no tienen derecho a la singularidad de su existencia social específica, porque se les ha destituido de ella como vida socialmente válida. Para recuperar **una** existencia, que ya no su existencia, los des-existentes, los sujeto destituidos, han de incorporarse a la lógica de una nueva pertenencia que se anuncia en la práctica social de la inclusión, o bien, han de rebelarse buscando instaurar de otro modo las condiciones y posibilidades de constituir comunidad política que no se elabore desde la exclusión-inclusión.

Porque hay maneras de romper con este modo de hacer las cosas. Y este es el reto actual de la interculturalidad como proyecto educativo desde la práctica de la educación popular. En la educación es posible subvertir el orden existente que define políticas de igualdad desde la “inclusión-desarrollo-derechos”, si logramos que la educación, en tanto bien necesario y “merecible” de la persona porque es lo que asegura la transmisión de humanidad, se constituya en proyecto para procurar y abonar en la visibilidad de los “sujetos destituidos” y en la reivindicación de las vidas que socialmente han sido signadas como vidas que no merecen la pena vivirse.

Desde este lugar, que es el de la reivindicación de las vidas negadas, lo que hay es una posición frente a lo que está pasando y hay una recuperación de posibilidades emancipatorias de lo educativo. En las apuestas educativas que se intentan desde esta perspectiva, se trata de procurar la educación como un bien merecido para todas las personas, oponiendo a la igualdad promovida por la inclusión social, una igualdad que nace de la celebración de la diferencia, que es la que permite constituirnos comunidad política sin destituir formas-de-vida; oponiendo al basto programas de producción social de la ignorancia, una educación desde la experiencia de la vida para aprender a producir saberes para la vida, para hacer más vida; y, oponiendo a la producción social de la indiferencia una educación que se constituye todos los días en el acto educativo como “esfera de lo público”, como lugar donde personas normales y comunes nos reunimos para querer saber lo que pasa y para decidir hacer cosas desde nuestra conversación sobre eso que (me-nos) pasa.

Desde esta perspectiva, se trata de intentar una educación en la que la igualdad no está en el acceso al bien y en la posibilidad de logro del mismo nivel educativo del otro, de los otros. La igualdad nacerá aquí de la “celebración de la diferencia” –celebración en el sentido de reconocimiento del otro, de asunción de la vida del otro por parte de todos, pero también en el sentido de grito liberador que es celebración de la propia vida: el ¡aquí estamos! de quienes reivindican sus propios modos de vida– porque en la medida que sea reconocido como persona, en que me reivindique frente a ti como forma de vida en este caso en el acto educativo, es decir en los contenidos y en los modos de la educación, vamos a devenir igualdad, nos constituiremos como iguales. Y esto se logra solo con un acto subversivo desde los márgenes. Desde un adentro que es afuera, es posible atacar la realidad para abrirle grietas, y desde otro modo de hacer las cosas es posible pensar contra el pensar lo que nos dijeron que había que pensar.

...NUESTRA NATURALEZA



L¹ L²
...aieu...naya



4 Primer Acercamiento: La potencia de tres abordajes de la Educación Intercultural desde la tradición de la Educación Popular

Resumen

Al acercarnos a tres proyectos de educación intercultural impulsados por organizaciones del colectivo del CEAAL y en la de Ruta del Sol donde participan algunas instituciones del CEAAL para leerlos y mostrarlos, no lo hacemos desde una mirada inocente: la nuestra es una mirada interesada porque no puede ser de otro modo, porque no quiere ser de otro modo. Lo que proponemos es conversar con los proyectos.

La educación popular es en sí misma intercultural en tanto reivindicación de formas de vida negadas y de sujetos destituidos y que eso conforma una potencia cuando se construyen propuestas de educación intercultural. En ese sentido, en diferentes proyectos de educación intercultural desde la práctica de los educadores populares, de una o u otra manera estarán presentes tres elementos que hacen a la convergencia de los proyectos y que son configuradores de la práctica educativa: a) el entendimiento compartido de la educación intercultural como posición política clara e interesada desde el lado de los y las que son producidos como vidas negadas socialmente; b) la reivindicación de la educación intercultural como proyecto ético emancipador que propone otro modo de vida y convivencia; y, c) la conformación de la educación intercultural como pedagogía del “dar-se cuenta” y como autoformación de subjetividades desde la elaboración de una identidad específica hecha de actualización de la memoria de lo que se considera lo propio.

Mostramos cómo están presentes estos configuradores de discurso y de práctica en los proyectos educativos de SERJUS en Guatemala; TAREA / Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa en Perú; y, el Proyecto Ruta del Sol del Programa Alianza Perú para la Educación Rural-Ruta del Sol.

Planteamos que la interculturalidad desde la perspectiva de la educación popular no es, no puede ser, una interculturalidad funcional o de buena voluntad, sino una interculturalidad que se plantea desde la crítica de lo existente para ser proyecto de otra cosa.

4.1. Un punto de vista: Leemos desde nuestra manera de entender la Educación Popular y desde un modo de práctica de la Educación Intercultural

La tradición de la Educación Popular más que un cuerpo de discurso unitario y riguroso, es una manera de ponerse, ni más allá ni más acá sino “en” la realidad desde la indignación ante lo que pasa y desde la crítica de lo que hay (esa mirada lúcida que permite entender lo que está pasando y por qué está pasando). Pero no sólo desde una crítica teórica y objetiva, sino desde una crítica que es deseo-apuesta de otra cosa, de otro mundo, a partir de una manera intencionada de colocar la mirada en el horizonte. Y no desde una indignación cualquiera, que es importante, sino desde la indignación de los afectados, desde la comunidad elaborada en la narración del dolor y en la esperanza que se dice, que se constituye como modo de hacer lo común. Se trata de la comunidad instituida por los afectados, aquellos y aquellas que resultan cada vez más y que ven su vida negada, que ven cómo sus vidas son vida que socialmente “no merecen la pena vivirse”. Ésta que puede ser una manera radical y diferente de entender la educación popular –y vaya que lo necesitamos, una manera más allá de lo común que decimos: que es comprometida, que es crítica, que es política, que es innovadora, que es alternativa etcétera– resulta una manera que puede mostrar la potencia que hay de abordajes de lo educativo desde esta tradición ética-política-pedagógica.

En este sentido hemos mirado lo que muestran tres proyectos de educadores populares que abordan la educación intercultural, o educación para la interculturalidad: a) el proyecto **Sistema de Formación Política Pedagógica de Educación Popular** impulsado por SERJUS en Guatemala; b) el proyecto **Segunda Especialidad en Educación Intercultural y Bilingüe: desarrollo de la identidad y de las capacidades comunicativas**, de TAREA y la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa, en Perú; y c) la **Propuesta de Formación de docentes en Servicio en EIB de la Ruta del Sol**, del Programa Alianza Perú para la Educación Rural *Ruta del Sol*.

La lectura que hacemos es sin duda parcial e interesada. Es parcial porque es precaria, la hacemos desde la literalidad de una lectura de documentos que nos ha proporcionado CEAAL para hacer la tarea, leemos lo que nos dicen que es, nada más, aunque también imaginamos lo que hay porque, de otro modo, nosotros lo intentamos también en nuestra práctica educativa. Pero es parcial, además, porque es un punto de vista que no es objetivo en el sentido de neutral: es sin duda lectura desde un lugar, el de nuestra propia práctica y los modos de empalabrarla, que no es mejor ni menos que la de los proyectos que revisamos, sino simplemente otra: nuestra oportunidad, aquí, ahora, en este trabajo, es

la de intentar producir pensamiento, como si chispazos que iluminan en los momentos que se produce el encuentro de nuestra práctica, con diferentes maneras de hacer las cosas. No proponemos en este escrito la mirada neutral de un sistematizador objetivo, sino la conversación de los que nos encontramos en lo que hacemos, para encontrar lo común.

Por ello es una lectura interesada. ¿Puede ser de otro modo? Si convenimos que la producción de pensamiento sobre la realidad es siempre interpretación, que no puede ser de otro modo, que no podemos sino aprehender lo real desde lo que vamos siendo, más aún si se trata de la producción de un pensamiento que resulta del encuentro de una narración con otras narrativas, en este caso de la educación popular, de la interculturalidad, lo producido sólo puede ser “un punto de vista”, y por ello sólo puede ser lectura interesada: leemos desde nuestros intereses, es decir, literalmente desde “lo que nos interesa-nos-preocupa-nos-ocupa”. Lo sabemos y por eso la lectura que hacemos no es juicio, valoración objetiva de lo que está bien y está mal, sino conversación. Pero además es lectura interesada porque tenemos un interés común: que lo que hacemos cambie el mundo y para ello nos interesa la conversación, hacer más lo común, tornar más potente lo que hacemos.

4.2. La potencia de lo intercultural en la tradición de la Educación Popular. Lo potente de los tres abordajes revisados

La educación popular es en sí misma, en un sentido amplio del término, propuesta y exigencia de interculturalidad simétrica, en tanto es educación que se plantea desde el universo cultural de comprensión de lo real, del mundo, de la vida, de sujetos que históricamente aparecen como vida negadas, como sujetos e identidades permanentemente destituidas en su subjetividad e identidad. Es educación que se plantea como proyecto cultural y que se desenvuelve como acción de construcción de una relación con los otros, desde el reconocimiento y producción de la propia dignidad, una dignidad secuestrada, al mismo tiempo que producida de manera distorsionada en los afanes de ser como el otro para ser digno de vida social, y que se levanta como reclamo y exigencia: exigencia de relación simétrica, producción de igualdad desde la diferencia. He allí su potencia. La educación intercultural o para la interculturalidad abordada desde la tradición de la educación popular, no puede ser sino:

- a) **educación intercultural desde una posición política clara e interesada**, es decir, que se pone desde alguien, desde un lado, desde el lado de los y las que son producidos como vidas negadas socialmente;

- b) **educación intercultural con un planteamiento ético emancipador** en tanto apela a la persona en su condición de sujeto, a las posibilidades de realización de la persona y el colectivo, a la reivindicación de una socialidad determinada como relación con el otro y
- c) **educación intercultural desde una pedagogía del “dar-se cuenta”**, de autoformación de subjetividades que se ponen a sí mismos como sujetos del dar-se cuenta.

Esto está muy claro en los proyectos que revisamos y lo comparten los tres proyectos, tanto como lo compartimos nosotros, desde la experiencia de la UCI-RED.

Cuadro 8. Una educación desde una posición política clara: la interculturalidad desde el lugar de los negados culturalmente y como reivindicación de vida buena desde lo propio

Sistema de formación política pedagógica de Educación Popular. SERJUS
El proyecto está dirigido a la formación de líderes, dirigentes y dirigentes, representantes de comunidades y se plantea como: <i>“estrategia de educación popular en la formación política metodológica y comunicación popular para darle sentido y orientación a los procesos de organización y articulación comunitaria y municipal hacia la reconstitución de los pueblos, la defensa de sus derechos y la construcción de una sociedad de equidad y justicia”</i>
Segunda Especialidad en EIB. TAREA/Universidad San Agustín de Arequipa
El proyecto está dirigido a docentes que laboran en comunidades indígenas andinas y plantea que <i>“el proceso de formación docente en EIB se enmarca en una visión de desarrollo del ser humano (RUNA) desde la vida y cosmovisión de comunidades andinas, donde la integralidad y la complementariedad son los principios de conformación del ser personal y colectivo en relación con un territorio”</i>
Ruta del Sol. Programa Alianza Perú para la Educación Rural Ruta del Sol
El proyecto está dirigido a la formación de docentes que trabajan en EIB en la región de Cusco, y tiene las siguientes características: • <i>“La explicitación de la dimensión política de la educación y la opción de trabajar a favor de la formación de maestros críticos y reflexivos que sean actores políticos de cambio y tengan voluntad y capacidades para construir propuestas educativas desde los contextos en los que trabajan;</i> • <i>El trabajo desde un enfoque de derechos que considera tanto los derechos individuales como los derechos colectivos, y que se constituye en la base para la construcción de ciudadanía.</i> • <i>La opción por un enfoque de interculturalidad crítica que pone en evidencia los temas de desigualdad y conflicto y busca la manera de gestionar democráticamente la diferencia”.</i>

Se trata, necesariamente en tanto proyectos desde la educación popular, de modos de “ponerse” ante la realidad con una intención de emancipación, es decir, de la elaboración de posibilidades en las que se reivindica modos de vida

diferentes a lo que hay: “reconstitución de los pueblos”, “defensa de derechos” “construcción de una sociedad de equidad y de justicia”, posibilidad de ser “ser humano (RUNA) desde la vida y cosmovisión de las comunidades andinas...”En este sentido, este “ponerse” como proyecto “con”, desde el lado de, a favor, junto, es en sí mismo el planteamiento de una ética, una “eticidad” crítica frente lo que hay:

Cuadro 9. Una educación con un planteamiento ético emancipador que propone otro modo de vida que no el que hay

Sistema de formación política pedagógica de educación popular. SERJUS
El proyecto tiene una apuesta ética centrada en una “recuperación” del sujeto: en una ética de la vida frente a la negación de la vida <i>“se trata entonces de que los seres humanos a los que las ha sido negado sus posibilidades de vida digna y sufren la opresión de los poderosos, recuperen su calidad de SUJETOS, elevando sus niveles de conciencia universal y su poder de construcción y transformación del sistema, restableciendo el equilibrio y la armonía”</i>
Segunda especialidad en EIB. Tarea/Universidad San Agustín de Arequipa
Hay una idea de ser humano y de ser con los otros: la de la cosmovisión de las comunidades andinas, el desarrollo de lo humano como RUNA como principios del ser personal y colectivo en relación con un territorio.
Ruta del Sol. Programa Alianza Perú para La Educación Rural Ruta del Sol
El proyecto educativo se sostiene en una idea de la interculturalidad centrada en una ética de la alteridad: el reconocimiento del otro , como “praxis concreta en la que se cultiva la relación con el otro de una manera envolvente, es decir, no limitada a la posible comunicación racional sino asentada más bien en el dejarse afectar, tocar impresionar por el otro...”Hay, además, una apuesta ética, de una ética como “empeño rabiosamente social” (diría Savater): una ética del “bien común” como propuesta de construcción de convivencia que supere la crisis civilizatoria actual.

En el marco de la educación popular, la educación intercultural o para la interculturalidad, no puede sino plantearse como un esfuerzo de “recuperación del sujeto”, o para decirlo de otro modo, como un empeño de “florecimiento del sujeto” desde la reivindicación de su “forma de vida” como colectivo, como pueblo, como comunidad. Lo que hay presente es una educación que pone de diversas maneras y con diversos énfasis en el centro del proceso educativo la actividad del “dar (me nos) cuenta” y una educación que se propone la configuración de subjetividad como elaboración de una identidad conformada por la recuperación de lo que se considera propio, de lo que se considera es la “forma de vida”.

Estas condiciones de lo educativo están presentes en los proyectos que revisamos: aparecen de diferentes modos, con diferentes maneras de formulación, con diferentes énfasis sobre todo en el peso y la proporción en el que se

consideran una y otra condición (el dar-cuenta como elaboración de conciencia desde la lectura de lo que pasa y la configuración de subjetividad desde la propia forma de vida).

Cuadro 10. La educación intercultural como una educación del dar-se cuenta y de la autoconstitución de subjetividad desde la forma de vida

SISTEMA DE FORMACION POLÍTICA PEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN POPULAR. SERJUS
La educación como un “dar-se cuenta” mediante el camino que propone la educación popular: <i>“se parte de la realidad visible que rodea a los sujetos y de la reconstrucción de la historia y de su práctica en dicha realidad, pasando a la reflexión crítica sobre las mismas, tomando en cuenta su cosmovisión, sus valores y sus intereses y el conocimiento teórico acumulado, para elevar los niveles de conciencia mejorar la práctica e incrementar el conocimiento acumulado.</i> Y desde allí, la educación como opción de constitución de sujeto, sujeto colectivo: el proyecto educativo es <i>“...estrategia de educación popular en la formación política metodológica y comunicación popular para darle sentido y orientación a los procesos de organización y articulación comunitaria y municipal hacia la reconstitución de los pueblos, la defensa de sus derechos y la construcción de una sociedad de equidad y justicia.</i>
Segunda especialidad en EIB. Tarea/Universidad San Agustín de Arequipa
La educación, ante todo, como configuración de una subjetividad basada en una propuesta de recuperación de memoria histórica que hace identidad: la idea de ser humano de las comunidades andinas: apuesta por una educación para <i>“conformar” un “SER intercultural, consciente de su pertenencia territorial y origen identitario, lingüístico y cultural.</i>
Ruta del Sol. Programa Alianza Perú para la educación rural Ruta del Sol
El proyecto educativo responde a una idea de interculturalidad, la interculturalidad crítica: el reconocimiento de la interculturalidad desde el dar-se cuenta de las asimetrías existentes en la relación cultural como punto de partida para reivindicar y pugnar por otra relación cultural: <i>“la interculturalidad de la cual hablamos no se limita a reconocer que las relaciones entre las culturas son asimétricas y conflictivas y a buscarle soluciones remediales al conflicto, sino que se concibe como parte de una apuesta por la democracia, la paz, la justicia. Así, la interculturalidad no es concebida como al integración al modelo cultural hegemónico sino como la base del nuevo pacto social que la sociedad peruana necesita.”</i>

Desde la práctica de la educación popular, la perspectiva de interculturalidad que se retoma es la que C. Walsh llama “interculturalidad crítica”. Esta perspectiva aparece recogida de manera relevante en la configuración de la propuesta educativa del proyecto de *Ruta del Sol*. Se trata de una perspectiva de interculturalidad frente a dos modos: frente a una interculturalidad relacional y a una interculturalidad funcional. La primera, la interculturalidad relacional, de acuerdo a C. Walsh, es una interculturalidad que hace abstracción de la situación existente en la que se da la relación cultural y del contexto histórico en el que se ha producido la relación cultural, para remitir a una relación cultural, un “entre”, casi siempre como relación de individuos, en la

que se prescribe una relación social como asunto de buena disposición y voluntad entre los participantes. La segunda, la interculturalidad funcional, es una interculturalidad que “se enraiza en el reconocimiento de la diversidad cultural y que facilita mecanismos para la inclusión al interior de la cultura establecida; desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia- la interculturalidad es funcional al sistema: no toca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural...”. Ambas, interculturalidad relacional e interculturalidad funcional se resuelven educativamente de manera prescriptiva, normativa, como lo que hay que hay que aprender, a partir del reconocimiento de que eso es bueno, que eso es lo bueno: ser intercultural es bueno.

Desde la educación popular lo que cabe es una interculturalidad crítica que:

- a) parte de reconocer que hay ya una interculturalidad “realmente existente”, históricamente prevaleciente en nuestros países y que es una interculturalidad asimétrica, de desventaja y de producción de la negación de sujetos y colectivos;
- b) plantea que otra relación cultural requiere antes que nada la crítica, como reconocimiento y develamiento de los mecanismos de producción de la relación existente, y que por ello deviene en proyecto de resistencia;
- c) propone en lo educativo un despliegue: el despliegue de un futuro deseado que para ser proyecto de vida ha de ser configuración que se abre a otra cosa y no reproducción de lo mismo: ha de ser proyecto universal y no de revancha unilateral, es decir propuesta de relacionalidad abarcadora de todos y todas sin excepción, y por tanto proyecto político: propuesta de una comunidad política desde la diferencia.

Yach

Transformando la Educación Rural - Ayllukunaq Yach

UTA DEL SOL - INTIQ ÑAN



ER

FE Y ALEGRÍA

Cesip

Educative

Uta del Sol - Intiq Ñan

UTA DEL SOL

5 Segundo acercamiento. una lectura de horizonte: ideas para ir más allá en una educación intercultural emancipadora desde la potencia habida en los proyectos revisados

Resumen

En este apartado se reconoce cómo están presentes elementos configuradores de la educación popular en las formulaciones de los proyectos de educación intercultural, para la interculturalidad que hemos revisado. El punto de partida es una propuesta de establecimiento del campo de tensión dinámico de cada proyecto en la relación entre lo pedagógico, lo político y lo cultural. Cada proyecto es un modo de abordaje de lo intercultural y un modo de resolución: el proyecto de SERJUS hace un abordaje centralmente político, el proyecto de TAREA y la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa lo hace desde lo cultural, el proyecto RUTA DEL SOL desde lo propiamente educativo.

Revisamos como se presentan y toman forma los cuatro configuradores de la educación popular en los proyectos y presentamos la necesidad de profundizar el giro intercultural de la relación educativa de los proyectos mismos. Proponemos preguntas de reflexión en torno al proceso educativo como auto constitución de sujeto, la elaboración de la relación educativa como una relación de simetría, la educación como desplazamiento epistémico y la educación como círculo virtuoso de reflexión-acción-reflexión

5.1. Lo que se muestra: Diferentes abordajes (político, cultural y propiamente educativo) de la interculturalidad desde la práctica de la Educación Popular

¿Qué es lo que muestran los proyectos educativos revisados? Nos muestran posibilidades de abordajes de la interculturalidad, diferentes formas de resolución como proyecto educativo y la creatividad que se da en la organización

del proceso educativo. Desde la base común que encontramos en los proyectos, a) la consideración de la interculturalidad como posición política desde la crítica de lo existente; b) la reivindicación de la interculturalidad como proyecto ético emancipador que propone otros modos de convivencia; y c) el planteamiento de la interculturalidad como ejercicio educativo desde el “darse cuenta” y desde la conformación de subjetividades en una identidad que es memoria histórica actualizada, reconocimos sus especificidades, los modos de resolver en cada caso el proyecto de interculturalidad como proyecto educativo.

Cada uno de los proyectos es un modo de abordaje de lo intercultural. Pero cuando decimos que hay “un modo de abordaje específico”, no decimos que los proyectos se quedan detenidos o que se quedan acotados en un aspecto. Hablamos de modos de entrada para configurar el sistema del proyecto:

- a) **Así, en el proyecto de SERJUS hay un abordaje centralmente político de la interculturalidad, marcado por la intención manifiesta de formar sujetos políticos** para la reconstitución de los pueblos y la refundación del Estado, desde la construcción de una sociedad de justicia y equidad;
- b) **por su parte el proyecto de TAREA/UNIVERSIDAD NACIONAL SAN AGUSTIN DE AREQUIPA hace un abordaje cultural desde el despliegue de una paideia enraizada en la cultura del pueblo indígena**, como modo de formación de sujetos capaces de construir una relación intercultural diferente;
- c) **finalmente, el abordaje del proyecto RUTA DEL SOL es centralmente y directamente educativo: educar desde una interculturalidad crítica** como acto político y de fortalecimiento de identidad.

Consideramos que la clarificación del modo de abordaje, es decir, de esa forma específica de entrada a la interculturalidad, que es pensada y “decidida” por las organizaciones en procesos de negociación y de concordancia de interpretaciones de lo que es la interculturalidad, debe abonar permanentemente en los modos de resolución de los campos de tensión que se dan en la aplicación del proyecto, en la reflexión sobre lo que se está haciendo y en la confrontación con la realidad, para valorar la “bondad”, en términos de sus efectos, de la propuesta: cómo se transita de uno a otro lado entre lo político, lo cultural y lo pedagógico en los proyectos, desde la idea de que estas dimensiones se corresponden y se requieren en un proyecto educativo de interculturalidad, desde la práctica de la Educación Popular.

En las siguientes formulaciones mostramos desde nuestro punto de vista el modo en el que en cada caso se configura la articulación de los componentes político, pedagógico, cultural, en un campo de tensión dinámico. Mostramos en forma de preguntas, el campo. No nos atrevemos a caracterizar la dinámica de los campos de tensión en cada proyecto en términos de problemas, contradicciones, equilibrios dinámicos, vacíos, ausencias. Proponemos, nada más, una modalidad de “mirada atenta que muestra al querer lo que tiene que hacerse...” (como dice E. Bloch, en “el forjador” de “El Principio Esperanza”).

Más bien, en lo que pensamos es en un modo de acceso a la reflexión del proyecto educativo por parte de quienes lo impulsan, para que se de en el devenir reflexivo el acontecimiento, la revelación de lo que se hace como experiencia educativa por parte de los equipos: un ejercicio de cuestionamiento que produzca saberes, pensamiento sobre lo que se está haciendo.

En el caso del proyecto de SERJUS:

El fortalecimiento de procesos de reconstitución del pueblo indígena y la lucha por la refundación del estado (proyecto político) requiere y se alimenta de una reconsideración y actualización de lo propio (fortalecimiento de identidad cultural) y del fortalecimiento de capacidades para una relación intercultural desde la simetría que supere las relaciones de desventaja y negación (tarea pedagógica)

¿En qué forma en el proyecto educativo la apuesta política por la reconstitución del pueblo y la lucha por la re-fundación del Estado, se alimenta con la conformación, desarrollo, fortalecimiento de capacidades relacionales, comunicativa y de identidad? ¿Qué se ha de hacer para hacer más, para hacerlo mejor?

¿En qué forma en el proceso educativo el proyecto político se alimenta del proceso de actualización de modos culturales propios, de la conformación de una paideia propia que sea motivo de lo educativo, de lo formativo? ¿Qué se ha de hacer para hacer más, para hacerlo mejor?

¿De qué modo el proyecto político de reconstitución del pueblo indígena y de refundación del Estado, se elabora permanentemente en el proceso educativo como ejercicio de crítica de lo existente desde las personas que participan en el proceso, mediante la narración y la explicitación del deseo de reconstitución?

En el caso del proyecto de TAREA/Universidad Nacional San Agustín de Arequipa

+ El RUNA, modelo de desarrollo de lo humano (fortalecimiento de identidad cultural), requiere para hacerse posible del reconocimiento crítico de lo que existe y la lucha frente a los mecanismos que reproducen lo que hay (proyecto político), requiere la educación, en el sentido de “construcción desde la persona” desde ese referente de lo humano, y el fortalecimiento de capacidades para relacionarse con el otro desde la especificidad de lo propio (tarea pedagógica).

¿Cómo la apuesta central por un modo de ser humano, RUNA, se desenvuelve en el proceso educativo como auto constitución de sujeto, como elaboración de sí? ¿Qué se ha de hacer para hacerlo más, para hacerlo mejor?

¿Cómo el RUNA para hacerse preferible como aspiración de lo humano y como criterio de eticidad, se constituye en el acto educativo desde la crítica de lo existente, de los modos de ser humano que ofrece la cultura dominante? ¿Qué se ha de hacer para hacerlo mejor, para hacerlo más?

¿Cómo la paideia propuesta se alimenta en el proceso educativo de capacidades de cuidado de sí para preferir un modo de ser humano, y de capacidades de relacionalidad y comunicación desde el orgullo de intentar ser lo que se quiere ser? ¿qué se ha de hacer para hacerlo mejor, para hacerlo más?

En el caso del Proyecto Ruta del Sol

+ La formación de capacidades para la interculturalidad (tarea pedagógica) es posible en tanto se da como un reconocimiento crítico de lo existente y se despliega como lucha por cambiar lo que hay (proyecto político), desde la elaboración de una identidad basada en la memoria actualizada de lo propio (fortalecimiento de identidad cultural).

¿Cómo el fortalecimiento de capacidades lingüísticas, comunicativas, de relacionalidad, para una interculturalidad diferente, se alimenta en el proceso educativo de la construcción personal y colectiva de un proyecto político que parte de la crítica de los modos existentes de relación cultural? ¿Qué se ha de hacer para hacerlo más, para hacerlo mejor?

¿Cómo el fortalecimiento de capacidad intercultural se constituye en el proceso educativo desde la progresiva articulación de una identidad cultural? ¿Qué se ha de hacer para hacerlo más, para hacerlo mejor?

5.2. Educación Popular y pedagogía de la interculturalidad: el reto de profundizar un giro intercultural en el proceso educativo de formación de formadores para la interculturalidad.

En los tres proyectos es notorio el esfuerzo de construir la propuesta educativa asumiendo los configuradores de la práctica de educación popular: no es que notemos en los proyectos un diseño que los iguale, una formulación desde un manual o guía para la incorporación del enfoque o perspectiva, sino que nos damos cuenta de la presencia a lo largo de la presentación, de las señas de identidad de la educación popular que hemos mencionado más arriba: a) esfuerzo de ordenar el proceso educativo como proceso del hacer-se sujeto; b) búsqueda de elaboración de una relación dialógica-conversacional y por ello simétrica en el acto educativo; c) el empeño de partir desde la realidad cotidiana de las personas, haciendo con ello un desplazamiento epistémico respecto a los modos de conocimiento que ordenan la educación tradicional; d) intento aprende desde el hacer, aprender haciendo o, como diría Carlos Núñez de “educar para transformar y transformar para educar.

Desde este reconocimiento, que no puede ir más allá porque no fuimos más allá en el conocimiento de las experiencias educativas, lo que decimos es, entonces, un atrevimiento. Exponemos lo que miramos con el afán de un mostrar abrir campos de posibilidad para pensar a más, para ir a más, desde lo que llamamos configuradores de la propuesta educativa. Planteamos las preguntas que nos surgen. Queremos saber para aprender y alimentar nuestros propios modos de resolver estos configuradores en nuestros proyectos educativos.

El proceso educativo como autoconstitución de sujeto.

En los tres proyectos encontramos la intención. Nos damos cuenta que está presente en los diferentes niveles de formulación, la idea del hacer-se sujeto

Cuadro 11. Formulaciones acerca del hacer-se sujetos (autoconstitución del sujeto) en los proyectos educativo

PROYECTO SERJUS	PROYECTO TAREA/ UNIVERSIDAD SAN AGUSTIN	PROYECTO RUTA DEL SOL
El proyecto recoge como apuesta de la organización la apuesta de la educación popular de buscar que los seres humanos a los que les han sido negadas sus posibilidades de vida digna y sufren la opresión de los poderosos, recuperen su calidad de sujetos. Esta apuesta se enmarca claramente en un empeño colectivo: el de reconstitución del pueblo como sujeto colectivo con identidad y proyecto de futuro.	Se plantea un proceso de fortalecimiento del ser docente de educación intercultural bilingüe que le permita afirmar (se) en una perspectiva intercultural así como (en) relaciones interculturales, que están signadas por una constitución como ser humano desde el RUNA. Más allá de ello, se apuesta por el hacer-se de un SER intercultural, consciente de su pertenencia territorial y su origen identitario, lingüístico y cultural.	Se propone una reconsideración de su identidad personal y como docentes. Se trata de un hacer-se como sujeto desde la reflexión de su identidad y la reflexión de cómo pueden contribuir al desarrollo de una educación liberadora y a la construcción de una ciudadanía desde la diferencia. El proyecto está marcado por la construcción de un proyecto de interculturalidad crítica que implica con énfasis un reconocimiento desde la propia experiencia de vida, de lo que está pasando.

Estas son respuestas que leemos en los proyectos, y en ese sentido las leemos como apuestas que son promesas de lo que se quiere hacer. La idea es volver a plantear preguntas que quizá iluminen las respuestas ya dadas y lleven a completarlas, a enriquecerlas, a encontrar otras respuestas:

¿cómo se está construyendo el proceso educativo para que la “recuperación de la calidad de sujetos” y la “reconstitución como pueblo” (SERJUS); “la afirmación del ser docente desde el RUNA” y la conformación de un SER intercultural consciente” (TAREA); así como “la reconsideración de la identidad personal y como docentes para hacer una educación liberadora y la capacidad de una interculturalidad crítica (RUTA DEL SOL), se intenten no como aquello “que se da” (“te voy a enseñar” “te voy a formar”) sino como proceso de elaboración desde la misma persona, desde el colectivo mismo?

¿Qué hemos de hacer más, para ir a más, para hacerlo mejor?

La elaboración de la relación educativa como una relación desde la simetría, como encuentro, como conversación y diálogo

Este es un reto que tenemos en nuestros proyectos educativos. Es el reto de profundizar en lo que hacemos el giro intercultural que anunciamos como promesa. Queremos producir una relación intercultural basada en la simetría que sea reconocimiento de la diferencia, asunción de la otredad, y lo intentamos mediante la relación educativa, que de suyo tiende a construirse como relación de dominio, como producción de asimetría entre educador y educando (todos nosotros a lo largo de nuestra vida hemos sido educados en la consideración de una relación de este modo y hemos educado de este modo), una relación, además, que históricamente ha sido mecanismo productor de la desventaja cultural, de la negación y de la producción de una interculturalidad de dominio.

Hacer lo otro, otro modo de educación y de relación educativa como pre-figuración de lo que queremos que sean las cosas, es una tarea, un esfuerzo que hay que evidenciar. ¿Qué es lo que encontramos en el planteamiento de los proyectos?

Cuadro 12. Elaboración de la relación educativa como relación dialógica, como conversación

Proyecto SERJUS	Proyecto TAREA/ Universidad San Agustín	Proyecto Ruta del Sol
A nivel de principios ordenadores, el proyecto se piensa desde la metodología de la educación popular que implica la construcción de una relación educativa como relación dialógica en la que el punto de partida es el reconocimiento de la realidad y la reconstrucción de su historia y práctica en esa realidad, la reflexión crítica de la misma. El proyecto educativo va junto con una estrategia de articulación entre participantes y escuelas participantes desde la idea de producción compartida, de reflexión común, que es acto educativo, y va con una estrategia de acompañamiento seguimiento de los “egresados” que es una apuesta de construcción de una relación educativa desde la producción propia	Hay la propuesta en la fundamentación de cambiar la lógica de la escuela como espacio de relación docente-alumno recuperando dimensiones comunitarias del aprendizaje en donde otros actores sociales intervienen en la formación. Se concibe el espacio de los talleres en el plan de formación como espacios de intercambio de experiencias, de poner en diálogo y confrontar sus saberes (previos) y se propone el taller como espacio de reflexión a partir de la experiencia y la práctica cotidiana para mejorar la intervención pedagógica. No hay más desarrollos sobre la elaboración de la relación educativa a nivel metodológico y de organización del	En el documento revisado permea la idea y la intención de pensar la relación educativa de otro modo: al pensar la interculturalidad crítica como simetría, al pensar la relación con el conocimiento como proceso de descolonización del saber y en la concepción de la relación de la escuela con la comunidad que se presenta. No hay más desarrollos sobre la elaboración de la relación educativa a nivel metodológico y de organización del proceso educativo. No figura como aspecto central en el proceso de formación de los docentes: cómo construir una relación

(construcción de un proyecto político a través de círculos de estudio). No hay más desarrollos sobre la elaboración de la relación educativa a nivel metodológico y de organización del proceso educativo en el plan de formación.	proceso educativo para el proceso de formación de los docentes. Tampoco encontramos en el plan de la especialidad el tema de la elaboración de la relación educativa desde la simetría.	educativa simétrica, desde el dialogo y la conversación?
---	---	--

La pregunta a la que invitamos:

¿Cómo apurar en el proyecto educativo la profundización de un giro intercultural en la relación educativa con los participantes en el proceso de formación, de manera tal que se fortalezca una relación dialógica? ¿Cómo hacer más? ¿Cómo hacerlo aspecto central en los proyectos de formación?

Consideramos que es importante que los proyectos educativos para la interculturalidad que impulsamos desde la educación popular, hagan explícito este giro intercultural en el mismo proyecto, en la misma relación educativa en la que se forma para la interculturalidad. Se trata de poner las condiciones y modos del giro intercultural en cuanto relación educativa como “promesa” explícita, desarrollada, es decir, como formulación dicha, pronunciada y en ese sentido incorporada en la arquitectura del proyecto educativo y expuesta, en el sentido literal de puesta a la vista de todos, en los documentos del proyecto educativo (plan de estudios, modelo educativo, plan de formación...).

Es importante por dos razones que nos parecen fundamentales:

- a) el hacer-se del sujeto como actividad reflexiva desde el sí mismo en el proceso educativo, requiere modos de organización del acto educativo como permanente narración y conversación entre los sujetos que participan en la relación educativa: de muchas maneras, de muchos modos es necesario organizar los momentos presenciales como encuentro de donación: como dar la palabra y dar la escucha. Necesitamos exponer los mecanismos, clarificar los procedimientos, establecer los modos en que estamos construyendo este giro que pone en el centro del proceso educativo el hacer-nos sujetos como actividad reflexiva desde el sí mismo, desde el nosotros y no como actividad de elaboración desde afuera (“te voy a formar”, “te voy a educar”). Las más de las veces la elaboración pedagógica se sostiene en la asimetría de la relación educador-educando, y aún en los esfuerzos más alternativos se cuele

la relación de dominio. La construcción del acto educativo como una relación de diálogo, de conversación, de esfuerzo de establecimiento de una relación simétrica, siempre como un encuentro, requiere más que la declaración de principios al respecto, más que la disposición como educadores populares, más que el uso de técnicas participativas. Necesitamos ampliar nuestra capacidad de producir nuevas formulaciones que queden establecidas y muestren cómo hacerlo y qué tenemos que hacer. El encierro en el que nos colocan los dispositivos de diseño-formulación de proyectos educativos que usamos las más de las veces, limitan las posibilidades de elaboración del proceso educativo como relación dialógica-conversacional. Así, en los proyectos educativos, declaramos una intencionalidad como enfoque o perspectiva, como propósito y promesa de lo que vamos a hacer, y luego el diseño de lo que hacemos está hecho para resolver la relación desde la relación asimétrica de educador-educando (programas, objetivos, plan de clase, formas de evaluación,.....). Y las formulaciones con las que resolvemos el proyecto tienden a ser las mismas: las que se proponen “hacer al otro”, “formarlo”.

- b) hay además una razón poderosa que debemos tomar en cuenta: una de los mecanismos centrales de producción-reproducción continua de la relación cultural como relación asimétrica de desventaja y negación el otro es, y ha sido históricamente, la educación como sistema de reproducción social. La incorporación del negado, del excluido, del destituido socialmente en su subjetividad compartida culturalmente en un nosotros, se realiza mediante la educación, mediante su formación como otro (“*te voy a educar*”, “*te voy a formar*”): una incorporación o inclusión que es, por supuesto, negación e lo propio y por lo tanto exclusión. Esto lo sabemos y desde la crítica de ello elaboramos nuestros proyectos.

Profundizar el giro cultural en nuestros proyectos es una tarea siempre inacabada, que exige una mirada atenta, esa mirada, dice Bloch, que “muestra al querer lo que tiene que hacerse”.

Educación como desplazamiento epistémico ³

En los proyectos está presente el esfuerzo de referencia permanente a la experiencia y la vida cotidiana de las personas que participan en los procesos de formación.

³ Este punto está elaborado teniendo como base el siguiente trabajo: Benjamín Berlanga, “Venir siendo sujeto: la educación como florecimiento de una subjetividad que se pone a sí misma como sujeto” en: www.ucired.or.mx sección documentos.

Cuadro. 13 formulaciones acerca del desplazamiento epistémico en el proceso educativo

Proyecto SERJUS	Proyecto TAREA/ Universidad San Agustín	Proyecto Ruta del Sol
El enfoque educativo es partir de la realidad visible que rodea a los sujetos y del reconocimiento de la propia práctica. La estrategia de seguimiento y acompañamiento se organiza en torno al diálogo, el compartir saberes y producir saberes desde la propia vida en los contenidos del programa sobre todo en el primer módulo se hace énfasis en el análisis de la coyuntura, el reconocimiento de las concepciones y prácticas cotidianas de dirigentes y formadores.	Uno de los ejes de formación, el eje “sentido de pertenencia” está organizado desde la posición de desplazamiento epistémico, mediante el narrar desde la misma persona, principalmente en las dimensiones de Yachay y Ruray. Los talleres presenciales se describen como espacios en los que potencialmente se puede dar lugar este desplazamiento epistémico: lugares para el intercambio de experiencias, el diálogo y confrontación de sus propios saberes y conocimientos (previos) la reflexión a partir de su experiencia cotidiana. La estrategia de los micro talleres aparece como lugar potencial para el desplazamiento en tanto su organización está en relación con las necesidades específicas de un grupo de docentes, lo que supone hablar de ello, narrar lo que me-nos pasa.	Hay una posición de principio formulada teóricamente desde la perspectiva de la interculturalidad crítica que es la de la descolonización del saber en su vertiente de posibilidades de pensar la escuela, la educación, como lugares para construir conocimientos de otros modos, por ejemplo recuperar el sentido de aprendizaje desde la vida cotidiana (desde lo que me nos pasa).

Las preguntas como invitación son las siguientes:

¿Cómo se está realizando, llevando a cabo, en el proceso educativo la intención de poner en el centro de lo educativo la propia experiencia del sujeto a partir de su dar-se cuenta? Qué más se puede hacer?

¿Mediante qué mecanismos de mirada atenta se asegura que no se pierde en la lógica fuerte de transmisión de conocimientos, verdadera tentación de compartir “lo verdadero”, la intención de centrar lo educativo en la experiencia de las personas que participan en el proceso, y se asegura que la experiencia no sea el momento anecdótico, de explicitación de los conocimientos previos, antes de entrar al “conocimiento verdadero”? ¿Qué más se puede hacer para potenciar ésta radicalidad del acto educativo?

Por qué la importancia de preguntarnos por este empeño de poner en el centro de lo educativo la propia experiencia de las personas y porque la necesidad de la mirada atenta para asegurar que en el proceso educativo no gana la lógica de la transmisión de la verdad, del conocimiento verdadero.

La educación es lugar de conformación de sujeto. Este sujeto en la mayoría de las pedagogías aparece fundamentalmente como sujeto del conocimiento. Se trata de educar al sujeto ante todo como sujeto del conocimiento que accede al ideal de persona que se quiere formar (*el buen ciudadano, la mujer empoderada, el campesino empresario, el niño bien portado...*) a través del conocimiento de “lo que es y debe ser” (*el reino de los derechos, la igualdad de género, la modernidad como proyecto de vida digna, el niño educado*): aprendo a ser lo que debo ser conociendo: aprendo la lección. Frente al sujeto que conoce, erigido como proyecto de lo educativo, está el sujeto ignorante, el que no ha sido educado, formado, y que por ello está suspendido en la incompletud: *no logra ser el buen ciudadano como ciudadano, no se ha empoderado como mujer, es tradicional y arcaico como campesino, esta “incompleto” si es niño o niña: es quien no se ha aprendido la lección* El modo de acceso a la realidad que se propone es el de la fuerza del logos, de la razón: el conocimiento de “lo que es” (la verdad objetiva) y de “lo que debe ser” (el mundo normativo). Así, la educación da lugar a una subjetividad disciplinada, ordenadora de lo real desde la objetividad como criterio de verdad y desde el conocimiento de lo que ES y lo que debe ser, como parámetro del ser.

No importa si se privilegia la enseñanza como el modo de educar o, por el contrario, se propone la autonomía del aprendizaje como modo de educar-se. Se trata de lo mismo: enseñar y/o aprender lo que es, lo que debe ser y el decir adecuado.

En estas condiciones, si intentamos un desplazamiento epistémico que vaya del ¿qué es? al ¿qué pasa? como preguntas que generan el acto educativo, lo que hacemos es transformar la educación: le damos otra base, otro punto de partida que da lugar a la posibilidad de otra subjetividad. Y esta es la radicalidad de la propuesta de la educación popular. De aquí mucha de su fuerza como instrumentos de emancipación, de liberación. En este desplazamiento la educación pierde el sustento fuerte del ser, de “lo que es”, para colocarse del lado de la incertidumbre, del lado del acaecer, de la contingencia, no del ser, sino del padecer, “de lo que va siendo”, como propone Gadamer. Por otra parte, el desplazamiento supone la obligada inclusión de los sujetos que preguntan: el qué pasa es siempre un qué me-nos pasa: lo que pasa tiene que ver conmigo y es siempre con otros.

Y aún más, este desplazamiento epistémico propuesto es un cambio que en las condiciones actuales aparece como una transgresión y subversión total de lo educativo, porque el proyecto educativo de la modernidad centrado en el sujeto del conocimiento, ha tenido una deriva trágica alejándose cada vez más de la experiencia: se ha llegado a su reducción al proyecto de sujeto para dar lugar a un sujeto competente, al sujeto que tiene la información necesaria para hacer las cosas y las habilidades de desempeño para llevarlas a cabo, el sujeto de la técnica más que el de la razón, el sujeto de la información más que del conocimiento. Si ya en el sujeto del conocimiento, tal y como está configurado en la educación, se da de algún manera un secuestro de la experiencia con la primacía del conocimiento científico “objetivo”, mediante el deslizamiento de la experiencia a experimento o caso que ilustra⁴, en el nuevo afán educativo basado en competencias lo que se ha abierto como programa en la conformación del sujeto es la generación de la mínima subjetividad, en donde la posibilidad de promover en el acto educativo la experiencia, es decir, la conciencia de sí, la reflexividad del sí mismo que pregunta por lo que pasa, queda disminuida ante el afán del desarrollo de competencia para hacer cosas, las cosas “que hay” que hacer, las que se deben hacer.

Si hacemos el desplazamiento señalado, ese pequeño giro que pone antes la pregunta por lo que pasa como modo de acceso a lo educativo, cambiamos la educación: lo que pasa no viene a nosotros como una definición, como un conocimiento establecido y exterior a mí; antes bien, lo que (me-nos) pasa se presenta, en el sentido de irrumpir (interrumpir en nuestra quietud: inquietar), como un largo inventario que es densidad: lo que vamos siendo.

¿Y no podemos acaso hacer de este inicio una posibilidad de lo educativo? Con el movimiento que cambia la pregunta de *qué son las cosas*, por la pregunta de *qué (me-nos) pasa*, lo que se da es un adentrarse en la densidad de la vida para dar (se) cuenta. Porque la pregunta por lo que pasa involucra al sujeto, un sujeto que narra, que relata. La pregunta siempre lo incluye; preguntar qué pasa es involucrarse, siempre es dar-se cuenta de sí mismo, es saberse afectado. ¿A qué tipo de subjetividad se abre este desplazamiento en la educación? Se configura una subjetividad desde la experiencia para dar lugar al sujeto de la

4 Dice Agamben: “en cierto sentido, la expropiación de la experiencia estaba implícita en el proyecto fundamental de la ciencia moderna. ‘La experiencia, si se encuentra espontáneamente se llama caso, si es expresamente buscada toma en nombre de experimento. Pero la experiencia común no es más que una escoba rota, un proceder a tientas como quien de noche fuera merodeando aquí y allá con la esperanza de acertar al camino justo, cuando sería mucho más útil y prudente esperar el día, encender una luz y luego dar con la calle’ Giorgio Agamben, *Infancia e Historia*. Col Filosofía e historia, Adriana Hidalgo Editora 2007 Buenos Aires Argentina, capítulo 1.

experiencia: el sujeto del dar-se cuenta que más que vivir de incognito para sí mismo, se produce como acontecimiento en la relación educativa narrándose, elaborando relatos.

Al hacer el desplazamiento epistémico que cambia las preguntas acerca del ser, por las preguntas acerca de la propia vida, preguntas también de lo que no está, de lo que aún no es, lo por venir como promesa, la experiencia educativa se transforma en dos sentidos precisos: **a) se asume como principio ordenador de lo educativo el reconocimiento del sujeto desde la incertidumbre, esto es, desde la ambigüedad de la condición humana, y desde su condición situada; b) la educación se abre al florecimiento del sujeto desde el dar-se cuenta y desde la posibilidad de proyecto⁵.**

La educación como proceso de reflexión-acción-reflexión

Hay en las propuestas la explicitación de mecanismos para generar la reflexión de la acción. Al menos de dos maneras: a) en los planteamientos de considerar la propia experiencia como punto de partida; y b) en la organización de procesos de una intervención en la realidad como acción reflexionada (prácticas inter-taller en el proyecto de SERJUS) o de investigación acción participativa como reflexión de la acción.

5 No hay nada nuevo bajo el sol: estas tres ideas que planteamos aquí están presentes en otros desarrollos teóricos. La idea del sujeto desde la incertidumbre la desarrolla Silvana Vignale en **"Pedagogía de la Incertidumbre"**, Revista Iberoamericana de Educación Número 48 / 2 enero 2009 OEI; la idea de la elaboración del sujeto desde el dar (se) cuenta está en Antonio Sánchez Antillón, en **"Saber de sí, cargar con la existencia: educar con sujeto"**, que está publicado en la Revista Sinéctica 25. Agosto 2004- Enero 2005 ITESO Guadalajara, México; y el desarrollo de la relación educativa como encuentro, está en **Pedagogía del Encuentro. El sujeto, la Convivencia y el Conocimiento**, de Juan Carlos Godenzzi publicado en el Bulletin Institute Fr. Études Andines, 1998.

Cuadro 14. El proceso educativo como proceso de reflexión-acción-reflexión

Proyecto Serjus	Proyecto Tarea/ Universidad San Agustín	Proyecto Ruta del Sol
La reflexión sobre la acción permea el proyecto educativo. El ciclo reflexión-acción-reflexión está presente como intencionalidad. Se plantea un mecanismo concreto para intentar una acción reflexionada: las prácticas inter taller como espacios para ir conformando un proyecto político pedagógico en el ámbito de acción del o la líder, dirigente, representante comunitario que participa en la formación.	Se propone la reflexión de la propia acción, como reconocimiento de los conocimientos de la experiencia. Se plantea un mecanismo concreto, los talleres de investigación acción, como procesos que se abren a la posibilidad de la reflexión-acción-reflexión.	Se plantea de diversos modos el aprendizaje desde la experiencia, la reflexión de la acción, el reconocimiento de la práctica.

Consideramos que hay al menos dos retos al respecto: a) el reto de que la relación acción-reflexión no queda atrapada en la lógica teoría-práctica; y b) el reto de asegurar lo que podemos llamar el “círculo virtuoso” de la reflexión-acción-reflexión como ordenador del proceso educativo.

¿Qué es lo que pasa muchas veces? Que se termina por hacer de la acción un momento de aplicación en la práctica de lo que se ve en la teoría (que sustituye a la reflexión), sustituyéndose la lógica de elaboración de saberes desde la experiencia, por aplicación de “aprendizaje” visto en el aula.

6 Tercer acercamiento. A manera de conclusión: un reto para los educadores populares del CEAAL Sostener la radicalidad emancipatoria de la interculturalidad desde la educación popular⁶

Resumen

Presentamos en este apartado final una reflexión y hacemos un planteamiento de tareas para abonar en el fortalecimiento de una educación intercultural, para la interculturalidad, desde la perspectiva de la educación popular. La idea es la siguiente: consideramos que el colectivo del CEAAL tiene una responsabilidad (se debe a sí mismo la tarea y nos las debe a otros y otras) de pensar las posibilidades emancipatorias y asegurar que no se diluyan en el marco de lo que hoy aparece como inclusión social mediante políticas de cumplimiento de derechos. Consideramos que la lucha por una interculturalidad simétrica sustentada en una simetría relacional, de vida, es el lugar y el modo para enfrentar los modos de igualación que borran la diferencia en la mayoría de las políticas de inclusión social en nuestros países.

Planteamos una tarea: abrir un espacio en el CEAAL para que los proyectos de interculturalidad de las organizaciones socias, conversen, reflexionen, concuerden y alimenten posibilidades de proyectos de interculturalidad que sea proyecto político de crítica de lo existente y diseño de futuro deseado, un mundo mejor. ⁶

6.1. Sostener la radicalidad emancipatoria de la Educación Popular

Nuestra reflexión final es la siguiente:

⁶ Este apartado está desarrollado a partir de: Benjamin Berlanga, "La educación como proyecto de resistencia que celebra la diferencia en la construcción de la comunidad política" en: www.ucired.org.mx sección documentos.

Hemos reconocido en los proyectos que revisamos la fuerza del enfoque de la educación popular. Desde ese reconocimiento pensamos en la necesaria profundización, siempre como búsqueda de hacer más, de no quedarse detenidos y engolosinados con fórmulas y “tradiciones tradicionales” que terminan por ahogar la fuerza inspiracional, fundacional: se necesita recoger y relanzar la fuerza viva de la tradición radical y emancipadora de la educación popular.

En ese sentido, consideramos que hoy el colectivo de CEAAL tiene una responsabilidad, un compromiso que es necesario actualizar desde la lucha por el derecho a la educación en la que las organizaciones del colectivo participan en América Latina: es el reto de no perder la radicalidad emancipatoria en el vendaval de políticas públicas de inclusión social que hoy nos ofrecen como signo de transformación social y de logro de justicia social.

Nosotros lo planteamos así y lo compartimos así a ustedes:

El derecho a la educación se sustenta en la aspiración de la universalización de la educación para que todas las personas tengan a lo largo de su vida la posibilidad efectiva de hacer uso de servicios educativos, establecidos fundamentalmente por quien es garante de estos derechos, el Estado. El derecho a la educación como práctica de inclusión social, se sostiene en la idea de que el acceso al sistema de educación normado por el Estado es un logro que permite igualdad de todos y todas, porque asegura que todos y todas tengan las mismas posibilidades de hacer uso de los servicios de educación. Más allá de ello, el cumplimiento del derecho a la educación se presenta como uno de los factores positivos de desarrollo, es decir, del logro de un modo de vida: un sujeto que ha sido educado hasta un nivel y grado determinado, es un sujeto desarrollado y entre más superior resulte ese nivel, más sujeto desarrollo resulta y más desarrollado el país en que vive.

Miremos las cosas desde otra perspectiva. Más allá de la bondad de los efectos en personas concretas, ¿cuáles son los resultados del cumplimiento del derecho a la educación como práctica de la inclusión social que hoy se promueve desde los organismos multilaterales, desde foros mundiales, desde las instituciones internacionales de financiamiento del desarrollo y que se promueve en las políticas públicas de prácticamente todos los países? Tanto amor es sospechoso y hiere; estamos convencidos que el cumplimiento del derecho a la educación mediante la extensión universal o lo que llamamos universalización de la educación, genera (también) 1) la **igualación de los diferentes**, 2) la **negación misma de la diferencia**, 3) la **producción social de la ignorancia** y 4) la **producción social de la indiferencia**.

La universalización de la educación básica está dando lugar a la igualación de los diferentes y con ello se genera la negación de la diferencia, de lo diferente. Actualmente hay un consenso (impuesto) de los organismos internacionales, las agencias de financiamiento y los gobiernos nacionales, sobre el trazo de lo que debe contener la educación básica. Se trata de una operación de igualación sin precedentes, que tiene como referentes el principio pedagógico de educación por competencias que delimita un campo de valores, modos de ser, modos de hacer, destrezas y habilidades y hasta modos de querer. Es decir, se trata de una producción igualada de subjetividades desde el borramiento de la subjetividad elaborada en la vida vivida que es siempre local, cultural. Sin dificultad de traducción, los consultores internacionales podemos transitar de un país a otro con el portafolio de recursos de diseño curricular, para implantar la educación por competencias: es un lenguaje universal y en todos lados somos necesarios, indispensables.

Vale destacar la impronta de negación de la diferencia que hay en la producción de la igualación. No es un asunto menor, la negación de la diferencia es fundamentalmente la negación de lo diferente desde una idea dominante de lo que vale la pena vivir: es mejor el alumno encerrado en el aula aprendiendo datos de la cultura universal, que el chico que está en el campo con su padre oteando el horizonte, aprendiendo a sentir la lluvia que viene, nombrando y reconociendo las yerbas malas y las yerbas buenas, empalabrando los montes, los recodos del paisaje con los nombres transmitidos de generación en generación, aprendiendo a sembrar, a subsistir con su trabajo. Lo primero es acceso a la educación, inclusión social, lo segundo es quedarse en el atraso. Y aun cuando se acepte la introducción de los modos de vida local de manera dosificada en contenidos educativos en forma de lecciones en el aula dentro de la escuela, lo que marca y lo que importa es la lógica de la producción del sujeto como el sujeto competente con capacidades estandarizadas, lo mismo aquí que allá.

¿Qué hay en todo esto sino la producción de la ignorancia? **La universalización de la educación como derecho alcanzado y como logro democratizador, deviene muchas veces en un inmenso mecanismo de producción de la ignorancia,** en la medida que va extendiéndose hacia los sujetos que han sido destituidos de su subjetividad, un modo de escuela que es negación de formas-de-vida, que es cancelación de la memoria propia y aprendizaje de una historia descontextualizada, que es ruptura con las maneras locales de empalabrar el mundo y que es cancelación del tiempo histórico cíclico, que va y viene, sustituyéndolo por un tiempo lineal, a-histórico, desmemoriado, huida hacia delante en la forma de progreso. Estamos produciendo la

ignorancia, al menos un modo de ignorancia: el olvido de lo propio.⁷ Pero también de otros modos la estamos produciendo: los saberes de la vida -saber hacer-me la vida, aprender a cómo proceder, decidir mis proyectos de vida, mis pasiones y mis afanes, lo que son los míos y lo mío, por ejemplo, que surgen de la posibilidad de reflexionar la experiencia de ir viviendo, tienen como fuente y se construyen hoy cada vez más y primordialmente en espacios que resultan tan educativos, en el sentido de espacios y lugares de transmisión de humanidad, como hasta ahora lo han sido como la familia y la escuela, fundamentalmente la televisión y las redes sociales. Son estructuras de transmisión que hoy tienen más fuerza para proponer imaginarios de la vida que vale la pena vivirse. Y mientras, la escuela va perdiendo la oportunidad para proponer algo frente a esas estructuras de transmisión que se han convertido en los espacios donde se conforma una verdadera paideia, una completa, aunque reducida en su dimensión, idea de lo humano y de lo que vale la pena vivir. La educación, la escuela, va quedando a un proyecto para aprender sobre todo destrezas, competencias, y a hacer el manejo de información aislada y de conocimientos que incrementan aptitudes y habilidades determinadas; justo ahora, cuando necesitamos que la educación, que el espacio educativo, sea una estructura de acogida, para intentar hacer nos las preguntas por la vida desde la posibilidad de elaborar el dar-nos cuenta de que sucedemos: experimentar la vida.

Este es un tiempo de producción social de la indiferencia. En su forma actual, en la educación se ha renunciado definitivamente a cualquier ideal de emancipación. La política educativa escala global tiene como objetivo “...vaciar el aula de los valores emancipatorios tan duramente conquistados, presididos por el conocimiento y el arte como creaciones humanas compartidas”⁸. El proyecto educativo establecido promueve y produce la indiferencia respecto al otro, a los otros, respecto a lo que está pasando: es una educación desmemoriada, que produce el olvido de sí y de los demás.

Nosotros nos preguntamos: ¿es posible fundar de manera amplia y sostenida prácticas de resistencia en el sentido de realización de la educación como un bien individual y público merecido por todas y todos, que rompa con la lógica de la inclusión social tal y como la hemos dibujado en esta presentación? Creemos que sí porque las posibilidades de la resistencia, de la capacidad y posibilidad de decir ¡no! y de intentar otra cosa, las hacemos nosotros. El margen del sistema

7 Hay un breve texto sobre esta idea con una posición discutible pero que tiene mucho de realidad: Jean-Claude Michéa, “La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas” Ediciones Acuarela y Machado Grupo de Distribución S.L. 2009 Madrid.

8 Amador Fernández Savater, **Fuera de Lugar. Conversaciones entre crisis y transformación**. Acuarela Libros y Machado Grupo de Distribución S.L. 2013 Madrid. Entrevista A Concha Fernández Martorell, p. 209.

no es un afuera, sino una posición desde el único lugar posible, el “aquí” que hacemos nosotros quienes reproducimos cotidianamente el sistema. Todos y todas, personas comunes y normales, reproducimos el sistema (nos reproducimos como sistema) y somos, al mismo tiempo el margen mismo del sistema, porque podemos “ponernos en las orillas” en tanto somos capaces de generar relaciones prácticas en el mundo que subvierten lo establecido, lo que hace que nos pongamos como si afuera (en el margen) para hacer otra cosa, abrir gritas y habitarlas.

El logro del derecho a la educación, esa posibilidad de inclusión social mediante la educación, puede devenir y deviene realización de un bien merecido como persona, más allá y en contra de una inclusión social igualadora, negadora de la diferencia, productora de ignorancia y de la indiferencia, porque siempre existe la posibilidad de ir a contracorriente de lo que hay, intentando esa otra cosa. Y está pasando todos los días. Esos son los gestos y las disposiciones anímicas y de fortalezas que hay cotidianamente en los y las educadores populares, en docente “de a pie”, en promotores y animadores comunitarios, quienes desde el único lugar posible, el de la reproducción del sistema, deciden ponerse en los márgenes para mirar del otro lado e intentar de otro modo las cosas en su espacio y su ámbito de acción, que es el que les da la vida, el que hace a su vida. Es, también, la fuerza que hay para enarbolar actos de resistencia en los movimientos sociales, los pueblos, las comunidades, que toman el control de la educación para sus hijos e intentan la formulación de una paideia -con todas las contradicciones del caso y los asegunes que se quieran ver cuando desde fuera se ve, pero también con la maravillosa capacidad humana de elaboración de imaginarios de vida buena, que sorprende a quienes intentan más allá de ver, mirar. Es la fuerza creativa, también, múltiple y diversa de proyectos educativos que impulsamos desde la sociedad civil, pero también impulsados en espacios de resistencia conquistados en el seno de los aparatos del gobierno donde se norma y administra el sistema educativo, que logran generar opciones de diferente envergadura y de diferente calado en cuanto a su profundidad, yendo más allá de la educación como mera inclusión social igualadora: se trata de proyectos, de programas y, en algunos, casos hasta de intentos de política pública a nivel local, regional o nacional, que se construyen considerando a los sujetos desde la diferencia proponiendo el acceso a la educación desde la experiencia de vida de las personas, no como un derecho para la inclusión sino como la realización de un bien humano merecido en forma individual y colectiva para la realización de la potencia que hay en la propia vida y para dar lugar al despliegue de la posibilidad de pertenencia a una comunidad política.

Lo importante que puede haber en todo esto tiene que ver, ante todo, con un atrevimiento: el de pensar contra el pensar lo que nos dijeron que había que

pensar. Los modos establecidos para procurar vida buena para todos y todas ya no nos sirven y muchas veces nos está haciendo daño como personas, como colectivos. Creemos, por tanto, que tenemos que atrevernos a pensar las cosas de otro modo: ni los afanes de desarrollo, por más alternativos que resulten, tienen buen saldo, ni los esfuerzos de inclusión llegan a buen término, ni las luchas por los derechos parecieran resolver la vida como vida digna a todos y todas: ¿no es tiempo ya de pensar desde otro lado y de hacer las cosas recuperando en el sentido de re(a)cordar, de volver a acordar lo que decimos que nos mueve, la fuerza ética que nos ha impulsado para intentar un mundo justo para todos y todas?

Es este un reto para CEAAL: se lo debe y nos lo debe a los y las que andamos en lo mismo.

6.2. De retos y tareas

Consideramos necesario fortalecer un proceso de reflexión y elaboración entre las organizaciones miembro de CEAAL que permita establecer una posición compartida acerca de la interculturalidad en la que se refleje el sentido y afán de pensamiento de la educación popular. Vemos cuatro áreas temáticas para un proceso de conversación:

- a) identificación-clarificación-concordancias acerca del proyecto ético-político de interculturalidad desde la apuesta emancipatoria de la educación popular;
- b) clarificación del enfoque de interculturalidad crítica desde la educación popular: apertura de un campo de debate con otros enfoques que permita presentar lo que distingue a la propuesta de CEAAL frente a otros enfoques de interculturalidad;
- c) elaboración compartida de estrategias para profundizar el giro intercultural en nuestros proyectos
- d) discusión y establecimiento de una posición política de CEAAL en relación con las políticas de inclusión social, impulsadas por organismos multilaterales, gobiernos y desarrolladas también por organizaciones de la sociedad civil
- e) diseño de un programa de fortalecimiento de capacidades políticas y pedagógicas para la interculturalidad desde la perspectiva y enfoque elaborados, dirigido a organizaciones miembros del CEAAL y a otras organizaciones de la sociedad civil en América Latina.

7 Referencias bibliográficas

BERLANGA, Benjamín. “¿Volver al sujeto? Once ideas para pensar la educación popular como una apuesta radical, de resistencia, para hacer-nos sujetos de la digna rabia”. [En línea]. Disponible en Internet: <http://www.ucired.org.mx/>

LUND, Andros. Pedagogía Crítica de Giroux y las Resistencias en la educación [En línea]. Disponible en Internet: <http://www.ucired.org.mx/>

BERLANGA Benjamín. Una propuesta de abordaje para pensar la educación popular [En línea]. Disponible en Internet: <http://www.ucired.org.mx/>

Raúl DIAZ y Cristina VALDEZ. Derribando estereotipos. Los actores escolares desde una mirada crítica intercultural. Crefal. Revista Decisio. [En línea]. Disponible en Internet: <http://decisio.crefal.edu.mx>

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156 - BREÑA
CORREO E.: tareagrafica@tareagrafica.com
PÁGINA WEB: www.tareagrafica.com
TELÉF. 332-3229 FAX: 424-1582
ENERO 2014 LIMA - PERÚ