

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 cotidianeidad. 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 es 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 desconstruir 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 conocimientos 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 acrítica e crítica. A supremacia racial e o branco antirracista*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, 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 GROSGOUEL, 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: *Lus Nova*, Revista de cultura e política. São Paulo: CEDEC.
- _____ (org). (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2009). *Uma epistemologia 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-Rio (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-Rio. 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-Rio, 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



PEDAGOGÍA DE LAS DIFERENCIAS Y LA EQUIDAD... DESDE Y HACIA UNA EDUCACIÓN-CULTURA INCLUSIVA DE PAZ POSITIVA E INTEGRAL

Anaida Pascual-Morán

"Los diversos son siempre los otros, definidos desde un modelo único y hegemónico... La diferencia... se padece y se sufre como una marca pesada... En la institución educativa, las diferencias se inscriben en relaciones de poder y saber" (Fernández, 2008).

"La dignidad debe estar preservada a través del pleno ejercicio de los derechos humanos, pero, y sobre todo, es del todo esencial que se interprete como aquella condición máxima de todo ser humano, teniendo en cuenta todas sus diversidades posibles, y que debe ser respetada e inviolable" (Arnau Ripollés, 2009).

"La construcción de una cultura de paz no se puede concebir sin el respeto, la protección y la garantía efectiva de los derechos humanos de todas las personas sin distinción alguna..." (OREALC/UNESCO, 2008).

Resumen

Se propone una *pedagogía de las diferencias y la equidad*, con el fin de erradicar la desigualdad, la discriminación y la injusticia. Se contextualiza **desde** el andamiaje de una educación-cultura de naturaleza inclusiva de paz positiva e integral, **hacia** la cual también se encamina. Pensar y practicar esta pedagogía conlleva visualizar la equidad y la inclusión como ejes hilvanadores y fuerza motriz a forjarse, de manera conjunta e inseparable, a través de la cultura y la educación. Se concibe como una pedagogía personalizada y diferenciada, centrada en la dignidad humana, los Derechos Humanos y la riqueza de *lo diferente y lo diverso*.

Se comparten paradigmas y abordajes afines desde la educación

diferenciada, la noviolencia activa y la trascendencia de conflictos. Se privilegia la educación liberadora y los proyectos de posibilidad como marco normativo-formativo para diferenciar y democratizar la educación. Se fundamenta esta pedagogía a partir de siete premisas y de aquellos principios, valores y prácticas que de éstas se derivan.

Palabras clave: pedagogía de las diferencias, cultura de paz, educación para la paz y los derechos humanos, equidad, inclusión

Abstract

A pedagogy of differences and justness is proposed, in order to eradicate inequality, discrimination, and injustice. It is contextualized from a scaffold of positive and integral peace education-culture of inclusive nature, towards which it is also heading. To think about and practice this pedagogy entails seeing justness and inclusion as leading threads and driving force to be forged, together and inseparably, across culture and education. It is envisioned as a personalized and differentiated pedagogy, centered on human dignity, human rights and the richness of the different and the diverse. Like-minded paradigms and approaches are shared stemming from differentiated education, active nonviolence and conflict transcendence. Emphasis is placed on liberating education and projects of possibility as a normative-formative framework to differentiate and democratize education. This pedagogy is grounded on seven premises and the principles, values and practices derived from them.

Key words

pedagogy of differences, culture of peace, peace and human rights education, justness, inclusion

EL SUEÑO VIABLE QUE ME ANIMA Y MOTIVA

Me anima y motiva en este trabajo, el sueño viable de pensar y practicar una pedagogía centrada en la riqueza de *lo diferente y lo diverso*, con la esperanza de contribuir a erradicar la desigualdad, la discriminación y la violencia. Es decir, la urgencia de asumir la inclusión y la equidad como indicadores fundamentales de dignidad humana y paz. A esos fines, propongo desde determinados principios, valores y prácticas medulares una "*educación-cultura inclusiva de paz positiva e integral*" como andamiaje imprescindible para la construcción de una "*pedagogía de las diferencias y la equidad*".

Concibo esta pedagogía como una de naturaleza diversa y emancipadora,

capaz de contribuir significativamente a forjar una *cultura de paz, no violencia y Derechos Humanos*. Como una pedagogía capaz de "crear convivencia simétrica"; es decir, "una convivencia basada en el respeto a las distintas diferencias o diversidades"; "una manera determinada de convivir en y desde una cultura de paz" (Arnau Ripollés, 2009).

El andamiaje que propongo conlleva visualizar la equidad y la inclusión, como ejes hilvanadores y fuerza motriz a través de la cultura y la educación. Intenta superar la fragmentación *cultura-educación*, además de la definición negativa y reduccionista de la paz, para darle paso a un contenido positivo de ausencia de violencia directa, cultural y estructural desde una *ética de equidad y reciprocidad*, es decir, desde una *paz en positivo e integral*.

DIFERENCIA-DIVERSIDAD, DESIGUALDAD-VIOLENCIA EN EL PENSAR PEDAGÓGICO Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Comencemos por aproximarnos a esta *pedagogía de las diferencias y la equidad* desde una de las vertientes de la cuales emana con mayor fuerza, la *educación diferenciada*. Luego, dialoguemos con su "hermana siamesa", la *pedagogía de la diversidad*. Pero antes, tres puntos de aclaración son necesarios acerca de los entrecruces entre las nociones de *diferencia, diversidad, desigualdad y violencia* en el pensar pedagógico y la práctica educativa.

1. DIFERENCIA-DIVERSIDAD / DESIGUALDAD-VIOLENCIA: TENSIONES Y CONTRASTES

Tanto el discurso educativo de *la diferencia* como el de *la diversidad* suelen abordarse en tensión y contraste con las nociones de desigualdad y la violencia. En este sentido, es preciso trabajar desde "la otredad" y el reconocimiento de todo "otro-alumno/alumna" como "legítimo otro"/otra", "con, desde y en las diferencias, sin que se transformen en desigualdades, a partir de la unidad en la diversidad" (Maturana, 1994, en Fernández, 2008, p. 346).

En el contexto de nuestra realidad educativa, según Perrenoud, subyacen las raíces violentas de las desigualdades en el aprendizaje. Estas desigualdades, con frecuencia provenientes de las desigualdades de capital cultural, son inaceptables, por ser contrarias a los principios de derechos humanos e

ideales democráticos. Es la "maquinaria evaluativa", la que en última instancia determina de forma arbitraria el "éxito" de los favorecidos y el "fracaso" de los menos favorecidos. Este poder unilateral para "juzgar, clasificar y declarar que un alumno o alumna está en situación de fracaso", se ejerce mediante medidas arcaicas y violentas de diferenciación tales como exámenes, pruebas estandarizadas y técnicas psicométricas. Y son precisamente estas "jerarquías de excelencia" excluyentes, las que suelen ocasionar el "fracaso", la "repetición" y la "deserción". Urge pues, afirma Perrenoud, acabar con "la indiferencia ante las diferencias", en el contexto de una *pedagogía de las diferencias*. Urge, "dar a todos la oportunidad de aprender" en el marco de una "discriminación positiva" y de una "diferenciación intencional" (2007, pp. 19-41).

2. LO DIVERSO Y LO DIFERENTE COMO INFERIOR, PELIGROSO Y EXTRAÑO

El significado atribuido a *lo diverso* y *lo diferente* a través del tiempo, ha sido muy cambiante y controvertible. Una mirada al pasado evidencia que en algunas culturas antiguas era señal de castigo divino, presagio de desgracias e, inclusive, motivo de infanticidio (Gutiérrez y Maz, 2004). Con el tiempo, el discurso llegó a ser uno de naturaleza educativa, pero con una clara tendencia clínica y asistencial. Regido por la "exclusión, la negación y el aniquilamiento del «otro diferente» estaba centrado en la segregación y en una «obsesión por los diferentes», por «los extraños», por «aquellos que se distancian de la norma»" (Skliar, 2013).

Más grave aún, las diferencias se vincularon desde un paradigma médico-rehabilitador al déficit, trastorno, disturbio y desviación, estigmatizando así a los educandos "atípicos" o "diferentes". Así, "se construyó el «sujeto diferente-deficiente, transformado en objeto a ser curado»" (Fernández, 2008, p. 342). Todas las instituciones educativas fueron cómplices de esta "patologización de las diferencias" al promover la normalización y desvalorización de aquellas identidades que no se ajustaban a una norma arbitrariamente construida. En este contexto, se pensó al *diferente* como "alteridad despreciada, peligrosa, extraña..." y "se fabricó su inferioridad" (Fernández, 2008, p. 343; Skliar, 2005).

3. POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DISCRIMINATORIAS DESDE EL DISCURSO DE LA DIFERENCIA Y DIVERSIDAD

En tiempos recientes, según Skliar (2013), ha ocurrido “un viraje desde la hegemonía a la diversidad”, en que el discurso clínico de las diferencias ha sido reemplazado por un *discurso de la diversidad*. Sin embargo, en muchos casos este discurso ha sido igualmente discriminatorio, ya que oculta políticas y prácticas de control y normalización. De manera que, para algunos estudiosos, la noción de diversidad hoy está en entredicho y debería ser desplazada por un *discurso de las diferencias* (Gaztambide, 2010). Sobradas razones existen para este posicionamiento, ya que en determinados contextos, sobre todo en naciones del “primer mundo”, ha prevalecido una visión reduccionista y de corte neoliberal de la diversidad. Inscrita en “relaciones de poder y saber”, esta visión acentúa la competitividad desde la supuesta igualdad de oportunidades y justifica las relaciones asimétricas como “ejercicio de libertad”. Además, suele limitarse a diferencias tajantes y predeterminadas de diversidad racial, étnica o cultural (Fernández, 2008, pp. 343-344).

Surgen entonces preguntas bajo mucha sospecha: ¿Quiénes son los diversos y diferentes? ¿Quiénes definen la diversidad? ¿Quiénes definen la diferencia? ¿Desde dónde y cómo? ¿Con qué propósito y agenda? (Fernández, 2008, p. 343). Y yo añadiría, ¿Es que acaso no todas y todos somos únicos y por lo tanto diversos? No obstante estas sospechas son válidas y ameritan atención, hemos avanzado mucho y, tanto desde el *discurso de la diferencia*, como desde el *discurso de la diversidad* en la educación; contamos con innumerables aportes que es preciso reconocer y valorar.

APORTES PARA PENSAR Y PRACTICAR UNA PEDAGOGÍA DE EQUIDAD DESDE LA DIFERENCIA Y LA DIVERSIDAD

Desde el campo de la *educación especial*, hemos transitado paulatinamente de una concepción reduccionista biológica, médico-rehabilitadora y clínico-psicológica a una de necesidades especiales, accesos apropiados, acomodos razonables, vida independiente, currículos especiales y talentos excepcionales. Desde el paradigma de *desarrollo óptimo de potencialidades*, temprano en los 70's, surge un acercamiento amplio y dinámico que ha cobrado auge desde distintas vertientes: la *educación diferenciada*. Se trata de una *educación inclusiva y personalizada* que, además, ofrece cabida para toda vertiente pedagógica capaz de atender poblaciones y problemáticas emergentes de una manera *diferencial*. La misma contempla, además de sectores “especiales”,

poblaciones en situaciones de violencia y vulnerabilidad, alumnos acosados, hospitalizados, en instituciones juveniles, migrantes, indocumentados y de diversa orientación sexual (Pascual Morán, 2007).

Como praxis para la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y el avalúo diferenciados han cobrado vida de diversas formas en los escenarios escolares y universitarios. Inclusive, se resalta la urgencia de atemperar todo programa de estudio a la *diferenciación de la educación*. Se trata de un campo que responde, más allá de leyes nacionales, a principios internacionales desde los Derechos Humanos, sociales, económicos, políticos y culturales (Bartolomé & otros, 2003; López López, Tourón, González Galán, 1991; Sánchez Carreño & Ortega de Pérez, 2008; Tomlinson, 2001; Riley, T. 2000). A manera de ejemplo, veamos tres propuestas emblemáticas que representan cambios paradigmáticos desde la *educación diferenciada* y la *educación especial* e inclusiva de avanzada:

1. El reemplazo de la educación conductista y memorística por una *educación cualitativamente diferenciada*, atemperada al perfil de necesidades, intereses y potencialidades de cada educando.
2. La *Inclusión* auténtica, más allá de la mera *Integración* simbólica en el aula, como "opción consciente y deliberada por la heterogeneidad" (Gento Palacios, S. & Pina Mulas, S., 2011), en sintonía con la diversidad de identidades en cada educando.
3. El desplazamiento del *paradigma deficitario* por un *paradigma de fortalezas*, en atención a la multiplicidad de intereses y al "*universo de inteligencias*" (Clark, 2002), presente o latente en cada educando.

Desde la *pedagogía de la diversidad* (Sánchez Carreño, J. & Ortega de Pérez, E., 2008; Villanueva, A.; Monsell, A. & Cerda, C., s. f.), también contamos con valiosos aportes para construir una *pedagogía de las diferencias y la equidad*. A continuación, un puñado de nociones que encierran giros lingüísticos paradigmáticos y acercamientos conducentes a la equidad.

Diversidad educativa. Esta noción nos invita a asumir la "multiplicidad de identidades" en cada educando como una "clara riqueza pedagógica" (Ferrer, 1998, en Sánchez Carreño & Ortega de Pérez, 2008). Asimismo, recoger su

perfil distintivo y diferenciado desde sus experiencias, capacidades, valores, ritmos evolutivos, modalidades de aprendizaje y aspiraciones.

Diversidad funcional. Este “nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano”, proveniente del *Foro Virtual de Vida Independiente y Divertad*, en España, reconoce la diversidad como condición inherente a todo ser humano e intenta erradicar términos peyorativos como *minusvalía, invalidez, discapacidad e incapacidad*. Pretende combatir la exclusión, propiciar la “convivencia simétrica” y denunciar “la discapacidad” de las estructuras socio-políticas, económicas y culturales (Romañach, J. & Lobato, M., 2005; Arnau Ripollés, 2009; 2014^a; 2014^b).

Neurodiversidad. Esta noción resalta la complejidad de la naturaleza humana y nos presenta una concepción novedosa para pensar las diferencias *en positivo*, no desde el *impedimento, la disfunción, el trastorno, el disturbio, el problema, la inhabilidad y el desorden*. Surge a finales de los 90’s en la comunidad con autismo en Australia, y su premisa fundamental es que las conexiones neurológicas atípicas forman parte de un continuo en el espectro normal de las diferencias humanas. Se propone en el marco de un paradigma ecológico a partir de la biodiversidad, la riqueza de la diferencia y la construcción de “nichos” y “ecosistemas de aprendizaje” (Armstrong, 2010).

Atención a la diversidad. Este concepto abarca una pluralidad de acciones de diferenciación de la enseñanza y diversificación curricular, con el fin de responder a la singularidad de cada aprendiz de forma personalizada, inclusiva y equitativa, tanto en términos de sus capacidades y necesidades, como de su contexto familiar, cultural y socioeconómico.

Diversidad de capacidades / capacidades diversas. Ambas nociones son intercambiables y representan la visión de la *discapacidad como diferencia y otredad* (Del Jacobo, 2012), que toma en cuenta la *alteridad e intersubjetividad* desde un marco de equidad respetuoso de la dignidad, la diversidad, la unicidad y los derechos humanos de cada aprendiz.

Diversidad intercultural. Más allá del enfoque multicultural de “mera coexistencia”, continuamente emergen propuestas educativas desde la diversidad intercultural, evocando aquel espacio y momento que Freire llamó