

LA EDUCACIÓN INTRA E INTERCULTURAL COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO “PROPIO”¹

INTRA- AND INTER-CULTURAL EDUCATION AS “OWN” PEDAGOGICAL APPROACH

Alcibíades Miguel López Hernández*, Edith María Cuello Daza**

Universidad de La Guajira, Colombia

Recibido: 20 de octubre de 2015 – Aceptado: 2 de marzo de 2016

Forma de citar este artículo en APA:

López Hernández, A. M. y Cuello Daza, E. M. (julio-diciembre, 2016). La educación intra e intercultural como enfoque pedagógico “propio”. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 370-387. doi: 10.21501/22161201.1780

Resumen

Nuestro propósito es la búsqueda de respuestas en la atención a la diversidad cultural que día a día constatamos en nuestras aulas de clases; ante la necesidad y exigencia de robustecer las acciones y actividades complementarias del orden científico que nos conduzcan a tal fin, pensamos en unas condiciones básicas conceptuales y teóricas intra e interculturales, como alternativa en la búsqueda de respuestas adecuadas; en este orden, pretendemos ubicar la educación intra e intercultural como eje transversal, para desarrollar desde allí, un currículo cuyo tronco y ramificaciones sean de todos y para todos. Buscamos crear un modelo de educación intra e intercultural, desde unos fundamentos pedagógicos críticos y propios. Esta propuesta aspira romper las distintas formas de colonización en la educación actual, cuyo currículo se orienta de manera instrumental a construir y proyectar una educación intercultural sin profundidad histórica; esta visión expresa una intolerancia cultural que busca homogeneizar a los seres humanos.

Palabras clave:

Pedagogía, Colonialismo, Diversidad cultural, Descolonización.

¹ Este artículo es el resultado final de la tesis de Maestría en Educación: *El docente y el proceso comunicacional intra e intercultural en el programa de Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad de La Guajira*.

* Psicólogo Social Comunitario, Candidato a Magíster en Educación. Correo electrónico: alopezh@uniguajira.edu.co ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2375-684X>

** Socióloga. Especialista en Planeación Educativa y Desarrollo Humano. Candidata a Magíster en Educación. Directora del Programa de Etnoeducación de la Universidad de La Guajira. Correo electrónico: ecuello@uniguajira.edu.co ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2880-3548>

Abstract

Our purpose is to look for answers about the attention of cultural diversity that day after day can be observe in the classes; so, in this reflection we think that intra – and intercultural is one of the right answers. That is why; the intention as central focus is to construct from there a *curriculum* whose trunk and branches are of all and for all. Additionally, to construct an intra and intercultural academic proposal, from some critics and own educational foundations. Besides, this proposal aims to break the different forms of colonization in the current education whose *curriculum* is oriented instrumentally to create and design an intercultural education without historical depth. Also, this vision expresses a cultural intolerance that seeks to homogenize the human being.

Keywords:

Pedagogy, colonialism, cultural diversity, decolonization.

INTRODUCCIÓN

Como algo consustancial a las sociedades actuales, que contemplan la diversidad de expresión como un imperativo al respeto pluricultural, la educación *intra e intercultural*, desde una pedagogía “propia” u “otra”, es un recurso educativo que busca ajustarse al hecho de la diversidad cultural.

Esta manifestación de emergencia epistémica busca impulsar los “saberes” y “conocimientos” distintos, en el marco de la instalación de un *(re)pensar* que permita el constructo, desde una epistemología circular, de un paradigma que libere el posicionamiento pedagógico del “pensamiento propio” u “otro”. Ciertamente, este dispositivo, al que Walsh (2009) denomina “descolonial”, impulsa la transformación de estructuras institucionales; abarca la construcción de modos “otros” de poder; y transversa las estructuras-estructurantes de la educación, señaladas por Piaget (1994), afines a la emergencia de la realidad diversa.

Hasta el momento, las relaciones en el aula de clase², en algunos casos, se basan en los constructos coloniales sobre los cuales se han diseñado los *curricula* y las pedagogías mismas (Quintanilla Coro, 2012). Sin pretender ser generales en esta afirmación, estamos convencidos que la apuesta del reconocimiento del “otro”, la *intra e interculturalidad*, nos aporta lo necesario para atravesar y superar los viejos constructos. Ahora bien, ¿cuáles son los contenidos conceptuales de la *intra e interculturalidad*? ¿Cuáles son las condiciones que permiten ahora pensar en la *intra* y no solamente en la *interculturalidad*?

Bajo estas preguntas guías de nuestra reflexión desarrollaremos este artículo sin la pretensión de agotar la discusión; el mismo, constituye una introducción conceptual en el largo camino de la investigación que ya empezamos en el seno del grupo de investigación Complexus de la Universidad de La Guajira (2014). Para responder a las preguntas enunciadas, nuestro artículo se divide en tres partes; en la primera indicaremos el contexto de la noción de multiculturalidad, *intra e interculturalidad*; en la segunda parte desarrollaremos el marco teórico de la *intra e interculturalidad*; y en la tercera parte ponemos en relación la *intra e interculturalidad* con la pedagogía.

Algunas consideraciones del sueño no cumplido de la interculturalidad

Para conocer las bondades conceptuales y teóricas de la interculturalidad en la práctica educativa, es meritorio hacer una diferenciación respecto a la multiculturalidad. Para Will Kymlicka, el multiculturalismo liberal consiste en que:

² Los autores hacen referencia, específicamente, a su experiencia en la Universidad de La Guajira.

Los Estados no solo deben garantizar el conjunto habitual de derechos civiles, políticos y sociales que está protegido constitucionalmente, en todas las democracias liberales, sino también, adoptar diversos derechos o políticas concretas en relación con diferentes grupos que intentan otorgar reconocimiento y acomodo a las identidades y aspiraciones específicas de los grupos etnoculturales (Kymlicka, 2009, p. 77).

El autor señala, también, que “las luchas a favor del multiculturalismo comparten un rechazo de los modelos previos de Estado-nación unitario y homogéneo” (Kymlicka, 2009, p. 77). Sin embargo, las políticas multiculturales no logran poner en práctica el reconocimiento de los distintos grupos culturales. Das Gupta, por ejemplo, manifiesta “que estas políticas refuerzan las jerarquías y estigmatizan aún más el otro como diferente, dependiente y necesitado” (1999, como se citó en Kymlicka, 2009, p. 152). Para otros investigadores, la multiculturalidad se limita a una yuxtaposición de grupos culturales (López, 2012). Así, las múltiples culturas de un territorio determinado no son puestas en relación. La multiculturalidad marca una mirada discriminatoria en el sentido de establecer quién es el blanco, el negro, el indio, el mestizo y demás; marca un territorio cerrado que enaltece las desigualdades. Esta consideración en lo educativo se visibiliza en el aula de clase, entre los actores interactuantes, donde el profesor propone ser el eje exclusivo del proceso enseñanza-aprendizaje.

En el trabajo desarrollado por Panikkar (2002) se manifiesta que “el multiculturalismo exhibe todavía, el síndrome colonialista que consiste en creer que existe una supracultura superior a todas las demás, capaz de ofrecerles una hospitalidad benigna y condescendiente, incluso si la llamásemos metacultura” (p. 30). Es una apuesta que busca responder a la universalización del problema relacional de las “minorías”, donde se conjugan las desigualdades e inequidades sociales; desde esta visión y según Kymlicka (2009) cabe destacar que el multiculturalismo está diseñado como un frente conceptual y teórico común que enfatiza en la tolerancia, ser el “manto” que oculte la permanencia de las desigualdades institucionales y la hegemonía dominante.

No obstante, el referente conceptual de García Llamas (2005), magnifica la posibilidad que, desde la orilla multicultural, se escuchen expresiones multiculturales, en consideración de reconocer “el derecho a la diferencia y la valoración similar de todas las culturas” (p. 91). Su direccionamiento se fundamenta en aceptar al otro, como distinto, pero sin la posibilidad de hilvanar un nivel de respuesta circular, “los grupos o los individuos proceden de diferentes culturas pero viven en un mismo espacio, independiente de cuál sea su estilo de vida” (p. 90).

En congruencia con este planteamiento, Dietz y Mateos Cortés (2011) consideran que “la multiculturalidad, da cuenta de la presencia de culturas diferentes y de la necesidad de atender las demandas de los distintos grupos minoritarios, pero dentro de estos grupos existen dinámicas y relaciones de poder” (p. 24). En este sentido, la corresponsabilidad de atención que amerita la *diversidad cultural*, en el contexto educativo, explicita la necesidad de cambiar el enfoque pedagógico que gestiona los aspectos relacionados con la expresión diversa.

En este contexto, la interculturalidad emerge como un proceso de interrelación que nutre el reconocimiento de la presencia del otro y del respeto de las diferencias. Para Abdollah-Pretceille (como se citó en López, 2012), la interculturalidad se centra más en el proceso, en los intercambios, en las relaciones; por consiguiente, se puede decir acerca de su practicidad, que su envoltura de forma circular está en permanente construcción. Es fundamental precisar que, al hablar de interacción del otro, de la diversidad, del colonialismo, del respeto y de la descolonización, nos acercamos al deber ser de la “funcionalidad” de la interculturalidad. Según Guerrero Arias (2011), “la interculturalidad se presenta como la posibilidad para la construcción de un horizonte civilizatorio y de la existencia del otro” (p. 2).

Ahora bien, la apropiación del concepto de interculturalidad se vislumbra como la panacea en atender la diversidad cultural en consideraciones equitativas; es sostenida por quienes piensan que es “el contacto e intercambio entre culturas más en términos equitativos; en condiciones de igualdad” (Walsh, 2009, p. 41). Para esta investigadora:

Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (Walsh, 2009, p. 41).

Si bien, el significado de las palabras *contacto* e *intercambio* ha dependido, históricamente, de la conjunción del término: *expresión multicultural* -dado como el reconocimiento de ser *diferente*, pero sin trascender al espectro de la convivencia-, la relación propuesta por Walsh entre los conceptos citados y comunicación y aprendizaje, es conducente a la apropiación del *encuentro*, como eje nuclear a la transversalidad de los tejidos comunicacionales y existenciales del individuo, con alcances éticos y morales.

Un ejemplo de lo anterior, se encuentra en el trabajo de Ponzoni (2014), quien propone una definición del concepto *encuentro intercultural*, como

el acontecimiento de una interacción comunicativa entre personas que de varias maneras, se reconocen como pertenecientes a culturas diferentes, que implica una reestructuración parcial o total del sistema de creencias o valores de las personas involucradas, y que permite de una forma parcial o total, a una persona ponerse imaginativamente, en el lugar de la otra (p. 550).

Esta iniciativa problematiza el enfoque multicultural, que da lugar a una transformación en la forma de concebir la diversidad desde unos lineamientos distintos que se orienten hacia una reforma institucional.

De esta manera, la interculturalidad se idealiza como un proceso elocuente e integrador que vigoriza la necesidad de romper con las nociones hegemónicas y totalitarias que se han construido en torno a la cultura, la nación y la diversidad (Guerrero Arias, 2011). Sin embargo, en nuestras aulas de clases, la práctica educativa sigue atrapada por un ejercicio de mero contacto cultural. Si

bien estamos en la era de la interculturalidad y los enfoques de diálogos y construcción conjuntos marcan la pedagogía, subsisten todavía prácticas que reproducen los viejos sistemas educativos coloniales. La particularidad de “esta” interculturalidad se basa en la dinámica de un diálogo lineal, entre el dinamismo que imprime el emisor (docente) y la pasividad del receptor (estudiante).

Esta situación relacional, en el aula de clase, exige una reflexión en el sentido de establecer la evolución del concepto de interculturalidad y su practicidad. Ahora, reconocer los alcances y efectos de la problematización de la interculturalidad nos lleva a profundizar los niveles de comprensión de relaciones de poder que establecen o direccionan la coexistencia de grupos culturales; en las aulas, por ejemplo, el reconocimiento del “otro” se efectúa bajo las implicaciones de poder esgrimidas por el docente; el grado de actuación de éste no es consecuente con la expresión diversa. Un estudiante Wayuu decía: “Para el profe, nosotros no somos humanos, somos una mercancía que le sirve a cobrar un sueldo (...) No tenemos derecho a equivocarnos, cuando lo hacemos, nos dice bruto” (Etd 1. Información registrada en el diario de campo, 22 de octubre, 2015). Estas afirmaciones atestiguan que la aplicabilidad del concepto de interculturalidad no aborda todavía la perspectiva del diálogo fluido y abierto. En otros casos podemos constatar procesos que generan exclusión: obligar al estudiante de la Universidad de La Guajira a cursar y aprobar el inglés como segunda lengua, cuando el wayuunaiki es la segunda lengua oficial del Departamento de La Guajira, (Asamblea Departamental de La Guajira, 1992, Ordenanza, # 001). Aun teniendo estas consideraciones como dispositivo legal, al estudiante se le prohíbe responder las exigencias académicas en su lengua materna; todo ello está enmarcado en sostener el *statu quo* de la productividad y administración de la diversidad establecida.

Esta problemática no ha sido puesta, como dice Garcés V. (2009), por una mano divina e incontaminada de poder, sino que debe ser comprendida desde los lineamientos socio-políticos y económicos que diseñó el sistema hegemónico para el dominio de la vida y la complejidad de sus diversidades.

Según lo dicho, el ambiente académico registra, en el marco relacional, una aporía intercultural que marca una diferencia entre lo semántico y la interpretación existencial del concepto de vida, sociedad y civilización; disponer de la interculturalidad para el mero contacto es radicalizar la distancia entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje; dicho de otra manera, aplicar la interculturalidad en estos términos en el aula de clases es continuar con el viejo sistema educativo que sirvió de base para la consolidación y el desarrollo del Estado-nación de la modernidad (Molina Luque, 2002).

En este contexto, nos preguntamos ¿por qué existen algunos procedimientos “pedagógicos” que olvidan el núcleo de su esencia? ¿Cuáles serían los procesos para poner en marcha de manera eficaz y pertinente la interculturalidad?

En este sentido, consideramos que los aportes conceptuales y teóricos de Walsh sobre la interculturalidad dan algunas pistas. Viaña, Tapia y Walsh (2010) explica el uso y sentido contemporáneo y coyuntural de la interculturalidad desde tres perspectivas distintas.

En la primera perspectiva, la interculturalidad promueve un intercambio entre culturas desde un ámbito básico y general. Para Viaña et al. (2010), esta perspectiva es la “relacional”, donde se contactan “prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, lo que podría darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (p. 77). Su practicidad promueve una aceleración, en el individuo y colectivo, de no visualizar las grietas estructurales expuestas por un sistema sociopolítico, económico, educativo y cultural, que impulsa la discriminación, el racismo y la exclusión.

En la segunda perspectiva, llamada interculturalidad “funcional”, reconoce la existencia de la diversidad y las diferencias culturales, en la medida que se sometan a las disposiciones imperantes y discrecionales del sistema imperante. Desde la perspectiva de Viaña et al. (2010) se reconoce que esta forma intercultural no toca el punto causal del porqué de la existencia de la asimetría y desigualdades sociales y culturales de la lógica imperante.

En este tipo de práctica intercultural, el pensamiento imperante (discriminatorio, asimilador, arbitrario, etc.) subutiliza el concepto intercultural para robustecer la depredación; el contexto difuso permea la expresión de la interculturalidad (atributo relacional que facilita el contacto e intercambio de culturas) y reporta la transculturación (proceso por el cual una cultura adopta rasgos de otra).

Por último, está la perspectiva: interculturalidad crítica, que genera un derrotero diferencial; la misma, no atiende el espectro individual y colectivo, porque su direccionamiento busca conocer, para luego desconocer, los intrínquilos de la estructura colonial, para establecer la causalidad de la matriz del poder jerarquizado. Su practicidad involucra acciones transformadoras de la estructura social, debido a que cambia no solo relaciones, sino las estructuras de poder que sostienen las desigualdades y la discriminación entre iguales. Esta es una interculturalidad estratégica que propende, en la atención a la diversidad cultural, la construcción de sociedad desde una plataforma de transformación estructural y establece que dicho proceso es entre todos y para todos; para precisar:

La interculturalidad crítica aún no existe, es algo por construir. Por eso se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación entre personas o grupos, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico –de saberes y conocimientos–, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también, las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (Walsh, 2010, p. 77).

Continuando en la búsqueda de un marco conceptual diferencial, a la atención de la diversidad cultural, en esta oportunidad en el aula de clases, nos introducimos al trabajo de Aguado Odina (2004), quien sostiene que la pedagogía intercultural:

Es la reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia (p. 40).

En general, se deja entrever la necesidad humana de convivir con el diferente desde unos lineamientos respetuosos y de reconocimiento; en este sentido, “la educación intercultural da una respuesta eficaz a la necesidad de formar ciudadanos que puedan vivir e integrarse en una sociedad en que están presentes múltiples culturas” (García Llamas, 2005, p. 99).

Características de la interculturalidad

La interculturalidad desde el concepto y su practicidad, es un proceso que redonda la interrelación entre culturas, acompañado por unas condiciones equitativas; las características que se destacan en este desarrollo son las siguientes:

- ▶ **Alteridad:** se entiende como la expresión corporal, emocional y vivencial, indispensable para entender y comprender las diferencias entre iguales; en este encuentro se registran posiciones contrarias, pero bajo la presencia armónica del respeto.
- ▶ **Interrelación horizontal:** como concepto y práctica, la interacción horizontal en la interculturalidad es muy sensible a la armonía e integración en la diversidad, siendo los ejes articuladores el diálogo y la concertación.
- ▶ **Inseparable de la identidad:** el hablante cultural en un contexto social determinado, es la mismidad que surge de un constructo de palabras, símbolos, imágenes, vestuario, gastronomía, entre otros, que hacen posible ser parte inseparable de una cultura que no puede ser separada, de manera arbitraria, por individuos distintos.
- ▶ **No oculta las desigualdades:** para los procesos interculturales, la comunicación, aprendizaje y enseñanza está enmarcada hacia el respeto mutuo por encima de las diferencias culturales existentes; su aplicabilidad se refuerza en la medida que la acción intercultural no esté referenciada bajo el prisma de la descripción, sino de un proceso y actividad continuos.

La intraculturalidad como concepto emergente

En este orden, se hace necesario hacer un recorrido en buscar claridad en el concepto de intraculturalidad y su practicidad. El concepto como tal, es un instrumento existencial en una cultura determinada; su practicidad permite entretener lo interno y lo externo de una comunidad dada (las relaciones vitales se fundamentan en la identidad cultural); lo interno del individuo y su colectivo permite conocer y valorar los atributos diferenciales del orden social y cultural y alcanzar un reconocimiento del uno para con el otro (la intraculturalidad permite el fortalecimiento de la identidad, reciprocidad y complementariedad entre sí). La palabra intraculturalidad hace referencia a la mismidad, a lo particular y concreto, a connotaciones singulares y compartidas con otras.

Otras anotaciones para destacar acerca del concepto intracultural, las hacemos desde la visión educativa, donde se promueve una singularidad que no solo hace referencia a la manifestación individual, sino a la expresión de un escenario comunitario (territorial) influenciada por un conjunto de aportes culturales (desde la ciencia, cotidianidad, costumbres, creencias, economía, educación, genética, historia, política y tecnología) basados en la historia de una cultura propia.

Este concepto debe valorarse desde el acoplamiento individuo-colectivo, que hace que las miradas, rostros y consciencias, sean la expresión de un cuerpo identitario sólido, construido a partir de representaciones mentales elaboradas por el individuo sobre sí mismo. En este marco, se considera que la intraculturalidad ha sido, también, resultado de encuentros y desencuentros entre aquellos que hacen parte de un mundo diverso.

En relación a la importancia de la comunicación como componente nuclear de la intraculturalidad, Graciela Mazorco Irureta (2008) manifiesta que la “practicidad intra cultural, significa que cada cultura afirma y consolida su esencia pese a los cambios de forma que puede asumir por la relación horizontal con otras culturas (o interculturalidad)” (p. 303). La intraculturalidad es, entonces, el proceso de autodeterminación del individuo que le asegura ser él mismo (diferente), al tiempo de ser el otro (semejante).

Siguiendo a Mazorco Irureta (2008), se afirma que el surgimiento de la intraculturalidad, en lo sociopolítico, académico y económico, es un llamado al desenvolvimiento de la propia identidad en equilibrio, complementariedad y respeto con otras culturas, y así mismo, la autora destaca que la intraculturalidad involucra una relación equilibrada entre diversas culturas y requiere más un proceso hacia adentro que un enfrentamiento hacia afuera.

Interesa, entonces, saber la conexidad intra e intercultural, desde una perspectiva de vida educativa, a partir de una amplia reciprocidad y complementariedad dialógica, donde fluye, inicialmente, el reconocimiento de la presencia del “otro” como sujeto poseedor de una cultura distinta,

lo que implica el respeto por la memoria histórica, como propone Godenzi (1999), “todo puede ser percibido como interacción dialógica: la relación con la tradición y la sociedad contemporánea, así como la relación con el mundo y nuestros propios pensamientos” (p. 4).

Características intraculturales

El empoderamiento desde la intraculturalidad parte de los siguientes componentes:

- ▶ **Autodeterminación.** Es un proceso autónomo que le asegura al individuo ser consecuente consigo mismo (diferente) y con los demás (semejante); la conexidad, diferente-semejante, se resalta desde el instante que el semejante es diferente al otro, a pesar de las diferencias.
- ▶ **Autonomía.** Es el proceso donde se refleja la autodeterminación del individuo; en éste, el diálogo entre culturas debe darse en condiciones de igualdad; la autonomía le permite a las culturas en diálogo incrementar la conciencia de incompletud.
- ▶ **Complementariedad.** Su expresión se brinda desde un compromiso para con la diversidad, en el marco de fortalecer las interrelaciones culturales. Todo ello, enmarcado en la búsqueda permanente, de compartir visiones culturales distintas.
- ▶ **Identidad.** Se asume el concepto como tal, a partir del reconocimiento de la presencia del Otro y de la comunicación comprensiva en el seno de una diversidad cultural, que se distingue cada cultura como diferente.
- ▶ **Otredad.** Se precisa aquí que el presente artículo promulga por destacar el diálogo fluido como el núcleo existencial de la practicidad intracultural, su despliegue virtuoso, de reconocer la presencia del Otro, como interlocutor diferente, es el cimiento estructural de dicho diálogo.
- ▶ **Respeto.** Fomentar, en primera instancia, el respeto para consigo mismo, permite al Ser diferente, respetar las condiciones diferentes del Otro; su practicidad debe conjugar las condiciones de igualdad, entendimiento y comprensión en una relación permanente de aceptación de las diferencias.

La matriz educativa de la intra e interculturalidad

Hasta el momento hemos visto que la interculturalidad observada como el simple reconocimiento del “otro” obstruye la visibilidad del concepto “diversidad cultural”. Los trabajos investigativos de Walsh y Tubino Arias, muestran que la perspectiva de la interculturalidad “funcional”,

la cual es afín al sistema existente, no toca las causas de asimetría y desigualdad social, cultural, y tampoco “cuestiona las reglas de oro”; por eso “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente” (Tubino Arias, 2005, p. 2).

En este contexto, la interculturalidad crítica nos orienta hacia la intraculturalidad. Pensamos que la interculturalidad se lleva a cabo si va acompañada de la intraculturalidad. En realidad, para hacer efectiva una relación en términos de reconocimiento y respeto en el aula de clases, es necesario reconocer, aflorar y respetar la cultura del otro. La claridad meridiana de la intra e interculturalidad se alcanza desde los distintos ángulos de la educación en un recorrido de apropiación y no de asimilación.

Para Walsh (2012), la visibilización de las diferencias culturales implica la interrelación de culturas a un sistema mayor en donde se preserven las raíces identitarias de cada cultura determinada. En este discurrir pedagógico, la intra e interculturalidad establecen unas líneas didácticas para liberar las “estructuras inconscientes” que por centurias han condicionado el pensar y el conocimiento en relación a la asimilación y sometimiento. En esta búsqueda debe sustentarse, como dice Mazorco Irureta, “un nuevo paradigma filosófico, que responda a una visión de mundo y de hombre alternativo que provea un lenguaje nuevo” (2010, p. 2). La coexistencia de la intra e interculturalidad constituye así mismo, la problematización sociológica y antropológica a la atención de la diversidad étnico-cultural. Esto implica el cuestionamiento de la dominación instalada por centurias por un sistema educativo hegemónico, inherente a la colonización moderna.

La intra e interculturalidad se aproximan a un discurso descolonizador que abre la posibilidad al encuentro de expresiones distintas, dialogantes, emergentes y complementarias entre sí. Los alcances de este discurso pueden abrir espacios para el entendimiento y comprensión. En este abordaje es fundamental la mirada desde un sistema epistémico “propio” u “otro”.

Para entender la dimensión pedagógica de la intra e interculturalidad, es pertinente tener en cuenta el concepto mismo de pedagogía. Uno de los estudiosos más influyentes es el maestro Paulo Freyre (2010), quien destaca la pedagogía de la autonomía que parte de la inconclusión del ser humano hacia un permanente movimiento de búsqueda y de cuestionamiento de la curiosidad ingenua y crítica.

La pedagogía surge así, como la herramienta de búsqueda de la completud humana diversa, la cual resulta de las bondades expuestas por la naturaleza humana. La autonomía ocurre pues, cuando la naturaleza humana comparte vivencias axiológicas y existenciales y apunta a una necesidad organizativa en lo educativo para entender y comprender el mundo; es el nacimiento de interrogar, auscultar, predecir, diseccionar, analizar y reflexionar acerca de lo oculto que explique aquello que hace parte de la existencia humana: ser autónomo.

El surgimiento de la educación intra e intercultural, desde un enfoque pedagógico “propio” u “otro” se contextualiza desde este pensar filosófico; la educación intra e intercultural no nace en el instante del grito autónomo de la naturaleza humana, sino a partir de la incubación colonial. El sujeto, en este caso, no solo busca en vano encontrar el porqué de la humillación y sometimiento que ejerce una fuerza ciega, sino determinar el posible camino de superación del hecho colonial; la búsqueda de la autonomía en la educación intra e intercultural está iluminada no por la apatía teórica, sino por la no-indiferencia del “otro”.

La educación intra e intercultural no puede ser constituyente de sí misma sin un cambio en el sujeto. Para ello, éste debe ejercitar “una descolonización de la mente o del imaginario histórico y la memoria” (Pérez, 1999, como se citó en Maldonado-Torres, 2008, p. 67). Además, este entramado educativo está relacionado con un sistema axiológico, una política de liberación y el surgimiento de voces subjetivas intra e interculturales particulares.

Ahora bien, los términos de entendimiento y comprensión no se brindan en una relación lineal, ni vertical. Según Quintanilla Coro (2009), este tipo de ejercicio académico es fundado en la moral, no para postergar la razón, sino para que ella misma se funde en la moral comprendida como reciprocidad “con y por otros”, algo muy diferente a lo que sucede en las pedagogías occidentales. En estas consideraciones se destaca el constructo de una intersubjetividad cuyo contenido disciplinar va más allá de las huestes culturalistas o saberes y prácticas de la diversidad cultural; responde a la estructura relacional de los agentes socioeducativos en el aula de clases.

La intra e interculturalidad son apropiadas en el mundo académico como conceptos de vida donde diversas culturas, en su afán de existir, aproximan las líneas fronterizas existentes; en esta perspectiva, los intercambios relacionales, destaca Meza Maya (2012), demandan una autoafirmación que entrelace la cultura con la afirmación y el fomento de la diferencia. Es introducir en el mundo académico un concepto “apropiado” para la atención e integración de las culturas, con el esquema axiológico del reconocimiento, respeto, solidaridad y rasgos diferenciales; valores que confluyen desde unas líneas transversales de interacción fecunda entre sujetos diversos, lograda a través de la expresión dialógica. Este patrón de educación “propia” u “otra” enmarca las posibilidades de desintoxicar la sociedad en su conjunto.

El registro virtuoso de la conexidad intra e interculturalidad se inscribe desde el pensamiento “propio” u “otro”.

Pedagogía del pensamiento “propio” u “otro”

La autonomía por parte del sujeto diverso, la circulación del mensaje académico, en un contexto intra e intercultural, cambia rotundamente desde una mirada intra e intercultural y con ello, la hegemonía del discurso colonizador; el devenir circular de la información académica (participación de doble vía entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje) registra la puesta en escena de la noción “propia” u “otra”, que transforma los campos pedagógicos instrumentales, lineales y horizontales, en circulares. Esto, a su vez, permite el tránsito libre y espontáneo del concepto emergente pedagogía “propia” u “otra”, que potencializa una interrelación recíproca llena de confianza, a través del reconocimiento de la presencia del “otro”, y el respeto a *ser* diferente.

Dicho de otra forma, el desafío de la espontaneidad “otra” responde la interioridad del pensar originario; lo que significa, según “la irrupción de la exterioridad alterativa de lo siempre DISTINTO, de culturas universales (...) que asumen los desafíos de la modernidad y aún de la posmodernidad, pero que respondan “desde otro lugar” (Dussel, 2005, citado por Ahumada Infante, 2013, p. 7). Nos referimos al grito intra e intercultural por parte de un individuo portador de sentido emancipatorio.

La educación intra e intercultural corresponde al núcleo conceptual del pensamiento “propio” y/o “otra”. Este se trata de la metamorfosis actitudinal del individuo, que como emergencia del orden epistemológico y ontológico, valora y visibiliza los saberes identitarios de la diversidad cultural y por ende, lingüístico. Esto

representa, además, otras emergencias del conocer-hacer-pensar pedagógico que coexisten con múltiples expresiones de racionalidad humana, que pueden ampararse en modos distintos de hacer ciencia y, con ello, promover en los docentes y directivos de la escuela la posibilidad de convertir sus nichos de trabajo en campos críticos, abiertos y complejos de investigación, para construir otras metanarrativas que respondan en identidad al desarrollo de la época planetaria (Morin, Ciurana y Mota, 2002, como se citó en Alzate Ortiz, 2014, p. 210).

La presencia de la pedagogía del pensamiento “propio” u “otro”, en el escenario educativo, eleva la reflexión sobre la corresponsalía del mensaje académico; la propuesta de construcción de “otra” mirada y práctica pedagógica valora la presencia de un mundo “nuevo” que, desde sus racionalidades, emerge epistémicamente como fuente creadora de lo desconocido. Se crea así, una plataforma axiológica desde un nivel relacional del orden científico, político, ético, artístico, cultural, comunicativo y social, de manera que se tejan crítica y flexiblemente los procesos de enseñanza y aprendizaje (Unesco, 1998; Stoll y Fink, 1999; Elliot, 1993; como se citó en Alzate Ortiz, 2014, p. 212).

Este devenir pedagógico “propio” u “otro”, ontológicamente, implica la puesta en marcha del respeto y reconocimiento de las diferencias entre iguales, mediadas por un conjunto epistemológico circular, cuyo componente debe exteriorizarse, posicionarse y consolidarse en el aula de clases, instituyéndose como disciplina desde el umbral de la intra e interculturalidad.

De esta manera, se dispone la instalación de un nuevo corpus epistémico cuyas pretensiones emergentes son las de dimensionar la reciprocidad en las entidades humanas y sus respectivos contextos culturales. Ahora bien, no todo está dicho con la puesta en marcha de la pedagogía “propia” u “otra”; su presencia en el escenario educativo no es la panacea que solucionará todas las exclusiones vividas a lo largo de la historia, pero sí emergería una convocatoria para los docentes e investigadores, “en cuanto invita a hacer nuevas hermenéuticas que permitan valorar todas aquellas propuestas, proyectos, andaduras, trayectos que reconfiguran los límites y problemas científicos de la pedagogía” (Larrosa, 1990, como se citó en Alzate Ortiz, 2014, p. 215).

No obstante, la pedagogía propuesta debe, en un ejercicio metacognitivo, cuestionarse sobre sus implicancias valorativas; de lo contrario, su legitimación y presencia en el campo educativo y sus respectivas prácticas relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje estaría en entredicho. La simple pedagogía no solamente expresa “la dificultad de comunicar unas nociones conceptuales y la comprensión del mensaje por parte de los estudiantes, sino más bien, la imposibilidad de crear unos códigos que puedan ser puestos a dialogar en el lenguaje de todos” (Gallego, 1992; Bedoya, 2000; como se citó en Alzate Ortiz, 2014, p. 215). Aquí es donde irrumpe la pedagogía “otra” que establece una ruptura epistemológica con el establecimiento hegemónico, dando lugar a una revisión permanente de su accionar pedagógico.

La pertinencia de la anterior visión hace parte de una emergencia pedagógica que desde la esencia “otra” manifiesta el despertar de las conciencias diversas, la cual constituye una perspectiva pedagógica nueva, donde las transformaciones existenciales suscitan nuevas formas de hacer investigación educativa.

CONCLUSIONES

Uno de los temas principales que rigen en el decurso educativo actual, se focaliza en la presencia insoslayable de la indiferencia existente, principalmente en el aula de clase; por centurias, este establecimiento hegemónico ha minado la presencia de la diversidad cultural. Pensar la pedagogía al margen del sentir del sujeto, independientemente sea profesor o estudiante, es desconocer la diversidad y las diferencias de los sujetos. La elocuencia potable de los intrínquilis de la educación intra e intercultural, se registra en su núcleo o enfoque existencial: pedagogía “propia” u “otra”; paradigma válido que permite visibilizar las voces, los adjetivos, los predicados, los verbos, los sustantivos de la diversidad cultural.

Esta pedagogía supone comprender la urdiembre relacional recíproca que teje la educación intra e intercultural: el “tú con tú” y el “yo con yo”, en una expresión circular y encuentro bilateral que configura el cuerpo expresivo del “nosotros”: los indígenas, los negros, los mestizos, los gitanos, entre otros, complejizan el entramado emergente de la pedagogía “propia” u “otra”, institucionalizada por un cuerpo axiológico, científico y político distinto.

Una cuestión trascendental de la conexidad intra e intercultural es la explotación circular del sistema dialogante humano; el diálogo, expresión redundante del complejo mundo de la comprensión, es una virtud humana y cultural. A este respecto, queremos resaltar de paso, el aporte de Lucio Guerrato:

[En] las ambigüedades del término “diálogos entre culturas”, se encuentra el aspecto antropomórfico. Es evidente que las culturas no dialogan entre sí, sino que los hombres deciden dialogar con otros hombres que pertenecen a otras culturas. Podríamos decir que las estructuras fundamentales de una cultura son más o menos permeables a elementos que provienen de otras culturas (Guerrato, 2008, p. 316).

El paso a seguir en este proceso de reflexión, es la aplicabilidad y construcción de un currículo intra e intercultural en el terreno educativo. El nivel de la respuesta pedagógica a la llamada diversidad cultural deberá tener en cuenta una profusa disección sobre la naturaleza de lo distinto que caracteriza a la especie humana y el origen social de las desigualdades. Es por esta vía que podemos estimar que la pedagogía del pensamiento “propio” u “otro” esté llamada a iniciar el rescate de la multivocidad autónoma, extraviada por el pensamiento hegemónico, articulando procesos de reconocimiento, respeto y diversidad cultural.

De esta forma, la necesidad de institucionalizar los procesos formativos con enfoque circular debe de hacer parte del currículum de la Universidad de La Guajira, cuyos planteamientos teóricos y conceptuales se enfatizan en unos contenidos, donde sus estructuras se consolidan en una

relación recíproca; es de interés destacar esta coincidencia con los postulados del enfoque intra e intercultural; esta categoría revisada en el presente artículo, no nos involucra en la integración de las culturas, sino en la preservación de las mismas.

Los datos obtenidos permiten desarrollar un currículo, el cual debe consentir que la intraculturalidad es necesaria en la medida que su practicidad es el camino idóneo para alcanzar la interculturalidad; por lo tanto, las características de esta categoría (el estudiante aprende en su propia cultura, la educación surge de los intereses y necesidades de las comunidades, permite desenvolver la propia identidad en equilibrio, complementariedad y respeto por otras culturas, entre otras) permiten entretener lo interno y externo de una comunidad.

REFERENCIAS

- Aguado Odina, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio*, (22), 39-57. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/98/83>.
- Ahumada Infante, A. (2013). Transmodernidad: dos proyectos disímiles bajo un mismo concepto. *Revista Latinoamericana Polis*, (34). Recuperado de <http://polis.revues.org/8882>. DOI: 10.4000/polis.8882.
- Alzate Ortiz, F. (2014). La neopedagogía: contextos y emergencias. *Hallazgos*, 11(21), 207-221. DOI: <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2014.0021.12>
- Asamblea Departamental de La Guajira. (1992). *Ordenanza N° 01*. La Guajira: Gaceta Departamental.
- Dietz, G., y Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de <http://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Libro-CGEIB-Interculturalidad.pdf>
- Freyre, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. La Habana: Caminos.
- Garcés V., F. (2009). De la interculturalidad como armónica relación de diversos a una interculturalidad politizada. En D. Mora (Ed.), *Interculturalidad crítica y descolonización: fundamentos para el debate* (pp. 21-45). La Paz: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello. Recuperado de <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/309.pdf>

- García Llamas, J. L. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, (336), 89-109. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_06.pdf
- Guerrato, L. (2008). Un balance crítico del “diálogo entre culturas”. ¿Demasiadas acciones, pero todavía ninguna estrategia? *Quaderns de la Mediterrànea*, (10), 313-318. Recuperado de http://www.iemed.org/publicacions/quaderns/10/q10_313.pdf
- Guerrero Arias, P. (2011). *Interculturalidad y plurinacionalidad, escenarios de lucha de sentidos: entre la usurpación y la insurgencia simbólica*. Recuperado de <http://moutonnoir.org/frances-medico/wp-content/uploads/2014/05/INTERCULT-Y-PLURINAC-IONALIDAD.pdf>
- Godenzi, J. (1999). *Pedagogía del encuentro. El sujeto, la convivencia y el conocimiento*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos. Recuperado de [http://www.ifeanet.org/publicaciones/boletines/28\(3\)/323.pdf](http://www.ifeanet.org/publicaciones/boletines/28(3)/323.pdf)
- Kymlicka, W. (2009). *Las odiseas multiculturales*. Barcelona: Paidós.
- López, K. (juin, 2012). Pointer l’interculterel vers la diversité culturelle: une sortie pour la Colombie? En *Diversité culturelle et interculturel: quelles assises pour la paix? Fondation pour l’interculturel et la paix* (pp. 47-60). Moka: Mahatma Gandhi Institute.
- Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, (9), 61-72. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-9/04maldonado.pdf>
- Mazorco Irureta, G. (2008). De la competencia a la complementación: ¿Un nuevo paradigma en la economía? *Polis Latinoamericana*, 7(21), 287-310. Recuperado de <https://polis.revues.org/2947>
- Mazorco Irureta, G. (2010). La descolonización en tiempos del Pachakutik. *Polis*, 9(27), 219-242.
- Meza Maya, C. (2012). Relacionándonos en un mundo diverso: un problema social contemporáneo. *Hallazgo*, 10(19), 47-66.
- Molina Luque, F. (2002). *Sociología de la educación intercultural, vías alternativas de investigación y debate*. Buenos Aires: Lumen Hvmanita.
- Panikkar, R. (2002). La interpelación intercultural. En G. González Rodríguez Arnaiz (coord.), *El discurso intercultural, prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 23-76). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Piaget, J. (1994). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- Ponzoni, F. (2014). El encuentro intercultural como acontecimiento: una propuesta para el avance teórico de la educación intercultural. *Educación y Educadores*, 17(3), 537-553. doi: 10.5294/edu.2014.17.3.8
- Quintanilla Coro, V. H. (3 de agosto, 2009). La descolonización intra-intercultural de la filosofía. *América Latina en movimiento*. Recuperado de <http://www.alainet.org/es/active/32146>
- Quintanilla Coro, V. H. (20 de julio de 2012). *Intra e interculturalización de la educación: una perspectiva descolonial*. ALAI, América Latina en movimiento. Recuperado de <http://www.alainet.org/es/active/56644>
- Tubino Arias, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*, Encuentro continental de educadores agustinos. Lima. Recuperado de <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya-Yala.