



DERECHOS HUMANOS, EDUCACIÓN, INTERCULTURALIDAD: CONSTRUYENDO PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA PAZ

Susana Sacavino
Vera Maria Candau

Resumen

El presente trabajo, se basa en una investigación institucional que venimos desarrollando en grupo desde 2013, y que tiene, entre sus focos principales, la elaboración de orientaciones básicas para la puesta en marcha de prácticas pedagógicas interculturales promotoras de paz para “reinventar la escuela”. El texto se encuentra estructurado en tres partes: la primera, que consta de un acercamiento al referencial teórico trabajado, el cual se centró en tres puntos fundamentales, que son la relación entre diversidad cultural y derechos humanos; la relación entre multiculturalismo e interculturalidad y la necesidad de “reinventar la escuela” para que pueda darse respuesta a los desafíos que nos presenta la contemporaneidad. La segunda parte, da a conocer nuestra definición de educación intercultural, y destaca algunas prácticas pedagógicas que consideramos importantes para “reinventar la escuela” a partir de dicho enfoque. Para terminar, en la tercera parte, exponemos algunas consideraciones sobre el tema abordado, haciendo hincapié en el derecho a la producción y al reconocimiento de los saberes propios, así como en la articulación entre los derechos de la igualdad y los derechos de la diferencia.

Palabras clave: prácticas pedagógicas, reinventar la escuela, interculturalidad y derechos humanos, diversidad cultural, derechos de igualdad y derechos de la diferencia.

Abstract

This work is based on the institutional research we have been developing

in group since 2013. One of its main focus is preparing basic guidelines to develop intercultural pedagogical practices that promote peace to “reinvent the school”. The text is structured in three parts. The first one presents an approach to the theoretical framework focused in three fundamental issues: the relation between cultural diversity and human rights, the relation between multiculturalism and interculturality, as well as the need of “reinventing the school”. The second part presents our definition of intercultural education and highlights some pedagogical practices that we consider important to “reinvent the school” from this approach. To conclude, we set some considerations about the thematic broached, prioritizing the right to the production and the recognition of own knowledge, and connection between right to equality and right to difference.

Key words: pedagogical practices; reinventing the school; interculturality and human rights; cultural diversity; right to equality and right to difference.

INTRODUCCIÓN

La problemática de las diferencias culturales se extiende de los medios de comunicación a las redes sociales, de los movimientos sociales al salón de clases. Relaciones étnico-raciales, diversidad sexual, cuestiones de género, pluralismo religioso, relaciones generacionales, culturas infantiles y juveniles, entre otros, son temas que provocan tensiones, reacciones de intolerancia y discriminación. Suscitan, además, diversas iniciativas para trabajar dichos temas desde una perspectiva que no sólo promueva la afirmación democrática, el respeto mutuo, la aceptación de la diferencia y la construcción de la paz, sino que también promueva una sociedad en que todos y todas puedan ser plenamente ciudadanos y ciudadanas.

Los sujetos de la educación, niños y adolescentes, presentan configuraciones identitarias y subjetividades fluidas que escapan a la comprensión de los/as educadores/as. En una investigación que realizamos recientemente, un profesor entrevistado afirmó: “las diferencias en la escuela están en ebullición y no sabemos qué hacer” (Candau, 2012, p. 3). Ante este cuadro, muchos/as se evaden de la profesión y buscan caminos más tranquilos y seguros de ejercicio profesional. Otros/as enfrentan el desafío y desean mejorar o reinventar prácticas pedagógicas que promuevan la creación de una cultura de paz.

El presente trabajo, parte de este universo de preocupaciones y forma parte de la investigación que estamos llevando a cabo con el equipo del Grupo de Estudios sobre Cotidianeidad, Educación y Cultura/s (GECEC)¹, desde febrero de 2013, con el apoyo del CNPq², intitulada *Derechos Humanos, Educación, Interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas*.

La investigación tiene, entre sus focos principales, el desarrollo de prácticas pedagógicas interculturales que promuevan la paz —entendida esta como un derecho humano fundamental—, para “reinventar la escuela”. El texto se encuentra estructurado en tres partes: la primera presenta una aproximación al referencial teórico trabajado, centrado en tres afirmaciones básicas y los principales autores con los que dialogamos en cada una de ellas. La segunda parte, presenta nuestra definición de educación intercultural, y destaca algunas prácticas pedagógicas que consideramos importantes para “reinventar la escuela” a partir de dicho enfoque. Para terminar, exponemos algunas consideraciones sobre el tema abordado.

1. CONSTRUYENDO NUESTRO ENFOQUE TEÓRICO: TRES AFIRMACIONES BÁSICAS

En el trabajo que venimos realizando, tres afirmaciones fueron adquiriendo cada vez más un papel central en la perspectiva de profundizar en esta problemática en los contextos educativos.

La primera afirmación se refiere a la relación entre diversidad cultural y Derechos Humanos. El discurso sobre los Derechos Humanos cuenta con una larga trayectoria histórica y está íntimamente vinculado a las luchas sociales. Sin embargo, la configuración que fue tomando se encuentra fuertemente marcada por referentes de la modernidad, en cuyo centro encontramos temas como la igualdad, la libertad y la universalidad. Hoy, varios grupos cuestionan la pertinencia de esa construcción, y se preguntan si la misma puede servir de referencia para que sean reconocidas las diferencias culturales, los diversos modos de situarse ante la vida, ante los valores, o las varias lógicas de producción de conocimiento, prácticas y visiones de mundo.

Partimos del punto de vista de que la relación entre cuestiones que se

¹ El GECEC se encuentra vinculado al Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (PUC-Río).

² Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, agencia de apoyo a la investigación de ámbito nacional.

refieren a la justicia, a la superación de las desigualdades y a la democratización de oportunidades, y aquellas que tienen que ver con el reconocimiento de diferentes grupos socioculturales, es cada vez más estrecha. En este sentido, la problemática de los Derechos Humanos, muchas veces entendidos como derechos referidos a la igualdad, —fundamentalmente individuales, civiles y políticos—, se amplía y cada vez más se afirma la importancia de los derechos colectivos, culturales y ambientales. Dentro de esta perspectiva, igualdad y diferencia no pueden ser vistas como polos opuestos, sino como polos que se exigen mutuamente. Esta articulación entre igualdad y diferencia, redistribución y reconocimiento (Fraser, 2001), ha sido uno de los principales ejes de las investigaciones que venimos realizando.

Un interlocutor especialmente privilegiado, con el que ya hemos trabajado en investigaciones anteriores, y que ilumina la relación entre diversidad cultural y derechos humanos, es el sociólogo portugués Boaventura Sousa Santos. Dentro de su amplia producción académica, seleccionamos aquellos textos que contribuyen de forma más directa con nuestro tema de investigación, y que ayudan a profundizar en aspectos tales como los diferentes tipos de globalización y el cosmopolitismo insurgente y subalterno; la relación entre Derechos Humanos y multiculturalismo; la articulación entre igualdad y diferencia y la perspectiva intercultural; la sociología de las ausencias y de las emergencias y la ecología de saberes.

Para Santos (2006), la construcción de los Derechos Humanos se realizó dentro de la perspectiva del “localismo globalizado”. Esta era la matriz hegemónica propia de la modernidad, claramente presente en el expansionismo europeo, el cual era portador de la “civilización” y de las “luces”. Esta es la óptica que ha predominado hasta los días de hoy, en sus diferentes versiones.

Sin embargo, aquello que él llama *cosmopolitismo insurgente y subalterno*, es uno de los procesos que caracteriza a la globalización que nace de abajo hacia arriba. Esta globalización surge de los grupos locales, de las organizaciones de la sociedad civil, de los temas que nacen verdaderamente de las inquietudes de los diferentes actores sociales.

De esta manera, según el autor (Santos, 2006, p. 445-447), para que hoy los Derechos Humanos puedan ser verdaderamente resignificados dentro de una perspectiva que no niegue sus raíces ni su historia, sino que las acerque a las problemáticas actuales, tendrán que pasar por un proceso de reconceptualización, desde una visión multicultural, que parte de la afirmación de que todas las culturas son incompletas y problemáticas en sus concepciones

de dignidad humana. Afirmar que ninguna cultura es completa, que ninguna consigue abarcar toda la riqueza humana, es ir más allá de la idea de una cultura única y verdadera que tiene que ser universalizada. Lo anterior, supone desarrollar la sensibilidad en relación con la incompletud de todas las culturas y, por lo tanto, afirmar la necesidad de interacción entre ellas. Ninguna cultura consigue abarcar lo humano. *“Aumentar la conciencia de incompletud cultural es una de las tareas previas a la construcción de una concepción emancipadora y multicultural de los derechos humanos”* (Santos, 2006, p. 446).

Por otro lado, el autor afirma que todas las culturas tienden a distribuir a las personas y a los grupos sociales entre dos principios competitivos de pertenencia jerárquica: el principio de la igualdad y el principio de la diferencia. Esta última premisa nos ubica en el centro de la resignificación de los Derechos Humanos hoy; es decir, en el paso de una afirmación de la igualdad o de la diferencia para la afirmación de la igualdad en la diferencia. Para afirmar la igualdad, no es necesario negar la diferencia ni tampoco tener una visión diferencialista absoluta que relativice a la igualdad. El tema es cómo trabajar la igualdad en la diferencia.

La segunda afirmación que estructura nuestro trabajo tiene que ver con la relación entre multiculturalismo e interculturalidad. Partimos del reconocimiento de que estas son expresiones polisémicas. En América Latina muchos autores las consideran opuestas, pues entienden que el multiculturalismo es la afirmación de las diferencias en sus especificidades y que la interculturalidad pone el énfasis en la interrelación.

Sin embargo, nosotras creemos que el multiculturalismo admite diferentes posiciones que pueden sintetizarse en: asimilacionista, diferencialista e interactiva (Candau, 2009). El abordaje asimilacionista, parte de la afirmación de que vivimos en una sociedad multicultural, en el sentido descriptivo. Una política asimilacionista —perspectiva prescriptiva—, va a favorecer que todos se integren en la sociedad y que incorporen la cultura hegemónica. En el ámbito de la educación, se promueve una política de universalización de la escolarización. Todos y todas son llamados a participar del sistema escolar, pero sin que sea cuestionado el carácter monocultural que se encuentra presente en su dinámica, no sólo en los contenidos del currículo, sino también en las relaciones entre los diferentes actores, en las estrategias utilizadas en el aula, en los valores que se privilegian, etcétera.

En relación con el multiculturalismo diferencialista —o según Amartya Sen (2006), la *monocultura plural*—, este enfoque parte de la afirmación de que

cuando se enfatiza la asimilación, se acaba negando la diferencia o silenciándola. Propone entonces, poner el énfasis en el reconocimiento de la diferencia y, para promover la expresión de las diferentes identidades culturales presentes en un determinado contexto, es necesario garantizar espacios en que dichas culturas puedan manifestarse. Se afirma que solamente de esa manera, los diferentes grupos socioculturales podrán mantener sus matrices culturales de base. Algunas de estas visiones acaban asumiendo una visión esencialista de la formación de las identidades culturales. Y así, se pone el énfasis en el acceso a los derechos sociales y económicos mientras que, al mismo tiempo, se privilegia la formación de comunidades culturales consideradas “homogéneas” con sus propias organizaciones —barrios, escuelas, iglesias, clubes, asociaciones, etcétera. Aunque, en la práctica, en muchas sociedades actuales se acaba favoreciendo la creación de verdaderos *apartheids* socioculturales.

Estas dos visiones, sobre todo la primera, son las más frecuentes en las sociedades latinoamericanas. Algunas veces conviven de manera tensa y conflictiva. Son ellas las que, en general, se encuentran en el centro de las polémicas sobre la problemática multicultural.

Nosotras nos situamos en una tercera perspectiva, que propone un multiculturalismo abierto e interactivo, que acentúa la interculturalidad por considerarla la más adecuada para la construcción de sociedades democráticas e inclusivas que articulen políticas de igualdad con políticas de identidad.

Desde esta perspectiva, privilegamos la interlocución con el grupo “modernidad/colonialidad” formado predominantemente por intelectuales de América Latina. Son autores que presentan un carácter heterogéneo y multidisciplinar. Y creemos que también poseen varios puntos de confluencia con el pensamiento de Boaventura de Sousa Santos. La perspectiva que asumen puede caracterizarse como una construcción alternativa a la modernidad eurocéntrica, tanto en su proyecto de civilización como en sus propuestas epistémicas. Algunos de sus principales integrantes son el argentino Enrique Dussel, el peruano Aníbal Quijano, el argentino-norteamericano Walter Dignolo, los puertorriqueños Ramón Grosfoguel y Nelson Maldonado Torres, la norteamericana radicada en Ecuador, Catherine Walsh y el colombiano Arturo Escobar.

El postulado principal del grupo, es que “la colonialidad es constitutiva de la modernidad, y no su derivado” (Mignolo, 2005, p. 75). O sea, modernidad y colonialidad son las dos fases de una misma moneda. Gracias a la colonialidad, Europa pudo producir el paradigma científico como modelo único, universal

y objetivo en la producción del conocimiento y negar e invisibilizar todas las epistemologías de la periferia de occidente.

Nelson Maldonado Torres diferencia el colonialismo y la colonialidad de una manera particularmente clara:

El colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo está en poder de otro pueblo o nación, lo que hace que la referida nación se constituya en un imperio. Diferentemente de esta idea, la colonialidad se refiere a un padrón de poder que surgió como resultado del colonialismo moderno, pero en vez de limitarse a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, se relaciona a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí por medio del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, a pesar de que el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo, [...]. En este sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente (Maldonado, 2007, p. 131).

De esta manera, el colonialismo es más que una imposición política, militar jurídica o administrativa. Bajo la forma de colonialidad, llega a las raíces más profundas de un pueblo y sobrevive a pesar de la descolonización o emancipación de las colonias latinoamericanas, asiáticas y africanas en los siglos XIX y XX. La colonialidad se mantiene viva en los textos didácticos, en los criterios para un buen trabajo académico, en la cultura, en el sentido común, en la autoimagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos y en muchos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. Lo que estos autores nos muestran es que, aunque los colonialismos modernos hayan llegado al fin, la colonialidad sobrevive en las estructuras subjetivas, en los imaginarios sociales y en las formas de reconocer, valorar y producir conocimientos y también en la forma de asumir una dimensión epistemológica.

La colonialidad del poder, del saber y del ser son categorías fundamentales para estos autores.

Un tercer eje articulador de nuestro trabajo, particularmente en lo que se refiere a la educación escolar, ha sido la afirmación de que estamos llamados a “reinventar la escuela” (Candau, 2010).

La problemática de la educación escolar es un tema candente y abarca diversas dimensiones: la universalización de la escolarización; la calidad de la educación; los proyectos político-pedagógicos; la dinámica interna de las escuelas; las concepciones curriculares; las relaciones con la comunidad; la formación de profesores/as; las violencias en el/del contexto escolar, entre otras. Es posible detectar un creciente malestar entre los profesionales de

la educación, pues inseguridad, estrés y angustia parecen estar cada vez más presentes en el día a día de los docentes. Su autoridad intelectual y su preparación profesional son frecuentemente cuestionadas. Las presiones sociales se hacen sentir cada vez con más fuerza y las escuelas, públicas y privadas, en general no consiguen responder adecuadamente a las nuevas demandas de la sociedad. El impacto de las tecnologías de la información y de la comunicación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje obliga a que se busquen nuevas estrategias pedagógicas. Lo que se hace evidente es la necesidad de reinventar la educación escolar para que la misma adquiera mayor relevancia no sólo en los contextos sociopolíticos y culturales actuales, sino también frente a las inquietudes de niños y jóvenes.

Pese a todo, creemos que ese malestar que se ha venido acentuando en nuestras escuelas entre los educadores y educadoras, así como entre los alumnos y alumnas, exige que le hagamos frente a la crisis actual de la escuela, pero no de una manera superficial que intenta reducirla a la inadecuación de métodos o técnicas, o a la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación de forma intensiva o, entonces al ajuste de la gestión escolar a la lógica del mercado y de la modernización. Creemos que la crisis de la escuela se ubica en un nivel más profundo. Hacemos nuestras las palabras de Veiga Neto, cuando afirma:

Sentimos que la escuela está en crisis porque nos damos cuenta de que está cada vez más desarraigada de la sociedad. [...] La educación escolarizada funcionó como una inmensa maquinaria encargada de fabricar al sujeto moderno. [...] Pero el mundo cambió y continúa cambiando rápidamente y la escuela no está consiguiendo acompañar dichos cambios (Veiga, 2003, p. 110).

En esta búsqueda nos ubicamos, y consideramos a la interculturalidad crítica como un elemento central del proceso de “reinención de la escuela”, articulando igualdad y diferencia y construyendo saberes y prácticas comprometidos con la promoción de la paz y con el fortalecimiento de la democracia y de la emancipación social.

2. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURALES QUE PROMUEVEN LA PAZ PARA “REINVENTAR LA ESCUELA”

A lo largo de nuestra investigación elaboramos de manera conjunta nuestro concepto de educación intercultural, que se define así:

La Educación Intercultural parte de la afirmación de la diferencia como riqueza. Promueve procesos sistemáticos de diálogo entre diversos sujetos —individuales y colectivos—, saberes y prácticas, dentro de la perspectiva de la afirmación de la justicia —social, cognitiva y cultural—, así como de la construcción de relaciones igualitarias entre grupos socioculturales y de la democratización de la sociedad por medio de políticas que articulan los derechos de la igualdad y los de la diferencia (Candau, 2013, p. 1).

Esta perspectiva de educación intercultural implica dos movimientos que se entrelazan: cuestionar y promover. Ambos deben ser tenidos en cuenta en toda práctica pedagógica. Partiendo de este enfoque, presentamos, a continuación, y de forma sintética, algunas prácticas pedagógicas interculturales que se articulan con los Derechos Humanos que consideramos que pueden contribuir para “reinventar la escuela”, enfatizando los siguientes aspectos: la pedagogía de la indignación, la pedagogía de la memoria, la pedagogía del empoderamiento de grupos excluidos o subalternizados y la pedagogía antidiscriminatoria.

2.1 LA PEDAGOGÍA DE LA INDIGNACIÓN

Un componente esencial de esta pedagogía, es la relación con el espacio cotidiano, con la realidad de cada sujeto y de cada grupo social. Es en la vida cotidiana que se desarrolla nuestra vida y que los acontecimientos de la realidad nos marcan e impactan o pasan desapercibidos o son naturalizados.

Existen dos dimensiones de la realidad actual que influyen de manera negativa este aspecto, y es importante que nos mantengamos atentos a esto críticamente. Una es la naturalización de la cultura de la violencia, de la falta de respeto y del desprecio hacia la vida que forma parte de nuestra cotidianidad. La otra, es la gran influencia que la realidad virtual ejerce en el mundo globalizado. Esta hace que los niños y jóvenes, con frecuencia, no sepan distinguir entre lo real y lo virtual o entre la broma, el juego y la violación a los Derechos Humanos. Desnaturalizar estas dimensiones y desarrollar subjetividades con capacidad de identificar y reconocer en la realidad, e indignarse por las violaciones a los derechos y a la vida es un aspecto fundamental.

Todo lo cual, es preferible transformarlo para desarrollar subjetividades sensibles y amorosas que sean capaces de indignarse frente a la violación de la dignidad humana, frente a toda forma de violencia y de cualquier tipo de discriminación y humillación. Crear espacios educativos en donde la rabia y la

indignación ante esas realidades puedan expresarse y canalizarse en acciones concretas de defensa, denuncia y propuestas que lleven a la acción y al compromiso con los Derechos Humanos, individual y colectivamente, y no, en cambio, a la pasividad, a la apatía y a la desesperanza.

Promover esa sensibilidad, esa capacidad de reaccionar por lo que sucede con los anónimos de este país, por las víctimas sin nombres ni apellidos famosos. Esta pedagogía de la indignación debe estimular la denuncia enérgica y la solidaridad. En otras palabras, queremos transformar nuestra cólera en denuncia y no en silencio. [...] Es necesario difundir, comunicar a los otros y decir quiénes son los responsables de las injusticias cometidas. Este ya es el comienzo de la solidaridad y debe continuar ampliándose por medio de otras acciones creativas y de reflexiones críticas (Sime, 1991, p. 272-273).

Como nos recuerda Freire (1997, p. 110), se reafirma que la educación es una forma de intervenir en el mundo y por eso implica comprender los diferentes mecanismos de construcción social, política, histórica, económica de la realidad y de las estructuras sociales, así como también desarrollar el sentido crítico para el desvelamiento de la ideología dominante.

2.2 LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA

El desarrollo de esta pedagogía es esencial en dos dimensiones, para afirmar el “nunca más” que, como ya mencionamos, es un elemento fundamental de la educación en Derechos Humanos y para la construcción de procesos identitarios. De acuerdo con Le Goff (1992, p. 476), la memoria es un elemento esencial de lo que acostumbramos llamar identidad —individual o colectiva— y su construcción es una de las actividades fundamentales de los individuos y de las sociedades actuales.

Memoria e historia se interpenetran y, según el mismo autor, la historia representa la conquista, por parte de un grupo social, de su pasado colectivo, pero también es un instrumento y una mediación de poder.

En este sentido, es importante tomar en consideración a la memoria y a la historia, puesto que son dos dimensiones importantes que tienen que ver con la lucha y la conquista de los Derechos Humanos y con los procesos históricos, sociales, económicos, políticos y culturales en que se desarrollan. Con frecuencia, los jóvenes pierden esa noción de proceso histórico y del significado de la conquista de los derechos y asocian la vigencia de los mismos al momento

presente; como si los diferentes derechos existentes en la actualidad fuesen algo natural, algo dado, pacífico. Hay poca conciencia sobre el significado y la importancia de los sujetos sociales y sobre todas las luchas trabadas para esa construcción, las cuales, de hecho, continúan. Le Goff afirma que:

La memoria en la que crece la historia, y que a su vez la alimenta, busca salvar el pasado para servir al presente y al futuro. Debemos trabajar de manera tal que la memoria colectiva sirva para la liberación y no para la esclavitud de los hombres (Le Goff, p. 477).

Educar para el “nunca más” significa desconstruir la “cultura del silencio” y de la impunidad que se encuentra presente en la mayoría de nuestros países latinoamericanos. Y esto se logra formando para el cambio, la participación, la transformación y la construcción de sociedades verdaderamente democráticas, humanas, justas y solidarias.

Significa, además, mantener siempre viva la memoria de los horrores de las dominaciones, colonizaciones, dictaduras, autoritarismos, persecución política, tortura, esclavitud, genocidio, desapariciones; así como hacer una relectura de la historia para movilizar energías de coraje, justicia, esperanza y compromiso con el “nunca más”. Es de esa manera que se favorece el ejercicio de la ciudadanía plena.

Una práctica pedagógica intercultural que afirme los Derechos Humanos, que promueva el “nunca más” y que refuerce la identidad colectiva, debe saber mirar también la historia desde el ángulo y la “óptica de los vencidos”, desde aquella que es forjada por las prácticas de los movimientos sociales populares, por los diferentes grupos discriminados. Estos son muchas veces masacrados, invisibilizados, subalternizados, debido a sus luchas por el reconocimiento y la conquista de sus derechos y de una ciudadanía en la vida cotidiana. También por resistir y perseverar en la producción de otras maneras de ser, otras sensibilidades y percepciones de construir ciudadanía. En este sentido, una pedagogía de la memoria es también una pedagogía de la resistencia. Ricoeur (2007), habla de la promoción de la “justa memoria” como una memoria esclarecida por la historia:

Preocupación pública: me perturba el inquietante espectáculo que presentan el exceso de la memoria aquí, el exceso del olvido allá, sin mencionar la influencia de las conmemoraciones y de los errores de la memoria —y del olvido—. La idea de una política de la justa memoria es, bajo este aspecto, uno de mis temas cívicos declarados (Araújo, 2012, p. 38).

Mantener viva la memoria no significa escarbar en el pasado con exigencias sin sentido. Mantener viva la memoria, individual y colectiva, exige que se favorezcan visiones críticas del pasado y de sus realidades. También visiones lúcidas y con capacidad de integración y saneamiento colectivo, que sean capaces de exigir justicia y movilizar energías de construcción de futuro y de consensos.

2.3 LA PEDAGOGÍA DEL EMPODERAMIENTO DE GRUPOS EXCLUIDOS

Creemos que es fundamental desarrollar esta pedagogía desde la óptica intercultural y de la educación en Derechos Humanos, sobre todo dentro de contextos como el nuestro en los que, históricamente, nuestras sociedades fueron construidas y asentadas en la exclusión de los diferentes, del “otro”. Esta perspectiva tiene como objetivo, potenciar grupos o personas que a lo largo de la historia han tenido menos poder en nuestra sociedad y que se encuentran dominados, subalternizados o silenciados, tanto en la vida como en los procesos sociales, políticos, económicos, culturales, etcétera. El empoderamiento tiene dos dimensiones básicas que se encuentran íntimamente relacionadas: la personal y la social; y que la educación deberá afirmar, desarrollar y promover.

Una educación que promueva el empoderamiento deberá fortalecer las capacidades de los actores —individuales y colectivos— a nivel local y global, nacional e internacional, público y privado, para que puedan afirmarse como sujetos en sentido pleno, para tomar decisiones y para luchar por la reivindicación de políticas públicas (Sacavino, 2000, p. 47).

Se ha afirmado con frecuencia, que la exclusión y la subalternización social de los afro-descendientes y de los indígenas en América Latina era un problema de clase; sin embargo, actualmente también se reconoce que, además de ser un problema de clase, es también una cuestión étnico-racial. Nuestras sociedades son altamente racistas y discriminatorias.

Para construir democracias interculturales en las que los grupos excluidos se empoderen, un aspecto fundamental a ser tenido en consideración en la educación en Derechos Humanos, es el combate al racismo y a la discriminación racial. Consideramos que una dimensión importante dentro de esta perspectiva, y aún poco trabajada en América Latina, es la problematización de la blanquitud como un paradigma histórico de dominación en la construcción social, cultural,

económica y política (Sacavino, 2013, p. 90).

Aunque la identidad racial blanca sea diversa, Cardoso (2010) define genéricamente a la blanquitud como la identidad racial blanca. La blanquitud se construye y se reconstruye histórica y socialmente a nivel local y global. No se trata de una identidad homogénea y estática, sino que se va modificando con el paso del tiempo. Ser blanco en la construcción democrática dentro del contexto nacional de nuestros países latinoamericanos ha significado, históricamente, **tener** poder y **estar** en el poder.

Ruth Frankenberg (2004, p. 310), investigadora estadounidense conocida por los estudios realizados sobre este tema, destaca cuatro aspectos importantes con relación a la construcción del concepto de blanquitud, que consideramos fundamentales para esta pedagogía del empoderamiento de los grupos excluidos y/o subalternizados desde una óptica de la interculturalidad crítica.

En primer lugar, al examinar el término blanquitud, es importante tener presente que en los contextos de colonización, los constructos identificados como “pueblo/s”, “naciones”, “culturas” y “razas” se entrelazan de forma compleja, al punto de que hoy continúan fundiéndose los unos con los otros, en términos racistas.

En segundo lugar, se trata de conceptos históricamente construidos y, por eso mismo, el término “raza” entró en el escenario lingüístico en una época relativamente tardía, como también el sustantivo “blanco”, el cual surgió durante el colonialismo. Ninguno de esos dos constructos existían antes del colonialismo. Esto también se aplica para los términos “negritud”, “indigenismo”, “latinismo”, etcétera.

En tercer lugar, es importante también, darse cuenta de que así como con la palabra “raza” y con otras expresiones raciales como blanquitud, negritud, indigenismo, etcétera, las expresiones “cultura”, “nación”, “pueblo/s” continúan organizándose a partir de sistemas clasificatorios jerárquicos que se remontan a los comienzos del proyecto colonial europeo. Dentro del contexto colonial, la denominación de las culturas y de los pueblos estuvo relacionada con la práctica de la dominación y de la estigmatización de muchos “Otros”, considerados inferiores a los “Yo” nacionales que buscaban dominarlos y legitimar la colonización.

En cuarto lugar, un punto relacionado con todos los anteriores, la blanquitud tiene una posición asimétrica en relación con todos los otros términos raciales y culturales, también por razones de origen colonial. La blanquitud o las

personas blancas se denominan así a lo largo de la historia principalmente para decir “no soy ese Otro”. A pesar de ser tan relacional como los otros, las marcas de la blanquitud son menos claras, a no ser cuando se establecen a partir de su no-alteridad: “no soy ese Otro”.

Cabe destacar que la blanquitud no es una identidad racial única ni tampoco inmutable. La misma fue históricamente construida y, por lo tanto, puede también ser deconstruida. Ese proceso de deconstrucción es fundamental para la construcción de democracias interculturales con empoderamiento de los grupos históricamente excluidos y subalternizados.

Otra dimensión importante, que debe llevarse a cabo desde una pedagogía para el empoderamiento de los grupos excluidos, es la promoción de procesos que ayuden y luchen por la implementación de políticas públicas que favorezcan a grupos específicos. Algunos ejemplos de este caso son las políticas de cotas aplicadas en varios países, las cuales garantizan el ingreso de la población negra o indígena a la universidad, y las políticas para la igualdad de género, para la diversidad de orientación sexual y para las personas con necesidades especiales. Otro ejemplo, es la incorporación de la obligatoriedad de la enseñanza de la historia de África y de las culturas afro-brasileñas e indígenas, en las escuelas brasileñas, dentro del ámbito formal.

2.4 LA PEDAGOGÍA ANTIDISCRIMINATORIA

Esta pedagogía tiene mucha relación con la anterior y la consideramos de especial importancia en la educación formal —en la escuela—. En sintonía con Cavalleiro (2001), presentamos a continuación algunos elementos estructurales fundamentales desde la óptica de la educación en Derechos Humanos para la promoción de una pedagogía antidiscriminatoria. Los elementos que destacamos son los siguientes: el currículo escolar, el material didáctico, el universo semántico, la distribución de afecto y estímulos, la formación docente y la composición del equipo de la escuela.

La composición del *currículo escolar*, tiene plena relación con la pedagogía intercultural en el aspecto de la selección de los conocimientos y saberes vehiculados. Los currículos se organizan a partir del paradigma de conocimientos eurocéntricos, considerado como el saber universal, válido y monocultural. En ese sentido, es importante preguntarse y cuestionar los criterios que orientan la selección de contenidos y deconstruir las visiones monoculturales para

abrirse al diálogo entre los diferentes conocimientos, saberes y culturas, para dar lugar también a las producciones de los considerados otros, diferentes y naturalmente siempre silenciados e invisibilizados.

El *material didáctico* es otra fuente productora de invisibilización y discriminación que debe también ser analizado críticamente desde la óptica de la educación en Derechos Humanos, que rompa con la producción de jerarquías y desigualdades. Es importante tomar conciencia del tipo de contenidos, imágenes, valores, informaciones que son valorizadas y destacadas y cuales son silenciadas e invisibilizadas. Es muy frecuente encontrar materiales didácticos que refuerzan las visiones dominantes y los prejuicios en relación a las cuestiones étnicas, de género, de opción sexual, religiosas, de clase social, etcétera. Esta invisibilización, que se transforma en una discriminación, contribuye a reforzar la formación de una autoestima negativa e inferiorizada de esos sujetos sociales.

Promover una pedagogía antidiscriminatoria, que transforme esa realidad, exige la promoción de estrategias que visibilicen las contribuciones, las producciones, las historias, la existencia y las culturas de los grupos excluidos ampliando el horizonte de significados y reconocimientos.

El tercer aspecto, relacionado con los anteriores dentro de este enfoque, es desarrollar la sensibilidad crítica con el *universo semántico* utilizado. Hay muchas expresiones llenas de prejuicios, incorporadas en el lenguaje habitual cotidiano, que refuerzan los estereotipos y son altamente discriminadoras, ya sea en relación con las cuestiones raciales, de género, de opción sexual, religiosas, en relación a personas con necesidades especiales, a los extranjeros, o con cualquier otra diferencia que alguien presente. Expresiones como “un negro de alma blanca”, “a pesar de ser indígena es inteligente”, “el negro es feo”, “los indígenas o los negros son haraganes”, “no seas maricón como sinónimo de homosexual”; y muchas más, que cuando se está atento, se descubren y se percibe el sentido discriminador, peyorativo y excluyente con el que se está tratando al otro, condenándolo a la inferioridad.

En este sentido, otra dimensión importante a la que los educadores deben también estar atentos son los comentarios, valoraciones y juicios que hacen y emiten sobre los alumnos. Con frecuencia, no miran a las diferencias que están presentes en la clase de forma positiva, y muchas veces el padrón visual utilizado a través del cual se organizan las apreciaciones y juicios es el padrón blanco, considerado como bonito, capaz, inteligente, que vale, el que da la norma y el modelo en relación con el otro.

En la relación educador–alumno, otro aspecto que tampoco debe pasar desapercibido y naturalizado, son las relaciones identificadas con la *distribución de afecto y de estímulos*, que marcan también la afirmación de la identidad y la construcción de una autoestima positiva, especialmente de los alumnos considerados como otros. Con frecuencia, estas relaciones también se construyen marcadas por la desigualdad. Es más fácil y “natural” que un educador abrace, demuestre cariño y estimule la trayectoria de un alumno blanco, rubio, considerado normal, que hacerlo con un alumno, negro, indígena, homosexual, ciego o con alguna otra diferencia. En este sentido, otro punto que merece atención son las actividades y fiestas escolares, la organización y distribución de los papeles: a quiénes habitualmente se les otorgan o conceden los papeles y lugares de destaque y quiénes son siempre los subalternizados.

El último aspecto que consideramos también esencial, desde la óptica de una pedagogía antidiscriminadora, está relacionado con la *formación docente y la composición del equipo escolar*. Es importante que los currículos de formación inicial y continuada, incorporen contenidos relacionados con la educación en Derechos Humanos e interculturalidad, que ayuden a comprender y valorar la diferencia sin discriminación. Que los educadores estén preparados para abordar los temas y situaciones que provocan discriminación, sin minimizarlos ni naturalizarlos. Ya sea una discriminación sexual, racial, de género o cualquier otra, debe ser enfrentada, desenmascarada y trabajada desde la óptica de la educación en Derechos Humanos, de afirmación de la dignidad y reconocimiento de la diferencia.

Otro aspecto dentro de este ítem, es la configuración del cuadro profesional de la escuela, desde el punto de vista de inclusión y desarrollo de una política interna institucional de acciones afirmativas en la selección de personal en relación con las diferencias. Todavía es bastante común en los establecimientos escolares percibir que las personas negras o indígenas ocupan funciones más operacionales, como servicios de secretaría, limpieza, mantenimiento, etcétera; están menos presente en los cuadros docentes y cuanto más se sube en la escala jerárquica el acceso es menor para cargos de coordinación, orientación pedagógica o dirección.

Finalmente, una dimensión importante para ser observada, es la organización institucional en relación con la presencia de las diferencias y con la atención dada a las familias que llegan a la escuela. ¿Será que todos son recibidos y tratados de la misma forma independientemente de su raza, opción sexual, religión, etcétera, o todavía en muchas instituciones, aunque en

teoría todos son iguales, en la práctica se continúan construyendo relaciones desiguales que refuerzan los prejuicios y afirman la discriminación y la exclusión?

Promover una pedagogía antidiscriminatoria supone una atención crítica hacia todos los aspectos destacados, y exige romper el silencio, la invisibilización y la subordinación; de igual manera, denunciar la discriminación y desarrollar nuevas estrategias y prácticas de empoderamiento, reconocimiento y construcción afirmativa de las diferentes identidades.

CONSIDERACIONES FINALES

Creemos que para “reinventar la escuela” es necesario construir prácticas pedagógicas interculturales que afirmen los Derechos Humanos y promuevan la paz, junto con lo señalado en este artículo, y que, además, promuevan y cuestionen dos aspectos que consideramos fundamentales: los derechos a la producción de conocimiento y saberes propios, y la articulación entre los derechos de la igualdad y los derechos de la diferencia.

Los procesos de opresión, de explotación y subordinación impuestos por el capitalismo, al excluir grupos y prácticas sociales, excluyeron también los conocimientos y saberes producidos por esos grupos para desarrollar sus prácticas, afirmando y visibilizando como los únicos conocimientos válidos los eurocéntricos, y en la actualidad los nortecéntricos, porque esa geopolítica del conocimiento incluye también a Estados Unidos. Lo que Santos (2009) conceptualiza como epistemicidio.

En este sentido, la pedagogía intercultural se coloca como un principio que orienta pensamientos, acciones y nuevos enfoques epistémicos, denunciando el epistemicidio y visibilizando y reconociendo esas otras formas de producción epistémica de resistencia y de producción de alternativas al capitalismo y al colonialismo globales. Desde este enfoque entendemos la interculturalidad como proceso y como proyecto político (Walsh, 2009).

La interculturalidad crítica tiene un significado íntimamente relacionado con la construcción de un proyecto social, cultural, educativo, político, ético y epistemológico orientado para la decolonialidad y la transformación. Es un enfoque y una práctica importante para los movimientos sociales del continente, especialmente los indígenas y afrodescendientes que cuestiona la colonialidad del poder, del saber y del ser.

La interculturalidad entendida en esta perspectiva, representa la

construcción de un nuevo espacio epistemológico que incluye conocimientos subalternizados y los occidentales, en una relación tensa, crítica y más igualitaria. Esta perspectiva, no restringe la interculturalidad a la mera inclusión de nuevos temas en los currículos o en las metodologías pedagógicas, si no que se sitúa en la perspectiva de una transformación estructural, sociohistórica y política (Candau e Oliveira, 2010, p.11-12).

El segundo aspecto que queremos destacar en esta conclusión, desde la pedagogía intercultural, es la articulación entre la igualdad y la diferencia. Es importante que se promueva en la escuela el reconocimiento y la valoración de los diferentes sujetos socioculturales presentes en ella y en la sociedad; el empoderamiento —autoestima y valoración positiva de sus referencias culturales— de sujetos socialmente subalternizados y/o inferiorizados, y el trabajo de los conflictos inherentes a las relaciones interpersonales y sociales. Además, el diálogo igualitario entre los diversos sujetos y la formación de identidades culturales dinámicas y plurales en continuo proceso de construcción.

El desarrollo de los movimientos sociales identitarios, especialmente en las últimas décadas, muestra que la afirmación de la igualdad, basada en presupuestos universalistas como los que determinan las concepciones occidentales de los Derechos Humanos, conduce hacia la descaracterización de las identidades, de las culturas y de las experiencias históricas diferenciadas y, sobre todo, hacia el no reconocimiento de los derechos colectivos. Por otro lado, solamente se podría usar como justificativa la afirmación de la diferencia en casos de discriminación, de exclusión y de inferiorización, en nombre de especificidades culturales.

De esta manera, reconocer y afirmar los derechos de la diferencia no equivale a reivindicar derechos iguales para todos. El derecho a la diferencia exige especificidad, sin que se le reste valor y reconocimiento sin discriminación. Lo que a nivel político se traduce en inserción de políticas de reconocimiento de las identidades específicas, en articulación con políticas de redistribución económica, de poder, de acceso, de oportunidades, etcétera. Articular los derechos de igualdad y los de diferencia significa según Santos (1997), afirmar que “tenemos el derecho a ser iguales siempre que la diferencia no inferiorice, tenemos el derecho a ser diferentes siempre que la igualdad nos descaracterice”.

REFERENCIAS

- Araujo, H. (2012). *Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades*. Tese de doutorado. Departamento de Educação PUC-Rio.
- Candau, V. M. (2009). *Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo*; In: CANDAU, V. M. (org.) Didática: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação.
- _____ (2007/2005). *Construir Ecosistemas Educativos. Reinventar a Escola*. In: CANDAU, V. M. (org.) Reinventar a Escola. Petrópolis: Vozes, 2010 (7ª ed.), 2005 (1ª Ed.).
- _____ e Fernandes de Oliveira, L. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista* vol. 16, nº 1. Belo Horizonte, abr. 2010.
- Candau, V. M. (2012). Direitos Humanos, Educação, Interculturalidade: construindo práticas pedagógicas. Projeto de pesquisa em desenvolvimento. Rio de Janeiro: GECEC.
- _____. (2013). Educação Intercultural e Práticas Pedagógicas. Documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC.
- Cardoso, L. Branquitude acrílica e crítica. A supremacia racial e o branco antirracista. *Revista Latinoamericana de Ciências Sociais, Niñez y Juventud* vol. 8, nº 1. Universidad de Manizales, ene-jun: 2010.
- Cavalleiro, I. (2001). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro.
- Frankenberg, R. (2004). *A miragem de uma branquidade não marcada*. In: WARE, V. (Org.). Branquidade. Identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond.
- Fraser, N. (2001) *Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista*. In: SOUZA, J, (org.) Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Universidade de Brasília.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Le Goff, J. (1992). *História e Memória*. Campinas: UNICAMP.
- Maldonado-Torres, N. (2007). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. In: CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFUGUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar,

- Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. (2005). *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*. In: LANDER, E. (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Perspectivas latino-americanas.
 - Ricoeur, P. (2007). *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da UNICAMP.
 - Sacavino, S. B. (2013). *Educação em Direitos Humanos. Pedagogias desde o Sul*. Rio de Janeiro: Novamerica – 7 Letras.
 - Santos, B. S. (1997). Uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: *Lua Nova*, Revista de cultura e política. São Paulo: CEDEC.
 - _____ (org). (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.
 - _____. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI.
 - Sen, A. (2006). O racha do multiculturalismo. *Suplemento Mais*. Folha de São Paulo; 17 de setembro de 2006.
 - Sime, L. (1991). *Derechos Humanos y Educación*. In: *Educar en Derechos Humanos*. Reflexiones a partir de la experiencia. Lima: CEAS, 1991.
 - Veiga-Neto, A. (2003). *Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade*. In: COSTA, M. V.(org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A.
 - Walsh, C. (2009). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. XII Congreso da Association pour la Recherche Interculturelle. Florianópolis: UFSC, Brasil.

Susana Sacavino

Doctora en Educación por el Departamento de Educación de la PUC-Río (Brasil). Directora de la *Revista Latinoamericana Novamerica - Nuevamerica* y de la organización no gubernamental Novamerica. Investigadora asociada al Grupo de Estudios sobre Cotidianeidad, Educación y Cultura/s (GECEC) del Departamento de Educación de la PUC-Río. Miembro de la Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos promovida por el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Asesora de proyectos socioeducativos en el país y en el ámbito latinoamericano. Sus principales áreas de actuación son la educación en derechos humanos, educación y ciudadanía, derechos humanos e interculturalidad, formación de educadores, prevención de la violencia escolar y del bullying.

Correo electrónico: s.sacavino@novamerica.org.br

Vera Maria Candau

Posee graduación en Pedagogía por la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro y Doctorado y Post-Doctorado en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Es profesora titular de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro. Asesora de proyectos socioeducativos en el país y en el ámbito latino-americano. Integra el equipo de la ONG Novamerica. Es coordinadora del grupo de investigación sobre Cotidianeidad, Educación y Cultura/s (GECEC). Es coordinadora del grupo de Investigación sobre Cotidiano, Educación y Cultura/s (GECEC) del Departamento de Educación de la PUC-Río, a través del cual desarrolla investigaciones sistemáticas sobre las relaciones entre educación y cultura(s) y educación en derechos humanos. Sus principales áreas de actuación son la educación multi/intercultural, vida cotidiana escolar, didáctica, educación en derechos humanos y formación de educadores/as.

Correo electrónico: vmfc@puc-rio.br