

Subjetividad, alteridad y *ethos* intercultural en la educación colombiana

Alexander Benavides-Franco¹

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Benavides-Franco, A. (Año). Subjetividad, alteridad y *ethos* intercultural en la educación colombiana. *Revista UNIMAR*, 42(1), 98-111. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i2.3583>



Fecha de recepción: 24 de septiembre de 2023

Fecha de revisión: 12 de marzo de 2024

Fecha de aprobación: 20 de abril de 2024

Resumen

La hipótesis de este trabajo es que los procesos de generación de subjetividades e identidad nacional llevados a cabo por el Estado, a través de la escuela y sus políticas educativas, no han abandonado el modelo eurocéntrico del sujeto colonizador. Como resultado, han contribuido a la continuidad y naturalización de la racionalidad que alimenta el conflicto, en lugar de resistirla y superarla. En este sentido, se propone abordar esta problemática desde una perspectiva intercultural, en diálogo con la perspectiva levinasiana de la alteridad. Así, se examinan algunas herramientas que el pensamiento intercultural crítico puede ofrecer a las políticas educativas colombianas, con el fin de promover procesos de subjetivación en la escuela que permitan la configuración de un 'ethos intercultural'.

Palabras clave: subjetividad; alteridad; *ethos* intercultural; comunidad; ciudadanía



Este artículo se deriva de las reflexiones desarrolladas en la tesis de doctorado titulada *Educando ciudadanos para la paz: una mirada crítica a la subjetividad política en los discursos de la formación ciudadana y la cátedra de la paz en Colombia*, desarrollada entre agosto de 2016 hasta agosto de 2020, en Porto Alegre, Brasil.

¹ Doctor en Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil); magíster en Filosofía de la Universidad de Los Andes (Colombia). Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Antonio Nariño, y miembro del grupo de investigación Conciencia. Correo electrónico: abenavida@gmail.com

Subjectivity, otherness and intercultural *ethos* in Colombian education

Abstract

The hypothesis of this paper is that the processes of generation of subjectivities and national identity carried out by the state through the school and its educational policies have not abandoned the Eurocentric model of the colonizing subject. As a result, they have contributed to the continuity and naturalization of the rationality that feeds the conflict, instead of resisting and overcoming it. In this sense, it is proposed to approach this issue from an intercultural perspective, in dialogue with the Levinasian perspective of otherness. Thus, it examines some tools that critical intercultural thinking can offer to Colombian educational policies in order to promote processes of subjectivation in the school that allow the configuration of an 'intercultural ethos'.

Keywords: subjectivity; otherness; intercultural ethos; community; citizenship

Subjetividade, alteridade e *ethos* intercultural na educação colombiana

Resumo

A hipótese deste artigo é que os processos de geração de subjetividades e identidade nacional realizados pelo Estado por meio da escola e de suas políticas educacionais não abandonaram o modelo eurocêntrico do sujeito colonizador. Como resultado, eles contribuíram para a continuidade e a naturalização da racionalidade que alimenta o conflito, em vez de resistir e superá-lo. Nesse sentido, propõe-se abordar essa questão a partir de uma perspectiva intercultural, em diálogo com a perspectiva levinasiana da alteridade. Assim, são examinadas algumas ferramentas que o pensamento intercultural crítico pode oferecer às políticas educacionais colombianas, a fim de promover processos de subjetivação na escola que permitam a configuração de um 'ethos intercultural'.

Palavras-chave: subjetividade; alteridade; ethos intercultural; comunidade; cidadania.

Introducción

Desde su nacimiento, la escuela ha mantenido un vínculo estrecho con el proyecto moderno y un compromiso con la configuración del tipo de sujeto correspondiente a dicho proyecto. Es decir, la escuela, entendida como la institución encargada de formar el tipo de sujeto requerido para la configuración de los emergentes Estados nacionales del siglo XVIII, ha respondido a las demandas propias del proyecto de la modernidad. De esta manera, el imaginario de Estado-nación y de comunidad

social y política se derivó principalmente de esta noción de sujeto, promovida por el proyecto iluminista y colonialista. En otras palabras, la escuela, al contribuir a la creación de una idea de lo que esta nueva comunidad debía ser, configuraba un tipo de sujeto acorde con esa idea y, viceversa, en la medida en que la escuela buscaba la construcción de una determinada subjetividad, al mismo tiempo contribuía a la construcción de un determinado imaginario de comunidad política.

Como se sabe, Colombia ha atravesado un conflicto social y armado durante más de medio siglo. Frente a ello, se hace necesario preguntarse cuál fue el papel que este compromiso entre la educación y el sujeto moderno desempeñó en la configuración de una sociedad atravesada por una conflictividad violenta que, aún hoy en día, no hemos logrado superar. Por lo tanto, parece relevante plantear la cuestión sobre el papel que la educación ha desempeñado hasta ahora en el marco del conflicto armado en Colombia, especialmente en lo que respecta al tipo de identidad nacional y subjetividades que, desde las políticas de Estado, se ha pretendido configurar a través de la educación formal, entendida como dispositivo de subjetivación.

Dado que la población colombiana es étnica y culturalmente heterogénea —lo que implica la convivencia, en el territorio nacional, de una diversidad de grupos que cuentan con patrones socioculturales diferenciados (Moreno, 2022)—, y que, en esa medida, tal como lo reconoce la Constitución del 91, Colombia es un país pluriétnico y multicultural, es de suma importancia preguntarse si estas subjetividades configuradas por las políticas educativas colombianas reconocen la alteridad como principio fundamental de toda relación ética y están impregnadas de lo que se podría llamar un '*ethos* intercultural'.

Sin embargo, aunque la Constitución del 91 supondría la posibilidad de un desplazamiento desde un paradigma de nación homogénea a un paradigma de nación diversa y multicultural (Carvajal, 2014), en la práctica, esto no se ha concretado. Por un lado, se da el reconocimiento constitucional de la diversidad étnica y pluricultural; por otro lado, continuamos

asistiendo a hechos de violencia que se siguen presentando en estas comunidades, derivados, en muchos casos, del conflicto armado y el despojo de sus territorios por megaproyectos y transnacionales (Carvajal, 2014).

Según lo constata Berche et al. (2006), indígenas y afrodescendientes vienen denunciando los etnocidios o genocidios cometidos hacia sus poblaciones y líderes, lo que pone en riesgo tanto los derechos conquistados como su integridad y autonomía política, cultural y territorial. Todo ello evidencia que Colombia está aún lejos de convertirse en una nación efectivamente multicultural.

La hipótesis de este trabajo es que los procesos de generación de subjetividades e identidad nacional llevados a cabo por el Estado a través de la escuela y sus políticas educativas no han abandonado el modelo eurocéntrico del sujeto colonizador y, como resultado, han contribuido a la continuidad y naturalización de la racionalidad que alimenta el conflicto, en lugar de resistirla y superarla. En este sentido, se propone abordar esta problemática desde una perspectiva intercultural en diálogo con la perspectiva levinasiana de la alteridad.

Para ello, inicialmente se abordará la cuestión de la identidad cultural tal como se concibe a partir del sujeto moderno. A continuación, se analizará la cuestión de la alteridad y la llamada "invención del otro" desde las ciencias sociales latinoamericanas. Finalmente, se examinarán brevemente las herramientas que un pensamiento intercultural crítico puede ofrecer a las políticas educativas colombianas, con el fin de promover procesos de subjetivación en la escuela que permitan la configuración de un '*ethos* intercultural'.

El sujeto de la modernidad

Salas (2006) destaca la importancia de la utopía al argumentar que la ética se sustenta necesariamente en la esperanza del advenimiento de nuevas configuraciones de la razón, principalmente aquellas formas que asume la razón práctica en situaciones conflictivas, con el fin de generar posibilidades de diálogo requeridas

para la convivencia. Frente a la pregunta sobre la posibilidad de una vida auténticamente humana en un mundo pluriétnico atravesado por perspectivas y valoraciones diversas, Salas cree que un primer paso se daría si pudiéramos identificar interculturalmente aquellos procesos que obstaculizan la comunicación y conducen al aislamiento solipsista de individuos y comunidades en lo que respecta a sus sistemas éticos.

Por lo tanto, es este trabajo se busca mostrar que uno de estos procesos, posiblemente uno de los más importantes y determinantes, está relacionado con la producción de un cierto tipo de subjetividad que resulta de la modernidad en contextos multiculturales y pluriétnicos, como es el caso de los pueblos latinoamericanos.

En particular, en Colombia, la configuración de un tipo de subjetividad política asociada a la consolidación del colonialismo y que omite la importante cuestión de las subjetividades emergentes parece contribuir a la consolidación del conflicto político y social que la sociedad colombiana ha experimentado durante más de medio siglo. En esa medida, se hace necesaria una perspectiva educativa decolonial que implique un pluralismo epistemológico conducente a una nueva forma de comprender la educación en contextos multiculturales, una educación que estimule el pleno desarrollo socioeducativo de los sujetos y cuestione su labor asimilacionista (Muñoz, 2021).

Es importante analizar esa lógica de universalización hegemónica, como la describe Salas, que parece ser inherente a este sujeto de la modernidad. Levinas (1982)² la problematiza al relacionarla con una idea de totalidad, «en la que la conciencia abarca el mundo, no deja nada fuera de ella, convirtiéndose así en un pensamiento absoluto» (p. 67). Lo que se cuestiona en esta problematización levinasiana es, en última instancia, la cuestión del sujeto. Se trata de una crítica a esa subjetividad anclada en la metafísica del ser, en la medida en que supone una existencia monádica, es decir, sin relación.

² Las citas de Levinas usadas en este artículo fueron extraídas de una edición portuguesa titulada *Ética e infinito*, traducida por el autor.

En este sentido, la intención de Levinas es pensar una forma de relación con el otro, que rompa con el modelo del sujeto que se relaciona con el otro como si este fuera un objeto. En efecto, en lo que respecta al conocimiento, para Levinas, «es una relación con aquello cuya alteridad se suspende, con aquello que se vuelve inmanente porque está a mi medida y a mi escala» (p. 52). Se podría decir que el mayor problema derivado de la subjetividad moderna que el filósofo lituano parece identificar es el problema de la relación intersubjetiva. Así, atribuye a la subjetividad configurada bajo una lógica de totalidad la idea de una sociedad total y adicional (Levinas, 1982). Una sociedad construida trágicamente en el profundo desconocimiento de la cuestión de la alteridad, lo que, de esta manera, niega la posibilidad de reconocer las subjetividades emergentes.

A partir de lo anterior, es posible señalar algunos de los peligros que surgen al insistir en la formación de un sujeto que se ajuste al discurso de la lógica iluminista, ya que, en palabras de Castro-Gómez (2000), la modernidad podría considerarse como una «máquina generadora de alteridades que, en nombre de la razón y el humanismo, excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concretas» (p. 88).

En este sentido, se pueden destacar dos aspectos del sujeto iluminista que favorecen y promueven situaciones de conflicto social, como el que se vive en Colombia. En primer lugar, la subjetividad moderna es un dispositivo conceptual que rechaza y excluye la diferencia y la alteridad; en segundo lugar, como consecuencia de ello, es un dispositivo que genera una imagen de comunidad que conduce a la imposibilidad de construir una comunidad política atravesada por la diferencia y el reconocimiento de la alteridad. Esto implica que la escuela, y especialmente la escuela colombiana en la situación social y política actual, deba replantear su ideal de sujeto, a fin de permitir la configuración de un nuevo tipo de subjetividad abierta al diálogo con las diferencias.

Por lo tanto, el primer aspecto problemático que se señala en este trabajo es que la subjetividad política construida por la escuela colombiana a partir de la segunda mitad del siglo XX estaba relacionada con un ideal de ciudadano que desconocía su propia realidad social y cultural. Es decir, se trataba de una subjetividad política que no tenía en cuenta la existencia de las diferencias y particularidades de los numerosos grupos sociales y culturales que habitan en Colombia. Se configuraba una subjetividad política acrítica que ignoraba la posibilidad del disenso político.

De acuerdo con la investigación realizada por Ortega et al. (2015), durante el período comprendido entre 1964 y 2011, el marco normativo que establecía y definía las políticas educativas en Colombia mostraba una falta de iniciativas y medidas en relación con la enseñanza de la historia reciente, además, buscaba la formación de una ciudadanía abstracta, ajena a las dinámicas históricas del conflicto interno armado y a los efectos de ese conflicto en la población colombiana³.

Si bien en la actualidad, la ciencia evidencia adelantos y logros significativos en el reconocimiento de la diversidad humana y cultural en cuanto a constructos éticos descriptivos, la realidad es que, en general, la sociedad parece conservar un imaginario basado en un sentido unívoco de la realidad de las naciones. Dicha percepción implica unas lógicas de desarrollo social, educativo, político, cultural y económico que supondría procedimientos estandarizados para todos, sin llegar a cuestionar lo que sería una cierta unidad homogénea entre los individuos que conforman una determinada sociedad (Echeverry, 2021). De manera que, en el caso colombiano, podría pensarse que el tipo de subjetividad que las políticas educativas colombianas han intentado formar durante las últimas décadas no ha favorecido la superación de la conflictividad social y política, ya que no

³ No pretendo demostrar aquí, mediante el ejemplo particular de la enseñanza de la historia, que en Colombia no se ha educado críticamente. Me interesa enfatizar en el hecho preocupante de que, durante un considerable lapso de tiempo, la educación colombiana invisibilizó la realidad del conflicto armado, al no abordarlo como parte de la enseñanza de la historia reciente. Esto habría contribuido, en alguna medida, a la configuración de una subjetividad política abstraída de las condiciones históricas y políticas de la realidad colombiana y, por esa vía, a la formación de una ciudadanía acrítica.

ha contribuido a cuestionar y profundizar en las importantes cuestiones de la alteridad y la conflictividad inherente a la coexistencia en un contexto multicultural y a la interacción con el otro que ello implica.

Las ciencias sociales y la 'invención del otro'

El libro *Le Temps et L'Autre* representa para Levinas un intento de escapar del aislamiento que la ontología impone al sujeto. Según el propio autor, su esfuerzo, en este libro, consiste en demostrar que el conocimiento no puede considerarse como una auténtica salida al mundo, ya que en realidad es una inmanencia en la cual el otro se tematiza y se considera un objeto conocido (Levinas, 1982). Para el filósofo lituano, el conocimiento no es más que una forma de relación «con aquello cuya alteridad se suspende» (p. 52), porque se engloba y se vuelve inmanente, y, por lo tanto, según Levinas, el conocimiento siempre puede interpretarse como una asimilación. Precisamente, Esterman (2009) denomina "asimilación" a una estrategia colonial y neocolonial que busca subsumir al otro bajo un proyecto hegemónico y monocultural que termina por aniquilar la alteridad. A través de esta estrategia, el otro debe ajustarse a los estándares de una humanidad europea para comenzar a formar parte de la humanidad universal.

En este sentido, «solo aquel que pudiera adaptarse al ideal semita-griego del varón blanco erudito indogermánico adulto podría ser llamado plenamente 'humano'» (Esterman, 2009, p. 62). Además, el autor nos recuerda que «este ideal occidental de lo 'humano' domina hasta hoy en lo que se considera las 'humanidades' y los esquemas mentales de superioridad y de blancura» (p. 62). Es importante tener en cuenta este último aspecto, ya que las humanidades serán la herramienta fundamental que la escuela utilizará para enseñar y reproducir los mencionados esquemas mentales.

Fue el filósofo social estadounidense Immanuel Wallerstein quien logró mostrar que las humanidades y las ciencias sociales se habían convertido en un elemento fundamental para

la formación de los Estados nacionales. Según él, la aparición de las ciencias sociales no fue simplemente un fenómeno aditivo a los procesos de organización política requeridos por el Estado-nación, sino un fenómeno constitutivo de esos mismos procesos (Wallerstein, como se citó en Castro-Gómez, 2000). Es decir, el Estado moderno necesitaba una ventana de observación científica de ese mundo social que pretendía gobernar. Fue, precisamente, a través de las ciencias sociales que el incipiente Estado-nación pudo establecer metas colectivas, construir una identidad cultural y asignársela a los ciudadanos.

Así, según Castro-Gómez (2000), el conocimiento proporcionado por las ciencias sociales definía y legitimaba las normas que permitían vincular a los ciudadanos con los procesos de producción inherentes a la 'modernización' de los nuevos Estados. Y, a su vez, ese intento de crear formas de subjetividad coordinadas por el Estado habría dado lugar al fenómeno que el autor colombiano llama la 'invención del otro'.

Esta "invención" se refiere a los dispositivos de saber/poder a partir de los cuales se construyen las representaciones sobre los otros. Se trataría de un proceso de producción material y simbólica en el cual las sociedades occidentales han estado involucradas desde el siglo XVI (Castro-Gómez, 2000). Según Castro-Gómez (2000), las ciencias sociales otorgaron legitimidad científica a las políticas reguladoras del Estado y favorecieron esos procesos de producción material y simbólica a través de los cuales se consolidaron las identidades culturales. Pero la representación de la propia identidad cultural se construyó a partir y en contraposición a la representación de un 'otro abyecto'.

De acuerdo con Castro-Gómez, las ciencias sociales estarían impregnadas desde sus inicios de un imaginario eurocéntrico que las lleva a presentar el proceso de racionalización como resultado de un desarrollo de cualidades inherentes a las sociedades occidentales. En este sentido, según Fernet-Betancourt (2004), la constelación del saber en la que nos movemos hoy en día es fundamentalmente un producto de occidente. En ella existe una directriz

que prescribe lo que los diferentes campos disciplinarios deben saber para configurar la realidad de occidente.

El fenómeno del colonialismo habría significado para los pueblos latinoamericanos, por mencionar un ejemplo, el comienzo de un camino tortuoso, pero inevitable hacia el desarrollo y la modernización. Paradójicamente, estos pueblos tuvieron que recorrer ese camino para distanciarse de ese 'otro abyecto', que es cómo se veían a sí mismos. Como hemos visto, según Fernet-Betancourt (2004) y Castro Gómez (2000), este imaginario colonial ha sido tradicionalmente reproducido por las ciencias sociales y la filosofía, incluso en las sociedades latinoamericanas. Según ellos, no solo el imaginario colonial ha impregnado las ciencias sociales desde sus orígenes, sino que nunca han llevado a cabo una ruptura epistemológica con ese imaginario.

Pero ¿cómo funciona la invención del otro a partir de ese imaginario? Pues bien, la especie humana habría pasado por diferentes etapas de perfeccionamiento hasta alcanzar la madurez que habrían alcanzado las sociedades europeas. Por lo tanto, las sociedades indígenas latinoamericanas representarían la fase más baja en la escala del desarrollo humano. La última etapa de este desarrollo, representada por las sociedades europeas, se construye como el absoluto opuesto de las primeras y en contraste con ellas. De esta manera, los modelos analíticos de las ciencias sociales están impregnados de conceptos binarios como barbarie y civilización, tradición y modernidad, pobreza y desarrollo, etc.

Castro-Gómez (2000) concluye que las ciencias sociales funcionan estructuralmente como un aparato ideológico que legitima la exclusión y la disciplina de aquellas personas que no encajaban en los perfiles de subjetividad que el Estado necesitaba para implementar sus políticas de modernización. Así, en la Constitución de 1886, nada se planteó sobre la realidad de los pueblos que habitaban el territorio nacional, y que, a pesar de las innumerables vicisitudes, jugaron un papel fundamental en la formación de la naciente república. Con todo, fueron

jurídicamente “inexistentes”, aunque no dejaban de existir como mano de obra o como reserva para ejércitos y adoctrinadores (Rojas, 2019).

Los autores colombianos Herrera et al. (2003) analizaron los imaginarios construidos a partir de los manuales escolares de las ciencias sociales en la primera mitad del siglo XX en Colombia. Según ellos, la identidad nacional que presentaban estos textos era un modelo impuesto por las élites colombianas. Este modelo se refería a un ideal de ciudadano que desconocía su propia realidad social y cultural y que estaba impulsado por instrumentos doctrinarios y cerrados, cuya estructura escrita no permitía cuestionar el orden social vigente. Es decir, el proceso de construcción de la identidad nacional se articuló directamente con la construcción del proyecto político del Estado-nación, entendido como un proyecto de las élites, que habría dejado de lado la diversidad cultural y la pluralidad de expresiones culturales y políticas en el país, invisibilizando y silenciando esas expresiones.

Así, el proceso de transformación de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, imposible de describir aquí en detalle, funciona como un cuerpo de conocimiento atravesado por varias demandas y la acción de varios actores. Según los autores mencionados, el carácter conflictivo de esta tradición implica el reconocimiento de perspectivas y valores derrotados e invisibilizados: las perspectivas y valores, por supuesto, de las subjetividades emergentes.

La educación en Colombia se habría centrado especialmente en la formación de sujetos nacionalistas con un alto sentido de responsabilidad cívica y moral, competitivos y productivos, según los imperativos del contexto económico y político capitalista global (Ortega et al., 2015). El problema es que este modelo de ciudadanía desconsideraba la realidad social de los campesinos, los negros, los indígenas y, en general, las llamadas minorías étnicas, lo que resultaba en la configuración de un tipo de subjetividad que desconocía las causas históricas y políticas del conflicto armado interno del país. De esta manera, la realidad del conflicto se simplificaba de manera peligrosa,

y el imaginario de comunidad implicaba la eliminación de las diferencias y la normalización de lo diferente.

La ciudadanía y la comunidad imposible

Ante el panorama descrito anteriormente, parece conveniente plantear la cuestión de cómo pensar a través de la educación, la construcción de una comunidad política que, en un contexto de conflicto como el colombiano, esté en condiciones de lidiar de manera constructiva con la enorme diversidad y pluralidad cultural, social y política del país. El problema radica en que mientras la educación colombiana no pueda problematizar con suficiente radicalidad el tipo de subjetividad que parece dominar los discursos y las prácticas educativas y que, como se ha mostrado, se deriva del proyecto hegemónico eurocéntrico de la modernidad, la construcción de una comunidad capaz de superar el conflicto social y político que aflige al país parece una tarea condenada al fracaso. Desde una perspectiva levinasiana, el problema reside en que no es posible pensar la socialidad desde la ontología del sujeto moderno. Para Levinas, está claro que «lo social está más allá de la ontología» (Levinas, 1982, p. 50).

Para Levinas (1982), en las relaciones entre los seres humanos no se encuentra presente esa esfera de lo común que toda síntesis presupone. Por lo tanto, el filósofo lituano intenta concebir una socialidad diferente de la que él denomina ‘socialidad total y adicional’. Esta última se deriva de la ontología del sujeto moderno y permite hablar de una sociedad objetivada, atravesada por un supuesto elemento común, «por la cual el hombre se asemeja a las cosas y se individualiza como una cosa» (Levinas, 1982, p. 70).

Precisamente, esa sociedad total y adicional cuestionada por Levinas, que está relacionada con nuestra idea convencional de sociedad, parece partir del supuesto de que se debe limitar el principio de una socialidad que sería originariamente conflictiva. Basándose en esta concepción, el paradigma civilizatorio occidental

pretende resolver el problema de la socialidad de los Estados-nación mediante la eliminación de las diferencias y todo lo que represente una posibilidad de disenso. Para lograrlo, el proyecto de la modernidad europea implementa la estrategia de la incorporación, que según Esterman (2009), constituye el acto final de eliminación de la alteridad, y cuya principal variante sería la práctica de la inclusión.

Esta práctica, según el autor, se basa en una premisa básica de asimetría y dominación en la que se supone un sujeto activo que incluye y un objeto pasivo que es incluido: «El objetivo de este proceso es una sociedad basada en un proyecto exógeno de 'desarrollo', 'civilización' y 'bienestar', que se traduce en la actualidad en términos de 'modernidad', 'tecnología', 'participación' y 'consumo'» (Esterman, 2009, p. 63). En otras palabras, se incluye para imponer un proyecto y una visión del mundo, para que nadie quede fuera de ese orden impuesto. Se incluye, en última instancia, para negar las diferencias y la alteridad, y para configurar la socialidad bajo la lógica de la totalidad.

Así, según Fonet-Betancourt (2004), en la actualidad existen sociedades inclusivas, pero sistemáticas y estructuralmente discriminatorias. Según el autor cubano, no se trata simplemente de incluir, por ejemplo, al indígena y sus conocimientos tradicionales dentro de un orden dominante, sino de reestructurar los derechos de todos dentro de ese orden. Para él, la estrategia intercultural, para no convertirse en "inclusivista" en ese sentido, debe abrir el marco de los derechos. Es decir, se trata de descentrar y reestructurar esos derechos en lugar de incluir a los demás dentro del derecho vigente (Fonet-Betancourt, 2004).

Un ejemplo de esta inclusión en el derecho vigente es, según el autor, el concepto de ciudadanía que, con frecuencia, en el marco jurídico, se convierte en una herramienta de exclusión. De hecho, el autor cubano afirma que «en los Estados nacionales se usa el concepto de ciudadanía como instrumento de exclusión, es más como medio para institucionalizar la exclusión» (Fonet-Betancourt, 2004, p. 48). Es

decir, la estrategia de incorporación e inclusión que opera en el concepto de ciudadanía no es más que la imposición sutil de un proyecto hegemónico que termina por negar la alteridad. Se podría decir que la adquisición de la ciudadanía se convierte en un filtro a través del cual solo pueden pasar las personas cuyo perfil se ajusta a los requisitos del proyecto iluminista: hombre, blanco, católico, propietario, educado y heterosexual. Por lo tanto, aquellos individuos que no encajen en ese perfil, es decir, lo que Ricardo Salas llama 'subjetividades emergentes' –mujeres, negros, indígenas, analfabetos, homosexuales, etc. –, quedarían en el ámbito de la ilegalidad, bajo la vigilancia y el castigo de la ley que los excluye.

Como señala Castro-Gómez (2000), la pedagogía sería la encargada de materializar ese tipo deseable de subjetividad moderna, y por eso, la escuela se convierte en el espacio donde se forma ese tipo de sujeto requerido por los ideales reguladores de las constituciones. Allí, los niños deben adquirir los conocimientos, habilidades, valores y modelos culturales que les permitan desempeñar un papel productivo en la sociedad. De esta manera, la escuela enseñaba a ser un "buen ciudadano", pero no un buen campesino, un buen indígena o un buen negro, ya que todos estos tipos humanos se consideraban parte del ámbito de la barbarie.

Fonet-Betancourt (2004) critica la educación como instrumento del Estado-nación, ya que no puede abordar la diversidad latinoamericana. El autor considera importante «hacernos responsables del daño que ha significado el Estado nacional con su manera homogénea de educar para una vida uniforme que ignora la diversidad de las memorias históricas de este continente» (p. 50). De hecho, el sistema educativo no solo coordina el conocimiento, sino que también opera como un filtro y un mecanismo de exclusión de otros saberes. De esta manera, «el sistema educativo es en realidad el dispositivo de saber por y con el que los miembros de la élite de una determinada comunidad cultural, política, etc., dicen a los miembros de esa sociedad lo que estos deben aprender» (Fonet-Betancourt, 2004, pp. 21-22).

Se podría afirmar, entonces, que el proceso de invención de la ciudadanía y el proceso de invención del otro están genéticamente relacionados, en la medida en que la creación de la identidad del ciudadano moderno latinoamericano implica la generación de una contraparte a partir de la cual esa identidad pudiera afirmarse. Así, paradójicamente, la creación del ciudadano latinoamericano implica un proceso de exclusión y negación de las diferencias y la alteridad, de lo cual resulta lo que podríamos llamar la imposibilidad de la comunidad. Es decir, al negar, en nombre de una comunidad ideal o imaginada, la pluralidad de expresiones que harían posible una comunidad "factual", es decir, una comunidad que no niega la conflictividad como algo inherente a sí misma, se niega la posibilidad misma de la comunidad. En este sentido, Fonet-Betancourt nos invita a considerar, desde una perspectiva intercultural, que en el corazón de la biografía social de una cultura se encuentra el disenso.

[Es importante] sospechar que la imagen que en la actualidad nos presenta una cultura es una imagen respaldada por el consenso entre el total de sus miembros. Podemos, y debemos, suponer que siempre hubo alguien que protestó y el problema es, evidentemente, el de cómo trata una cultura a esa minoría que crea el disenso. (Fonet-Betancourt, 2004, p. 31)

En el mismo sentido, Salas (2006) argumenta que nuestra sociedad es una sociedad policéntrica que cada vez más admite la heterogeneidad cultural. A su vez, esta diversidad cultural «no es problemática si se asume que la vida humana se vincula estrechamente a la conflictividad» (p. 26). No se trata de afirmar que la lógica identitaria del sujeto moderno sea la única y verdadera causa del conflicto interno social y armado en Colombia. Pero se puede pensar que esta lógica está en la raíz del problema y lo favorece. La idea de paz, desde esta lógica, tendría que ver con la ausencia de toda conflictividad: una especie de paraíso terrenal en el que el disenso desaparece y todas las diferencias se nivelan bajo la figura de una identidad nacional ideal.

Pero ¿cómo construir una cultura de la paz en una realidad social y cultural construida sobre

el no reconocimiento de las diferencias y la alteridad? Desde la lógica identitaria derivada de la modernidad, parece pensarse que la conflictividad inherente a la configuración de cualquier comunidad es un problema que debe resolverse eliminando las diferencias, incluso si es necesario hacerlo de manera violenta (Grupo Memoria Histórica [GMH], 2013). Además, no solo se pretende eliminar, en nombre de un ideal de comunidad, la conflictividad que surge de la convivencia de las diferencias, negando y destruyendo esas diferencias, sino que, sobre todo, a través de la escuela, parece promoverse el desconocimiento de esa violencia y, por lo tanto, de la mayor conflictividad que resulta de esta peligrosa solución.

Así, el mencionado estudio de Ortega et al. (2015) destaca, después de una revisión documental del marco normativo colombiano entre los años 1964 y 2011, la ausencia de iniciativas y propuestas relacionadas con la enseñanza de la historia reciente de la conflictividad violenta en Colombia. Por el contrario, la enseñanza de la historia, en particular, y de las ciencias sociales, en general, se habría diluido en una formación basada en competencias ciudadanas abstractas, alejadas de las dinámicas históricas del conflicto interno armado y sus efectos en la población. Incluso, Ortega et al. (2015) afirman que, durante ese período, el conflicto interno social, político y armado, así como sus causas, actores y dinámicas, no se mencionan con ninguna denominación. Se ven, por tanto, despojados de un enfoque pedagógico a través de la política educativa nacional. Según los investigadores colombianos, la educación en Colombia ha sido instrumentalizada para construir un tipo de subjetividad que se ajuste a las perspectivas e intereses de uno de los actores del conflicto: las élites económicas y políticas con sus proyectos hegemónicos de Estado-nación.

Ideas para una educación intercultural en contexto conflictivos

En el mundo, y, por supuesto, en Latinoamérica, ha emergido un notable interés por conducir las reformas educativas por el camino de currículos más diversos que permitan la inclusión de los

distintos tipos de sujetos que componen las sociedades (Muñoz y Saiz, 2022). Así, desde la promulgación de la Constitución de 1991, los gobiernos nacionales han realizado importantes esfuerzos para propiciar el diálogo con dichas comunidades e incidir en políticas educativas encaminadas a la interculturalidad y la formación de etnoeducadores (Moreno, 2022).

El modelo multicultural y el modelo holístico se convirtieron en aspectos clave al momento de generar estrategias de intervención en espacios escolares atravesados por la diversidad cultural (Castro, 2019). Además, se comenzó a reconocer que la educación de calidad va más allá de una inversión económica en el sector educativo. Por tanto, se necesita la formación de docentes en procesos inclusivos e interculturales si se pretende hacer de la escuela un espacio emancipador en el que sea posible la confluencia de posiciones plurales y democráticas (Lalinde y Arroyave, 2022). Sin embargo, aunque la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes aparece en el horizonte de planificación del Estado colombiano, dicho horizonte no deja de ajustarse a las lógicas del desarrollo y, en virtud de ello, suelen presentarse encuentros y desencuentros entre las visiones de las comunidades a propósito de la administración de sus instituciones y las políticas educativas nacionales (Moreno, 2022).

Como lo plantea Rojas (2019): «Una cosa es nombrar la diversidad cultural como dato de la realidad y otra bien diferente es asumirla» (p. 18). Esto es comprender que ella es el resultado de un proceso social e histórico, y que, en esa medida, no escapa a la enorme variedad de representaciones culturales que existen en torno a la diversidad y lo que ella implica. Así, habría que problematizar la rápida transición desde una «sociedad hegemónica dominante» a una «coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo», como si en el lapso de ocho años, la sociedad colombiana hubiera suprimido por arte de magia las condiciones de inferioridad, subordinación, y marginalidad a las que son sometidas las minorías 'indígenas' y 'afrocolombianas' (Rojas, 2019).

Además, se debe problematizar el hecho de que la llamada educación intercultural se haya

propuesto exclusivamente para los 'grupos étnicos', para quienes se ha formulado la 'etnoeducación'. Hasta el momento se ha pensado que la educación intercultural es únicamente para los indígenas o grupos minoritarios. Pero, dado que la Constitución (1991) reconoce claramente el carácter multicultural del país, la educación debería estar en sintonía con dichos postulados: «Esto significa que la educación intercultural debe ser impartida a todos los colombianos, pertenezcan o no a un grupo minoritario» (Rojas, 1999, p. 57).

Esto implica apuntar a la formación de un tipo de subjetividad que conduzca a la construcción de lo que se podría denominar una sociedad multicultural, para hacer alusión a esa diversidad de culturas que pretenden resolver necesidades individuales similares al interior de una sociedad, para ello, deberían contar con las mismas posibilidades (Ávila-Dávalos, 2022). El reto fundamental de tales sociedades sería la inclusión de grupos minoritarios y el reconocimiento de su identidad (Guzmán-Marín, 2018; Rodríguez, 2020), para ello, se necesita formar una sociedad de sujetos abiertos a ese reconocimiento.

En las reflexiones que ofrece en torno al concepto de interculturalidad, Fonet-Betancourt (2004) plantea la siguiente pregunta: «¿Qué significa pedagogía, qué significa enseñar en el marco de una sociedad que no quiere ser reduccionista, aceptando procesos de formación distintos?» (p. 48). En gran medida, la respuesta a esta pregunta tiene que ver con el problema central que, según el autor, plantea la interculturalidad, es decir, no solo reconocer la diversidad a nivel teórico, sino reconocer el derecho de 'hacer el mundo de otra manera'.

Aquí, la cuestión del ideal de la educación debe ser tenida en cuenta: «¿Qué ideal de formación hay detrás de lo que enseñamos, qué es en definitiva lo importante: conservar este saber o llegar a una sociedad conformada por personas que realmente hacen su vida?» (Fonet-Betancourt, 2004, p. 49). Estas son preguntas que, planteadas desde la preocupación por la configuración de un mundo intercultural, ayudan a ampliar el horizonte para repensar el ideal de lo que se desea enseñar. Y como se

explicó a lo largo de este texto, la ampliación de ese horizonte debe implicar necesariamente la problematización del tipo de subjetividad que la escuela está formando, principalmente, pero no exclusivamente en contextos conflictivos como el colombiano.

En este contexto, se deben considerar otras formas de pensar la subjetividad, que permitan la configuración de otra forma de socialidad diferente de esa socialidad 'adicional y total' que Levinas problematiza. De esta manera, parece necesario comenzar a tomar mucho más en serio la posibilidad de un sujeto configurado a partir de la apertura a la alteridad y el reconocimiento de las diferencias.

En el mismo sentido, Salas (2006) argumenta que la interculturalidad supone una nueva toma de conciencia acerca de que todas las culturas están en proceso de gestación de sus propios universos de significado y que la subordinación absoluta del otro bajo mi propio sistema de interpretación de la realidad no es en realidad posible. Según el autor, la interculturalidad introduce en una discusión que, por supuesto, debe ser tenida en cuenta en la educación: las formas de reconocimiento de las identidades culturales y el reconocimiento mutuo de las culturas que a lo largo de la historia han vivido en asimetría.

Para Salas (2006), la noción de interculturalidad es fundamentalmente ética y apunta a un nuevo espacio que debe construirse para poder convivir. Como advierte el autor, este nuevo espacio no puede ser pensado como algo que siempre sea aceptado por todos, ya que existen intereses divergentes tanto dentro como fuera del mundo de la vida, pero el proceso de reconocimiento mutuo puede llevar a la creación de una nueva relación entre uno mismo y el otro: «una relación que, aunque sea asimétrica en la actualidad, puede dar lugar a relaciones simétricas, donde la incomunicación y la excomunicación que existen en la actualidad puedan superarse en aras de un nuevo ejercicio de diálogo intercultural» (Salas, 2006, pp. 81-82).

La escuela debe dejar de ser considerada como una herramienta de un proyecto colonizador

asociado a la modernidad, y comenzar a ser vista como uno de los vehículos fundamentales de las sociedades policéntricas, como la sociedad colombiana, para la construcción de este nuevo espacio que permita generar caminos comunes de reconocimiento, «si se quiere evitar caer en el precipicio del fundamentalismo y del cierre cultural que conduce a la exclusión del otro» (Salas, 2006, p. 82).

Sin embargo, según Esterman (2009), el discurso de la interculturalidad deja de ser simplemente un discurso intencional e interpersonal si no está impregnado de una reflexión crítica sobre el proceso de descolonización. El autor señala que este proceso no se limita simplemente a erradicar todos los rastros del poder colonial de una cultura, ya que la filosofía intercultural crítica considera que todas las culturas son el resultado de un complejo proceso de 'inter-trans-culturación' y rechaza cualquier noción de purismo cultural. Para el autor, la perspectiva de una descolonización profunda implica tomar conciencia de la colonialidad de las estructuras, las relaciones de poder, los valores, las internalizaciones, los esquemas mentales y los sistemas legales (Esterman, 2009).

Por lo tanto, desde la perspectiva de Esterman, un pensamiento intercultural crítico debe partir del «reconocimiento de una asimetría entre culturas, de la hegemonía de ciertas culturas sobre otras [...], de las relaciones de poder dentro de las culturas y de la asimetría de las relaciones de género dentro y entre culturas» (Esterman, 2009, pp. 63-64). Por ende, la escuela, para no convertirse en una mera herramienta de ese poder hegemónico y de esa cultura dominante, tiene la responsabilidad de ser el espacio por excelencia donde se produce el reconocimiento de la situación de poder y asimetría que atraviesa una cultura determinada.

Por otro lado, el reconocimiento de las asimetrías y las relaciones de poder dentro de las culturas implica la necesidad de enfrentar el conflicto inherente a los procesos de configuración y transformación, culturales y sociales. En este sentido, Salas (2006) destaca la relevancia de la noción de conflictividad como categoría fundamental en la reflexión intercultural. Sin

embargo, la idea de conflicto que propone el autor no se refiere a la lógica bipolar de la sociedad de clases, sino a una realidad inherente a las sociedades humanas, relacionada con un proceso dinámico de acuerdos y desacuerdos que ocurre en diferentes niveles de deliberación y convivencia humana, cuyas implicaciones sociopolíticas deben ser reconocidas.

En la teoría del autor, el conflicto surge como un elemento constituyente del diálogo intercultural y, en este sentido, debe entenderse como un elemento intrínseco a una acción contextualizada (Salas, 2006). Así, en relación a la situación de América Latina, Salas destaca que, según Kusch (como se citó en Salas, 2006): «Se podría decir que el problema de América es, en parte, el de tolerar, si es posible, racionalidades diferentes, tal vez para encontrar una racionalidad más profunda, o mejor, más cercana a nuestros conflictos» (p. 33). Por lo tanto, la configuración de un *ethos* intercultural, para Salas, implica una teoría de los conflictos que solo puede construirse mediante la búsqueda de espacios comunes de auto y heterorreconocimiento dentro del propio contexto cultural, pero también fuera de él, es decir, en el contacto con otras culturas.

Conclusiones

La reflexión levinasiana parece mostrar otros caminos para pensar la subjetividad. El filósofo lituano cuestiona la subjetividad moderna y propone una subjetividad plural, es decir, una subjetividad que lleva al otro consigo, porque se construye a partir de la socialidad: «Es en la ética entendida como responsabilidad que se da el propio nudo de lo subjetivo» (Levinas, 1982, p. 87). Esta subjetividad atravesada por la alteridad parece ser el principio fundamental de una comprensión intercultural crítica. Rechaza, según Esterman (2009), cualquier esencialismo o purismo cultural y defiende que todas las culturas son el resultado de un complejo y largo proceso de 'inter-trans-culturación'.

En el pensamiento intercultural, la cultura, al igual que el sujeto levinasiano, surge atravesada por la alteridad, por el diálogo con otras culturas. La relación entre culturas es anterior a cualquier

idea de una esencia cultural no contaminada. Esto significa que no existe un estado previo a la cultura, sino que cada cultura en su estado actual es el resultado de innumerables procesos de diálogo e interacción con tradiciones distintas (inter) y de transformaciones históricas (trans) dentro de una misma cultura (Esterman, 2009).

Por lo tanto, pensar en una educación intercultural parece ser una tarea importante en un contexto de conflicto político y social como el colombiano. Esta tarea debe comenzar cuestionando el paradigma único de la subjetividad racional eurocéntrica y empezar a observar a estos sujetos opacos, singulares y diversos que interactúan en la vida cotidiana.

Pensar la educación desde una perspectiva intercultural implicaría considerar que la educación debe ser pluralizada y que es necesario abandonar la idea de que la educación es un instrumento de los Estados nacionales y un productor de una nación más o menos homogénea. Una pedagogía intercultural debería comenzar por ampliar la visión que tenemos de nosotros mismos y asumir la responsabilidad de quienes somos. Esto implica, por supuesto, asumir la responsabilidad de las políticas educativas, con el objetivo de construir una socialidad en la que se escuchen las voces de los demás, de los diferentes, de aquellos que hasta ahora no han sido escuchados ni reconocidos.

Conflicto de interés

El autor de este artículo declara no tener ningún conflicto de interés sobre el trabajo presentado.

Referencias

Ávila-Dávalos, H. (2022). Multiculturalidad e interculturalidad: el papel de la educación superior para generación de competencias interculturales para el contexto organizacional. *Educación y Humanismo*, 24(43), 13-34. <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.43.4838>

- Berche, S., García, M. y Mantilla, A. (2006). Los derechos indígenas en Colombia: textos y jurisprudencia constitucionales. En L. Navas (Ed.), *Los derechos en nuestra propia voz. Pueblos indígenas y DESC: una lectura intercultural* (pp. 61-81). Instituto Latinoamericano para una Sociedad y un Derecho Alternativos.
- Carvajal, D. (2014). Violencia y Nación en Colombia: de la Nación homogénea a la Nación multicultural. *Revista Eleuthera*, 11, 101-126. http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera11_7.pdf
- Castro, C. (2019). Los modelos de educación multicultural e intercultural. Una revisión necesaria desde una sociedad diversa. *Revista Amauta*, 17(33), 87-104. <http://dx.doi.org/10.15648/am.33.2019.7>
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 88-99). Clacso,
- Echeverry, L. M. (2021). Diversidad e interculturalidad: dos perspectivas en la educación actual. *Cuadernos Pedagógicos*, 23(32), 55-61. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/346058>
- Esterman, J. (2009). Colonialidad, descolonización e interculturalidad: apuntes desde la filosofía intercultural. En S. Ploskonka y J. Obando (Eds.), *Interculturalidad crítica y descolonización: fundamentos para el debate* (pp. 51-70). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB). http://www.enlazandoculturas.cicbata.org/sites/default/files/MAPEP/david_mora.pdf
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Consorcio intercultural.
- Grupo de Memoria Histórica (GMH). (2013). *iBasta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Guzmán-Marín, F. (2018). Los Retos de la Educación Intercultural en el Siglo XXI. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 199-212. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100199>
- Herrera, M., Pinilla, A. y Suaza, L. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Lalinde, A. F. y Arroyave, D. I. (2022). Tras los desafíos de una educación intercultural en Colombia. *Índice: Revista de Educación de Nicaragua*, 2(4), 99-114. <https://revistaindice.cnu.edu.ni/index.php/indice/article/view/119>
- Levinas, E. (1982). *Ética e infinito*. Edições 70.
- Moreno, Y. (2022). Educación e Interculturalidad: Propuesta desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos desde 1991 en Colombia. *NovumJus*, 16(1), 187-208. <https://doi.org/10.14718/NovumJus.2022.16.1.8>
- Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 391-407. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>
- Muñoz, L. P. y Saiz, M. L. (2022). El multiculturalismo y los desafíos de la educación en Colombia. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, (21), 39-59. <https://doi.org/10.1344/oxi.2022.i21.39439>
- Ortega, P., Castro, C., Merchán, J. y Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez, M. O. (2020). Identidad, cultura y etnicidad: Una aproximación teórica. Apuntes acerca de la problemática sociocultural e identitaria de los latinos en Estados Unidos. *Novedades en Población*, 16(32), 158-189. <https://revistas.uh.cu/novpob/article/view/459>

Rojas, T. (2019). Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 10(1), 9-34. <https://doi.org/10.18175/vys10.1.2019.03>

Salas, R. (2006). *Ética intercultural. Ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re)lecturas del pensamiento latinoamericano*. Abya-Yala.

Contribución

El autor elaboró, leyó y aprobó el manuscrito.

