



MAR CARIBE

EDITORIAL

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN: LOS RETOS Y LA FILOSOFÍA LATINOAMERICANA

LIBRO DE INVESTIGACIÓN

2023

Depósito Legal N°: 202303710

ISBN: 978-612-49296-2-5



9 786124 929625

AUTORES

Dra. Marlyn Danila Perez Chichipe
Dra. Gladys Consuelo Esperanza Landaure Gonzales
Dr. Abraham Cárdenas Saavedra
Dra. Luz Graciela Sánchez Ramírez
Dra. Elizabeth Norma Ferrer Chata
PhD. Martin Albino Solis Tipian

Interculturalidad y educación: Los retos y la filosofía latinoamericana

Marlyn Danila Perez Chichipe, Gladys Consuelo Esperanza Landaure Gonzales, Abraham Cárdenas Saavedra, Luz Graciela Sánchez Ramírez, Elizabeth Norma Ferrer Chata, Martin Albino Solis Tipian

Adaptado por: Jean Carlos Apaza Quispe

Compilador: Ysaelen Odor

© Marlyn Danila Perez Chichipe, Gladys Consuelo Esperanza Landaure Gonzales, Abraham Cárdenas Saavedra, Luz Graciela Sánchez Ramírez, Elizabeth Norma Ferrer Chata, Martin Albino Solis Tipian, 2023

Jefe de arte: Yelitza Sánchez

Diseño de cubierta: Josefrank Pernalette Lugo

Ilustraciones: Jean Carlos Apaza Quispe

Editado por: Editorial Mar Caribe de Josefrank Pernalette Lugo

Jr. Leoncio Prado, 1355 – Magdalena del Mar, Lima-Perú

RUC: 15605646601

Libro electrónico disponible en http://editorialmarcaribe.es/?page_id=1488

Primera edición – mayo 2023

Formato: electrónico

ISBN: 978-612-49296-2-5

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°: 202303710

ÍNDICE

Prólogo	6
CAPÍTULO I	9
INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN.....	9
1.1 Desafíos de la Educación.....	9
1.2 Filosofía Intercultural	17
1.3 Retos, Limitaciones de la Filosofía como Enseñanza:	21
1.4 Algunos Desafíos que Orientan la Práctica Filosófica Intercultural	25
CAPÍTULO II.....	29
CONFIGURACIÓN DE LO HUMANO AL MUNDO GLOBAL DESDE LA CRÍTICA. 29	
2.1 La Educación Ontológica como principio de Interculturalidad.....	29
2.2 Los Desafíos del Diálogo, la Intersubjetividad y la Emancipación.....	31
2.3 Una filosofía Intercultural	34
2.4 Configuración de Identidades y Alternativas.	35
2.5 La Filosofía Latinoamericana Sujeto y Reconocimiento.	38
2.6 La Modernidad desde dos Teorías Críticas.	40
2.7 Bolívar Echeverría: Modernidad y Capitalismo.....	42
2.8 Enrique Dussel y el Eurocentrismo, descolonización y Transmodernidad en la Filosofía de la liberación.....	50
2.9 Dos Visiones Críticas ante los Desafíos Actuales	57
2.10 Filosofía en Tiempos Críticos.	60
CAPÍTULO III	64
INTERCULTURALIDAD Y LOS DESAFÍOS EN AMÉRICA LATINA.....	64
3.1 Concepciones y Desafíos Actuales.....	64
3.2 Interculturalidad Funcional y la Perspectiva Crítica.	67

3.2.1 ¿Interculturalidad para Algunos?.....	68
3.2.2 Educación Intercultural o Interculturalidad como Proyecto Político.	69
3.2.3 Interculturalidad e Intraculturalidad	70
3.3 De la Redistribución al Reconocimiento.....	71
3.4 Interculturalidad más allá de la Historicidad.....	72
3.5 Filosofía para el Engrandecimiento del Mundo.	77
3.6 Dimensión Axiológica como parte de los Desafíos.....	85
3.7 El Desafío de la Igualdad ante la Ley.....	88
3.8 El Desafío de la Estructura de Poder.....	90
CAPÍTULO IV	94
Desafíos de las Políticas Interculturales y Sociedades Pluriétnicas en América Latina.	94
4.1 Una Mirada desde la Perspectiva Educativa.....	94
4.2 Sociedades Pluriculturales y Pluriétnicas.	95
4.3 Formas de Abordar la Diversidad Intercultural.....	96
Diagrama 4.1	96
Educación intercultural bilingüe (EIB) y el enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos	96
4.4 Interculturalidad como Enfoque Transversal en los Sistemas Educativos.....	97
4.5 Desafíos de la Transversalización en los Sistemas Educativos.....	98
4.6 Inclusión, Cohesión y Desarrollo de la Función Productiva.	99
4.7 Acciones Afirmativas Interculturales en la Educación Superior de Brasil	100
Tabla 4.1	101
Población del Brasil según raza-etnia o color de la piel.....	101
Tabla 4.2.....	102
Desigualdades étnico-raciales en educación.....	102

4.8 Transversalizar la Educación Intercultural Universitaria Peruana.	104
Tabla 4.3	106
Población censada de cinco y más años por lengua materna aprendida en la niñez	106
Idiomas que hablan, leen o escriben diferente al castellano.....	108
Tabla 4.4.....	109
Idiomas que hablan, leen o escriben diferente al castellano.....	109
4.9 La Transversalidad de la Interculturalidad en la Educación Universitaria de Perú.....	109
4.10 La Interculturalidad en la Educación Superior Puno.....	115
4.11 Reflexiones Finales Interculturalidad Juventud, Identidad y Discriminación.....	117
Figura 4.1	119
América Latina (17 países a): actividades que realizan en Internet, jóvenes de 16 a 29 años y adultos, 2015	119
Figura 4.2.....	120
América Latina (18 países a): uso de Internet en jóvenes de 16 a 29 años, según nivel educacional de los padres, 2015b	120
Figura 4.3.....	121
Iberoamérica (9 países a): importancia de la familia, los amigos, el tiempo libre, la política, el trabajo y la religión en la vida de los jóvenes de 16 a 29 años y adultos	121
Figura 4.4.....	122
Iberoamérica (9 países a): participación en diferentes grupos por parte de jóvenes de 16 a 29 años y adultos	122
Bibliografía.....	124

Prólogo

La cultura filosófica latinoamericana se estructura como un encuentro con el significativo que busca y orienta su liberación desde la común convivencia y solidaridad de los pueblos. El logos, que revela y desarrolla el sentido ontológico de su práctica, no puede desligarse de los espacios culturales, biográficos de intersubjetividad, social, política, estética, ética, económica de representación, donde el sujeto es siempre primordial ser autónomo. La subjetividad en relación con el otro se manifiesta en el ser que se abre y se despliega la diferencia. En América Latina, el logos filosófico no se resuelve en la unidad sin pluralismo, porque Descartes se reduce a la lógica de la mente-racionalidad, tampoco aspira a una síntesis absoluta de la realidad, que elimine la dialéctica entre el todo y las partes.

Se trata de la restauración filosófica de los signos, a partir de la existencia no antropocéntrica de las personas que, mirando los rasgos culturales de su pueblo y sociedad, se acercan a una sociedad de conciencia crítica, que deconstruye los signos a través de su contexto material. El significado de la palabra, el significado de la experiencia la singularidad de cada modo de existencia individual o sociocultural no puede neutralizarse reduciendo los logos a entidades universales sin designación específica. En otras palabras, a través de la práctica intersubjetiva, los mundos de vida que se abren entre sí dan sentido efectivo a la existencia ya nuestra comprensión comunicativa del uso de la palabra y, sobre todo, a nuestra comprensión de su historia cultural pluralismo con la alteridad dirige la conciencia sensible del sujeto a la percepción de la realidad, que es incompleta en su origen ontológico y antropológico. Por tanto, para actuar y pensar a partir de las palabras, que son símbolos representaciones de la situación de vida del sujeto, se debe ser consciente del poder de la identidad lingüística capaz de producir sus cualidades filosóficas.

Interesa resaltar el hecho de que en América Latina se dispone de otras semánticas y prácticas de significado ontológicas que subvierten cualquier orden dominante de racionalidad para desafiar y afirmar propiedades filosóficas hegemónicas. La diferencia que emerge y es abordada por nuestra característica filosófica insiste en restituir la historia y existencia del sujeto a la libertad de pensamiento y comunicación sin confundir ni alienar relación alguna con el otro. La “firma” de América Latina es una práctica permanente de emancipación capaz de generar alternativas representando sus culturas y legitimándolas a través de discursos contrahegemónicos. La necesidad urgente de liberar las señales de la hegemonía monocultural llama la atención sobre las interacciones interculturales. Para criticar el poder del discurso cultural colonial, la expresión y difusión de este poder del discurso significa la objetivación de la existencia cultural de otras personas. La práctica de la emancipación de la palabra es posible y factible sólo como proyecto filosófico

latinoamericano sobre el segundo concepto de palabra. Este logo reivindica el discurso del otro, a partir del discurso de que un colectivo cultural debe hablar desde su diversidad cultural y formar parte de un mundo más complementario e interactivo.

Este signo ha sido cambiado en diferentes culturas por sujetos históricos de culturas subordinadas o dominantes. Para participar efectivamente en prácticas comunicativas en las que el logos se proyecta y cristaliza en múltiples sentidos de la palabra, y en las que se reconoce a cada sujeto hablante un derecho originario a su culto, necesitamos comunicarnos con los demás, la elaboración de enunciados¹ va acompañada de la existencia de una ley de comunicación que significa y contiene los enunciados de otros. Este tipo de encuentro a través del diálogo intercultural crea las condiciones y la base para una vida libre en relación con el otro, necesaria para respetar a los demás en su contexto cultural, sin la fuerza o coerción del lenguaje.

Adaptada a sus necesidades de gestión, nuestra comprensión de la diferencia intercultural, que nos empodera, proviene de encontrar y reunirnos con el otro despolitizado como lo hizo con el discurso crudo de sus discursos. Experimentar un diálogo con los demás a través de la comunicación, un diálogo que, en su libertad de acción, permita la creación de mundos diversos o alternativos, reales y utópicos, motivando una necesidad real y genuina de compartirlos. Es en este espacio intersubjetivo de alienación que el diálogo intercultural adquiere su polisemia, significado de múltiples contextos y crea prácticas liberadoras, que permiten reconstruir un espacio existencial de libertad compartida del otro. Protegió los rasgos filosóficos de América Latina de la imposición de la racionalidad monocultural, como lo sigue haciendo la modernidad en su afán globalizador, del apuntar a una cultura en beneficio o detrimento de otra cultura.

La inherente e inmutable igualdad ontológica del ser humano, afirmada en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, cuyo significado histórico-filosófico se reafirma en sucesivas Declaraciones Universales que sienta las bases de la modernidad, principios de la educación del pensamiento, derechos humanos; en segundo lugar, el desarrollo sociocultural como factor principal del desarrollo de la civilización social en las sociedades humanas; en tercer lugar, el papel del conocimiento formal (ciencia, disciplina y tecnología) como papel privilegiado, exclusivo, legítimo y decisivo de agente de reforma moral de los individuos y de la sociedad, al mismo tiempo que es también el más importante promotor del cambio social, en cuarto lugar, la institucionalización de ciertas formas sociales. Además del propósito sociohistórico del pensamiento ilustrado enciclopédico, el hecho es que los grupos político-económicos dominantes y los agentes antisistémicos en la realidad de los sistemas educativos modernos

¹ Foucault (1971).

han utilizado estos mismos principios de manera lateral y ascendente. Oponerse a las prácticas sociopedagógicas que justifican, legitiman y promueven la homogeneización cuyo objetivo principal es la disciplina social.

Según las reflexiones de Jean-Paul Sartre de 2008, el objetivo de la educación moderna es esencialmente "crear una nueva especie: el asiático helenizado, el latinoamericano helenizado y el aborígen occidental". La lengua originaria es una simple herramienta táctica para hacer más eficiente el proceso, y la propia educación indígena en América Latina está históricamente determinada por su función social y civilizadora. Llame a estas prácticas educativas "colonización ideológica" o, si lo prefiere, difusión cultural.

Hoy, el instrumento más efectivo de institucionalización es la educación moderna. Cuando se construye formalmente a través de la ciencia, la disciplina y la tecnología, la práctica técnica es el medio más eficaz de globalización y dominio cultural occidental. Desde aproximadamente el siglo XVI hasta la actualidad, se utilizó un sistema de transmisión cultural y disciplina social para promover, consolidar y reproducir el dominio de esta sociedad humana global. Según Guillermo Bonfil Batalla (1991), cuando se aliena la capacidad de tomar decisiones sobre valores, tradiciones y formas culturales de pensar, se produce la difusión institucional de sistemas sociopolíticos de dominio sobre la sociedad y las personas. El sistema funciona mediante el control del significado y la importancia de las construcciones de identidad, es decir, el control cultural. La educación moderna cumple directamente la función regeneradora del sistema gobernante de la civilización social; Como se muestra, la política educativa, la actividad pedagógica y la acreditación institucional imponen un paradigma y modelo ontológico de significación sociocultural, que se presenta como la única forma históricamente posible aceptada de ser y devenir.

CAPÍTULO I

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

1.1 Desafíos de la Educación.

Es necesario definir algunos términos que surgen durante el estudio para mejorar la discusión posterior. Estas son las circunstancias en las que el pensamiento intercultural se incorpora a la dinámica social. Los conceptos a menudo determinan cómo se implementan las políticas públicas o cómo se utiliza el proceso educativo en el aprendizaje. Por lo tanto, es crucial examinarlos para apoyar acciones para reconstruir una comprensión cada vez más crítica, emancipadora y para ayudar a deconstruir prejuicios. Deconstruir conceptos claves como la cultura, las dimensiones de la identidad y las formas de entender las instancias de afinidad racial es central para pensar la interculturalidad en América Latina.

Esto se debe a que, históricamente, las formas de hegemonía son aquellas que crean la imaginación de otros e impiden que se inicien cambios importantes en el Estado y la democracia (Viaña 2008, 298). En este sentido, las comprensiones contemporáneas se basan en las experiencias de los docentes, así como en las ideas tradicionales sobre cultura, identidad, raza, interculturalidad, etnoeducación y educación intercultural. En primer lugar, la cultura se considera tradicionalmente como un conjunto de normas, valores y principios rectores que dan forma y sustentan a la sociedad. Según Viaña (2010), la visión hegeliana occidental de la cultura en oposición a la idea de naturaleza fue la más influyente. Una matriz de visiones universales que dificultan el entendimiento transcultural.

Chile y Perú tan pronto como el espíritu se acercaban, su cultura natural tenía que desaparecer. La debilidad de América en lo espiritual y material todavía permanece, los nativos americanos han estado muriendo debido a las actividades de los europeos desde su llegada. El mismo complejo de inferioridad observado en humanos también se puede observar en animales (Hegel, citado en Viaña 2010, 21). La definición más famosa de cultura o civilización fue la de Taylor en 1871 en la misma tradición filosófica:

"La cultura o civilización en el sentido etnográfico amplio es el complejo de conocimientos, creencias, artes, moral, leyes, costumbres, usos, y todas las demás facultades y hábitos" (Taylor citado en Viaña 2010, p. 26). El racismo prevalece tanto en Europa como en Estados Unidos. La antropología refutó estas nociones, que enfatizaban la completa independencia de lo físico y la cultura. Las diversas visiones del mundo, los mitos, las festividades, las ideologías y los rituales del hombre no pueden explicarse mediante la genética. Como la cultura no se transmite por sangre, debe adquirirse a través de la interacción social, esta heterogeneidad es cultura. La noción de que la cultura es algo más que la naturaleza, según Viaña, conduce a una comprensión de la cultura como una construcción social confiable que hace imposible comprender la lógica de otras

construcciones sociales. Al respecto, señala que Malinowski desarrolló una perspectiva prescriptiva y normativa que apuntaba a comprender cómo la cultura mantiene el orden social más que a comprender los procesos de transformación, adaptando la definición de Taylor con la función social de Durkheim. (Viaña, 2010).

La escuela de estructuralismo de Lévi-Strauss deriva su comprensión de los signos de estas definiciones, lo que ayuda a comprender la cultura como un sistema de signos producido por la actividad semiótica de la mente humana. Así, la cultura será un tipo de información que podrá ser comprendida a través de sus reglas y contenidos (Lévi-Strauss 1987). Geertz, (2001) afirma que la cultura, a diferencia de la corriente del estructuralismo, es un sistema semiótico cuyo conocimiento es imposible: “La cultura cuelga a las personas en el tejido del significado, de modo que es imposible analizarla en busca de regularidades, pero si para crear interpretaciones en busca de su punto de vista.”

Boas, (1964), quien popularizó el concepto de pluralismo cultural, es el responsable de promover un enfoque relativista de la cultura. Según esta teoría, el estudio de culturas específicas que solo pueden entenderse a través de su historia es importante más allá de las culturas en general. Esto necesita ser discutido en el contexto de América Latina, donde el relativismo de Boas se combina con diferentes normas culturales que se han desarrollado en otros contextos de historia y poder. Viaña (2010) argumenta que los supuestos de cultura universal y evolución social han sido "consumidos por las culturas nacionales dominantes y otras formas de civilización" en las que se basa la cultura. (Viaña, 2010, 21).

Por su parte, Moya y Moya (2004), asevera: Es un intento de abordar la problemática cultural en el contexto latinoamericano. La cultura de un pueblo es su forma de pensar y de vivir, moldeada por sus interacciones únicas con la naturaleza y otras personas. Incluye todas las manifestaciones externas e internas. (...). La cultura se refiere a una forma de vida, incluido el lugar de residencia, la estructura familiar, la visión del tiempo y el espacio, la cosmovisión, etc. (...). Además, la cultura es un sistema de signos que transmite racionalidad social (Moya y Moya 2004, 161).

Así, la cultura no es una entidad estática; más bien, se define por los productos que las personas crean en función de las experiencias internas (y, lo que es más importante, externas). En otras palabras, desde estas perspectivas, las relaciones son esenciales. La historia del maestro Kichwa ilustra la dinámica cultural de la vida cotidiana:

La cultura está cambiando, por ejemplo, los kichwas, una mujer andaba con un ahang a la espalda, un niño de frente con otro niño en brazos, el hombre solo llevaba una escopeta, la esposa se encarga de todo, el marido solo lleva su escopeta en la mano. Caminar en la selva solía ser así porque hay tigres, entonces hay que estar listo,

para cualquier ataque, pero actualmente en las calles no hay tigres. Ahora hay calles, entonces esta situación ha cambiado. Los maridos deben ayudar a llevar a los niños. El hombre ahora carga una canasta de yuca (PE01, entrevista).

Este tramo, muestra claramente cómo cambia la cultura en respuesta a las nuevas realidades y cómo interactúa con el medio ambiente. Sin embargo, se enfatiza que se debe evitar “entrar en folclore, la cultura no es solo danza, música y vestimenta, la cultura es toda una lógica detrás del lenguaje y del pensamiento” (QC02, entrevista personal). Al proponer relativizar y contextualizar esta idea, la aproximación al debate cultural enfatiza que esta idea no puede ser considerada estática y opuesta a la naturaleza. También se destacan las características relacionales que permiten la comprensión del significado transcultural.

Sin embargo, se revelaron problemas con la dinámica de la relación. Se sugirió que la identidad debería verse en esta discusión teórica como otro concepto necesario para abordar la cuestión de cómo una cultura se involucra en el juego de las relaciones culturales sin perder ante otra. Grimson (2011, 145) sostiene que para comprender la cultura y la identidad es necesario aclarar dos malentendidos. El primero es la idea de que la identidad está ligada a la raza y la geografía; "Es necesario distorsionar la idea de que donde hay un color u origen común, debe haber una cultura e identidad comunes. Otro punto de vista es que la identidad y la cultura son intercambiables". En la primera distinción, el término "cultura" se refiere a comportamientos, creencias y significados tradicionales y arraigados, mientras que el término "identidad" se usa para describir un sentido colectivo de identidad y pertenencia a un grupo particular basado en intereses compartidos.

Los límites entre cultura e identidad no siempre coinciden, hecho empíricamente comprobable que plantea interrogantes teóricos (Grimson 2011, 138). Según Espinosa (2000), existen dos enfoques para aplicar el concepto de "identidad cultural" a los diferentes grupos de personas que habitan el continente americano: la antropología cultural, que considera el fenómeno de la identidad como un proceso subjetivo, cultura filosófica latina. La cultura estadounidense toma esto como un hecho objetivo. Según la antropología, la identidad cultural es una identidad social relacionada con las percepciones de los miembros del grupo sobre sus diferencias culturales. Frente a esto, la filosofía cultural latinoamericana, surgida de la autenticidad, considera la identidad como un hecho objetivo porque la asocia a la forma correcta de ser (Espinosa 2000, 11). Según Grimson (2011) y Espinosa (2000), la identidad es una parte coherente de un grupo de personas que se caracteriza por su carácter dinámico, por lo que es necesario identificar un punto de referencia a partir del cual el grupo pueda construir su identidad.

Echeverra (2010) define ahora la antigua identidad como: La identidad es un hecho formal, un compromiso de un sujeto específico consigo mismo, formándose así sólo en su entorno; un hecho formal que se conserva sólo en la medida en que se reforma, ya sea cotidiano o extraordinario, es decir, cambiado a lo largo de la historia (Echeverra 2010, 150). La identidad arcaica proviene de los momentos iniciales del primer episodio definido como transnaturalización. Desde otra perspectiva, Castells (1998) sostiene que la identidad cultural es un constructo que no es necesariamente el resultado de la cultura, ya que existen actores que influyen en la creación de contenidos y significados simbólicos. Tanto la comunidad como los agentes externos construyen sus propias identidades. Así, según este autor, se pueden distinguir tres tipos de identidad legitimada, resistida y proyectada según cómo se establezcan y por quién. Para mantener y justificar su posición dominante, las instituciones sociales introducen identidades legalizadas. Los actores que se encuentran en situaciones denigradas por la lógica dominante construyen identidades de resistencia cavando las trincheras de la resistencia. La identidad pretendida es la última.

Esto es evidente cuando los actores sociales crean nuevas identidades, redefinen sus roles en la sociedad a la luz de los recursos culturales disponibles y en el proceso buscan cambiar toda la estructura social (Castells 1998, 30). Desde las diferentes perspectivas de los autores mencionados, se puede decir que la identidad significa un desarrollo constante en la construcción de la misma identidad y la relación con otras identidades. Sin embargo, como argumentan Mosonyi y Rengifo (citado en López 2009, 142), “todas las culturas deben preservar su individualidad y mantener contactos mutuos abiertos y constantes para un diálogo fructífero en igualdad de condiciones”. Ecuador reconoce que el tema de la raza es uno de los más importantes. armas utilizadas por el movimiento aborigen en su lucha. Según Walsh (2009b) y Moya y Moya (2004), el movimiento indígena de Ecuador se diferenció de otros grupos sociales en que desarrolló un discurso y una estrategia de protesta basados en la raza. Debido a que se basa en el reconocimiento de la diversidad en lugar de las estructuras de poder colonial, los autores argumentan que este discurso tuvo un impacto positivo.

Considerando diferentes perspectivas, uno puede mirar las ideas de Touraine y Grimson, para quienes el tema de la raza puede ser un arma de doble filo. Según Touraine (2006), la raza es un movimiento social que critica a las sociedades occidentales por expulsar a las minorías étnicas. En lugar de criticarlo y ofrecer nuevas posibilidades, considere cómo la raza se usa a menudo como un medio para abrazar la modernidad: para aquellos que no pueden definirse a sí mismos por lo que hacen porque están desempleados o atrapados en actividades, especialmente si la raza puede ser, y a menudo lo es. , único principio rector de la autoconstrucción cuando son inmigrantes. bajo o casi ausente. Los adherentes al multiculturalismo ven correctamente este alejamiento de la identidad cultural como la única forma de establecerse como un actor social capaz tanto de iniciativa como de

lucha, así como de compromiso o negociación, siempre que el alejamiento esté de acuerdo con una conciencia cuestionable asociada con el dominio. . o. alienación (Touraine 2006, 291). Autores como Grimson (2011) señalan la paradoja de cómo los grupos desfavorecidos utilizan la raza para politizar sus demandas. (. La naturaleza contradictoria de esta afirmación, que perpetúa la lógica de la discriminación, puede resultar confusa. Es decir, cuando las diferencias culturales se ven como un hecho inmutable, con límites rígidos que separan a un grupo de otro. En estos casos, tanto quienes discriminan a determinados grupos como quienes reclaman aceptación social ven el mundo dividido en culturas con identidades distintas (Grimson 2011, 77).

Según Grimson, existe el riesgo de borrar la diversidad de todas las culturas posibles, así como los individuos, grupos sociales y símbolos que cruzan esos límites. Por ejemplo, los derechos de los grupos indígenas pueden ser reconocidos sin tener en cuenta las diferencias que existen dentro de ellos (ej. género, edad, etc.). Según Grimson (2011), ahora que se están abordando las necesidades de clase, es importante reconocer que las luchas de los movimientos indígenas en Ecuador no se tratan solo de abordar las necesidades raciales. Bello (2009) enfatizó la importancia de integrar las necesidades sociales y raciales. (El discurso de la apelación étnica es, en efecto, que da un nuevo sentido a las luchas y reivindicaciones “tradicionales” en su propio código. Por ejemplo, la integración y redistribución de reclamos territoriales previos es claramente visible en el discurso nacional sobre el territorio. Sin embargo, a diferencia de los discursos anteriores, ahora asigna a la tierra un significado sociocultural más que meramente económico (Bello 2009, 69-70).

Cuando se trata de multiculturalismo, se ve como un concepto creado en la globalización como una herramienta para conectarse con el sistema; su propósito es mediar en los conflictos sociales y crear las condiciones necesarias. Apoya la estabilidad del modo de acumulación capitalista (Walsh 2002). Según Zizek (citado en Walsh 2002), es un concepto que acepta la tolerancia cultural y abraza la diversidad, pero la neutraliza y la priva de un significado útil. El multiculturalismo es "*la nueva cara del capitalismo y el nuevo proceso de dominación poscolonial*". Según Moya (2009), el multiculturalismo abraza la realidad de las culturas inmigrantes que viven dentro de las culturas nacionales. Como señala Dussel (2005), “una crítica particular es el 'optimismo superficial sobre la aparente facilidad de descubrir la posibilidad de un intercambio o diálogo multicultural, asumiendo ingenuamente (o cínicamente) que no hay simetría en la realidad de los combatientes'.

Según Viaña (2010), el multiculturalismo limita la aceptación del relativismo cultural conservador, que aboga por el diálogo, el respeto por las diferentes culturas, la convivencia y la tolerancia sin analizar críticamente los problemas. Sobre la desigualdad o las brechas de poder. El actual proyecto neoliberal de subordinación e inclusión se basa en

comprender estas diferencias en un contexto monocultural y liberal (Viaña, 2010). Esto se llama transcultural. Desde la ratificación de la Constitución en 1998, gran parte de la política pública de Ecuador ha adoptado esta visión. Desde entonces, se comprometieron a apoyar espacios de relacionamiento bajo la nueva etiqueta intercultural, que ha sido fuertemente criticada por organizaciones sociales, academia y movimientos indígenas. como lo demuestra la siguiente evidencia: La producción intercultural hoy incluye el folclor, montar una pequeña oficina con un pequeño cartel kichwa o shuar, vestir y poner a la mesa a algunos indígenas.

No emplea la duplicación de conceptos o visiones esenciales a un sistema hegemónico como justificación para su mejora (Viaña 2010). Para ello, debe reconocerse que las relaciones interculturales como método y estrategia sociopolítica se vienen utilizando desde finales de los años ochenta. Se involucra en una discusión sobre la educación que originalmente se asoció con las corrientes de educación intercultural bilingüe (EBI), la educación de masas y la pedagogía del oprimido, buscando el cambio social uniendo educación y comunidad.

Sin embargo, la interacción intercultural ha pasado por un proceso de instrumentalización que ha dado nombre a varias políticas nacionales en el campo de la diversidad cultural (Bello 2009). El cambio transcultural de lo social a lo político muestra que toda la sociedad debe participar. Sin embargo, es importante distinguir entre dos corrientes que se han utilizado para desarrollar teorías transculturales actuales. Una es la interacción intercultural conservadora que lleva el nombre de Viaña (2010) y la otra es la interacción intercultural crítica que Walsh (2009) llamada funcional. Ambas formas deben ser discutidas si queremos permitir que el estado y la democracia cambien, para que se pueda construir un verdadero estado multiétnico.

En contextos monoculturales y liberales, la iniciativa intercultural conservadora legitima iniciativas que promueven el diálogo, la convivencia y la tolerancia sin abordar las causas profundas de la asimetría, la desigualdad social o la desigualdad cultural (Walsh 2009b). Según Viaña (2010), esta visión reduce la interculturalidad a “una atracción romántica o una empatía innata que debe existir entre diferentes culturas, independientemente de sus circunstancias históricas, tiempo de autodescubrimiento o procesos internos”. Además, el énfasis en la legalidad y el procedimiento lo convierte en una herramienta útil para este sistema. La característica más devastadora de este concepto transcultural es que impide un verdadero proceso de igualación y transformación porque se basa en la conciencia reprimida y crea la apariencia de igualdad humana (Viaña 2010). Lo que Esterman, (2014, 350) llama la “ideología” de las ideas colonialistas se expresa de manera similar al interculturalismo conservador o funcional.

Se acompaña de una serie de fenómenos que van desde lo psicológico y existencial hasta lo económico y militar, apuntando a que uno sea definido y dominado por el otro, y a "*justificar e incluso legitimar el orden asimétrico y hegemónico creado por las potencias coloniales*". Según Moya (2009), el colonialismo no tuvo problemas para aceptar la diversidad porque utilizó la diversidad para crear un marco único para la interacción social y económica que le dio a las primeras etapas del colonialismo una legitimidad generalizada. Luego de lograr la independencia formal, se sustentaron a través de un proceso de neocolonización o colonización interna (Moya y Moya 2004, 22), "*imperialismo económico, obsesión simbólica y mediática, anatomía filosófica y alienación cultural creciente*". (Esterman 2014, 350).

Tanto las estrategias colonialistas como las neocoloniales buscan eliminar la diferencia. Según Esterman (2014), las culturas hegemónicas operan a través de la negación, la asimilación y la integración. La negación de la humanidad de una persona cuando experimenta humillación cultural, sexual o religiosa. Al hacerlo, el hombre desarrolla su propia humanidad y la de su civilización. El otro está sujeto a un proceso de asimilación forzada a través del imperialismo económico, educativo, cultural y religioso. Otro eventualmente se une en una forma de canibalismo intelectual. Este es el acto final para eliminar la heterogeneidad y la evidencia histórica de la validez de las ideas occidentales sobre la humanidad. Estermann argumenta que la inclusión es una opción. Un proyecto modernista para la integración de pueblos indígenas, regiones desfavorecidas y grupos marginados en democracias formales y mercados globalizados.

Lo que a primera vista parece ser un discurso de "inclusión" que es transcultural y liberador se basa en el patriarcado y la mentalidad del bienestar, la asimetría y el dominio. Una restricción siempre tiene un sujeto activo que "contiene" y un objeto pasivo que está más o menos "contenido". El resultado final de este proceso es una sociedad construida sobre los proyectos exógenos de "desarrollo", "civilización" y "felicidad", que actualmente se traducen como "modernidad", "tecnología", "participación" y "consumo" (Esterman 2014, págs. 354 -355). Entonces la cuestión intercultural no es sólo de "*cuestiones minoritarias o indígenas, incluyendo favorablemente a los excluidos de sus países, élites privilegiadas, lógicas liberales, monoculturales coordinadas en nombre de la modernidad democrática y el desarrollo*" (Viaña 2010, 41).

La interculturalidad necesita ser repensada para funcionar como una herramienta crítica y liberadora que "*indica la reflexión sobre parámetros importantes del pensamiento crítico: clase social, identidad cultural y religiosa diversidad y género*" (Estermann 2014, 357). La interacción intercultural crítica significa un proceso de cambio social que es de abajo hacia arriba y "apunta a fortalecer lo propio aumentando el espacio de conflicto [entre subordinados] y con otros sectores en condiciones de interacción simétrica y promoviendo el cambio estructural o sistémico

(Walsh 2012, 34). Se ha visto que las relaciones interpersonales más honestas requieren un proceso que comienza con el fortalecimiento del yo (identidad, autoestima y conocimiento de la ciencia cultural) Walsh, (2012). Pero de acuerdo con (Dussel 2005, 21), la única forma de salir de la tradición de uno es ser crítico con los supuestos culturales de uno. Por lo tanto, para desarrollar un pensamiento crítico único, es importante ser autocrítico y colocarse "entre" dos culturas (la propia y la ajena).

Este autor reforzamiento se aplica no solo a los individuos sino también a las identidades colectivas (como naciones) o la esfera política y legal Walsh, (2012). Desde una perspectiva de transformación social, el aspecto transcultural considera cómo el monoculturalismo liberal y capitalista da forma a las instituciones, así como a las tendencias comunes en las culturas agrícolas e indígenas. En este sentido, nadie está incluido, pero se hacen posibles y comparables diferentes arreglos de derecho, política, sociedad y vida (Viaña, 2010). Tanto Krainer (2010), Walsh (2006), y Torres (1994) concuerdan que la conversación y el intercambio cultural pueden crear espacios donde las personas puedan encontrarse y compartir de diferentes maneras saber, sentir y practicar. La creación de instituciones, estructuras y formas de pensar en la sociedad debe verse como un proceso continuo a través del cual se define la interacción intercultural (Walsh 2006, 25-26).

Esto significa que comunidades políticas y sociales enteras, no solo el sector indígena en el caso típico, necesitan redefinir su identidad Bello, (2009). El desarrollo de relaciones recíprocas en la diversidad nacional, el reconocimiento de la lógica de los pueblos andinos en relación con sus modos de producción, la interacción con la naturaleza y las estructuras sociales y económicas, son otros pasos esenciales. y una mejor comprensión de los agricultores actuales y las estructuras organizativas locales que podrían y deberían servir como base para procesos sociales alternativos Viaña, (2010). Requiere doble esfuerzo, por un lado, se separa y cuestiona la matriz cultural única y la forma de la civilización capitalista. Por otro lado, la concreción de los componentes estructurales económicos, políticos, sociales, culturales y simbólicos de la nueva matriz cultural y civilizatoria.

Así, una cultura o núcleo comunes surgirá como parte de la transformación de los grupos subyacentes. Sólo se puede hablar de un proceso de diálogo pacífico y así respetar lo diferente y cambiante Viaña, (2010). Ante esto, la interculturalidad "no es una entidad estática o un fenómeno real en la sociedad en un momento dado, sino un proceso abierto e indeterminado que requiere aspiraciones históricas de largo plazo y potencialidades utópicas que encuentran su base en el ámbito cultural. Política, economía y sociedad" (Estermann 2014, 353). Dichos esfuerzos en el sector social, especialmente en la educación, deben tener en cuenta las tendencias étnicas de la población de la región, el surgimiento de movimientos sociales y el entorno sociopolítico cambiante. Esto crea nuevos requisitos no

solo para el acceso a la educación, sino también para la propia educación diferenciada de calidad, y para que las escuelas no solo reconozcan la diversidad, sino lo más importante, permitan que sus miembros sigan siendo diferentes, Prada y López, (2009). La educación étnica e intercultural abre camino a modelos educativos en los que la expresión es más que la apariencia. En lugar de iniciativas políticas que desafíen la lógica de la hegemonía y promuevan formas alternativas de compromiso social nacional, se da prioridad a programas educativos "culturalmente apropiados" (Rojas y Castillo 2005, 59).

Desde la década de 1990, varios países de América Latina han incorporado ideas interculturales en sus políticas educativas en un esfuerzo por satisfacer las necesidades de las nuevas sociedades que enfrentan la aceptación de la diversidad y promover la convivencia democrática de diferentes grupos culturales (Granda 2009, 78). En el caso de Ecuador, la cooperación intercultural se ha convertido en una parte importante para construir un estado multiétnico y lograr el "buen vivir" o *sumak kawsay*, especialmente desde la constitución de 2008.

La idea de una transformación radical de la sociedad, la estructura institucional y la filosofía de vida plantea la pregunta de cómo la educación funcionará y será un instrumento de esta transformación. La idea de un sistema educativo intercultural, no solo para la población indígena, sino para todos los niveles, que, de acuerdo con la perspectiva intercultural adoptada, puede ser un proceso liberador que contribuya a la creación de un estado multiétnico o, por el contrario, que pueda sustentar el mantenimiento de las condiciones estructurales del Estado neocolonial. Desde una perspectiva emancipadora, la implementación de la educación intercultural debe partir de la propuesta de garantizar la interacción entre el conocimiento y la comprensión de las culturas indígenas y occidentales, o "interculturalidad cognitiva".

Para crear un nuevo estado de la sociedad del conocimiento Walsh, (2005), la idea sugiere "confrontar y cambiar el diseño colonial del conocimiento que posiciona el saber indígena como pasado de moda y local, dada la universidad y la permanencia de la cultura occidental". Cholango, (2011). En este sentido, es muy importante la preparación de los docentes que dirigen, orientan y supervisan. Responsable de la dificultad de adaptarse a las diferentes enseñanzas. Dada la correlación histórica entre el desempeño de los estudiantes masculinos y femeninos, esta formación debe ser un proceso continuo e integral que apoye y oriente el desempeño profesional y académico de los docentes.

1.2 Filosofía Intercultural

La filosofía intercultural es una empresa ética, epistemológica y política basada en el supuesto de la existencia, apreciación y conocimiento de la diversidad cultural y el quehacer de la filosofía. Toma así una posición crítica rechazar la promesa canónica de los escritos filosóficos en el nombre propio que la cultura griega adscribió original y

etimológicamente a la palabra filosofía. Martin Heidegger en su libro *¿Qué es la filosofía?* dijo:

Usar el término de uso frecuente "filosofía de Europa occidental" es una verdadera tautología. Dado que la "filosofía" se basa en el griego, por lo tanto. Griego en este caso se refiere al hecho de que la filosofía del desarrollo se dirige primero a la lengua griega en sus orígenes. Continúa: "Las proposiciones filosóficas en su esencia griega no son otra cosa: Occidente y Europa, y sólo éstos en su más profundo recorrido histórico son originariamente 'filosóficos'" (Heidegger, 1985: 48-49).

Fornet-Betancourt toma esta filosofía en marcado contraste con esta elevada retórica que apunta a descalificar partes de la humanidad que son descartadas como no occidentales. es un potencial que se puede desarrollar en todas las culturas humanas. Así que hay muchas maneras diferentes de pensar y actuar en filosofía. Por lo tanto, no hay razón para señalar una de estas escuelas de pensamiento como la única legítima (Fornet, 2002, 124). Por eso, es absurdo suponer que existe un modelo único de pensamiento filosófico que se puede comparar con otras formas y que de alguna manera no se ajustan a su modalidad lógica, eso no es verdadera filosofía.

En cualquier caso, este intento de transformar las categorías geográficas en categorías culturales tiene un trasfondo claramente colonial. Quien hace esto, dice Fornet, "[.] adopta una perspectiva etnocéntrica². Se convierte en el centro del mundo, aunque en realidad es sólo una parte del mundo" (Fornet, 2002: 124). Esto permite comprender la actitud descentralizada, crítica y de confrontación, que exige por tanto el reconocimiento de la diversidad y la heterogeneidad epistemológica, sociocultural, política, espiritual y socialmente, entre otros, el filósofo uruguayo Yamand Acosta (2019: 29), reiteró el planteamiento en el que argumentaba que una sociedad cuyas narrativas están enraizadas en la modernidad-posmodernidad puede aceptar una sola cultura, y por tanto en este contexto es imposible hablar de una sociedad como intercultural como el primero y el segundo sumados a su complemento.

Una configuración de pensamiento descentralizado y alterado, o una forma de pensar nacida, situada y/o formada al borde de un mundo geopolíticamente dividido, que busca explicar su dinámica en el contexto histórico de la modernidad como una visión de la civilización, de modo que la experiencia y el olvido son visibles, así una de las filosofías

² Según Todorov (2003), el etnocentrismo, del cual el eurocentrismo es una forma, puede definirse como "el hecho de elevar, indebidamente, a la categoría de universales los valores de la sociedad a la que pertenezco" (p. 21). es una acción.

transculturales a los supuestos básicos expresados en nuestra filosofía americana. La expansión de las fuentes del pensamiento filosófico también es histórica. Pero si intercultural, como afirma Fonet (2006), es una propuesta teórica y práctica que surge de las exigencias que hace la conciencia de la diversidad cultural en el mundo moderno y tiende a fortalecer el diálogo con los demás.

Una cualidad donde ocurren transformaciones compartidas, donde desaparecen las diferencias, la filosofía intercultural se establece metódicamente como una herramienta analítica que nos permite pensar en contextos transculturales. Aspectos de las expresiones y prácticas socioculturales y políticas que a menudo se ven como obstáculos para la "auto-renovación". En otras palabras, a través de la fusión, interacción y flujo de creencias, ideas, valores, conceptos, narrativas y prácticas desde donde son, viven y actúan, la filosofía intercultural posibilita la expresión de aquello que fortalece y expande la identidad y problema de diferencia Según Fonet (2002: 125), la filosofía es *“no sólo el estudio o aprendizaje de una idea o un sistema de pensamiento, sino también el estudio de la realidad y el conocimiento de cómo ponerla en práctica”*.

Por lo tanto, la filosofía intercultural intenta abordar esto. La cuestión de cómo hacer frente a este mundo multicultural se vuelve crucial, en el caso americano, y proporciona pistas sobre una disposición que puede explicar un quehacer filosófico históricamente ha sido habitado por la herencia colonial y diversas formas de dominación. Fonet (2001:44) define la filosofía como *“una filosofía que crea las condiciones para que las personas hablen con su propia voz, hablen por sí mismas y expresen sus signos sin presiones ni interferencias”*. Este es el desafío que atañe a Dina Picotti, formulado así: Saber pensar es una tarea que nos hace mucha falta como latinoamericanos, que tenemos una formación filosófica sólo superficial y que tenemos poco o nada de pensamiento, para facilitar nuestra forma y este estilo de vida, es una mezcla de la cultura nativa y otras culturas que han llegado a esta tierra perdida. Y actuar sobre los hallazgos de nuestra vasta y compleja experiencia cultural e histórica [...] 500 años después. La tarea de hacer que Europa vea América no está hecha, pero hay que hacerla. (Picotti, 1990: 41).

Según Fonet (2004a), la estrategia sugiere posicionarnos para aprender a pensar desde la diversidad cultural de nuestro país; es decir, reconocer las raíces como pensamientos originales y calificados, porque según la visión filosófica de Picotti, esto permitiría, por un lado, sacar el pensamiento de los cimientos de la cultura de nuestro país y, por otro lado, liberar el pensamiento filosófico de la tradición abstracta dominante, su historia. Abordando esta cuestión desde la perspectiva del filósofo chileno José Santos-Herzeg (2010), esto significaría un proceso de descubrimiento/ocultamiento de “nuestra América”, instalándose en un lugar lleno de ecos y afirmaciones que aún hoy se escuchan. Santos-Herzeg explicó que decir “nuestra América” puede significar muchas cosas, entre ellas lucha, unidad, sueños de liberación, colonización, miedo y sufrimiento. Los ecos

encontrados en el texto principal de March (p. 151) orientan la búsqueda de las imágenes de América atrapada y escondida allí. Entonces, según Mario Benedetti (1992), esta es nuestra América única pero no descubierta. Es decir, un lugar donde el presente buscado y el pasado ausente se entrelazan en diversas, expresiones culturales.

Esto plantea la pregunta: "¿Por qué continuarlo o mantenerlo cuando es posible abrir la tarea filosófica del multiculturalismo dándole diferentes formas de alteridad o transformándolo de su propio mundo como expresión?" los escritos siguen apegados y aprisionados a una tradición dominante de abstracción que busca establecerse como un paradigma singular y acumulativo de expresión? Su único propósito es llamar la atención, y las muchas posibles respuestas no pueden leerse como una crítica invertida de la hermenéutica de la dominación internalizada en América Latina.

Según la hermenéutica de Fernet, (2001), por un lado, nos obliga a entendernos a nosotros mismos a través de lo que los demás piensan de nosotros, y por otro lado, nos obliga a preferir la imitación como la única forma viable de conquistar la humanidad. Ambos rechazados y esperados (págs. 45-46). Se podría decir que el sello distintivo de la igualdad latina es que "negamos sistemáticamente lo que existe y los patrones a los que aspiramos" porque negamos al "otro" que conforma lo que somos. Así lo dijo la filósofa uruguaya Andrea Daz Genis (2004). Así, una hegemonía que pretenda ser "igualitaria" en los dominios político, económico, racial y sobre todo sociocultural, representará un tono particular. En este sentido, según Daaz, realmente necesitamos luchar contra la autoimagen que nos domina y nos impide ver nuestra diversidad como un todo. Diga lo que diga, el "otro" no es alguien que existe fuera de mí. En cambio, como no quiero reconocer al Otro en mí, lo niego de adentro hacia afuera (págs. 20-21).

Derrotar la "hermenéutica de los invasores", como argumenta (Fernet, 2001 pag. 45), requiere una crítica de la hermenéutica del dominio internalizado. Es decir, nos llama a abandonar la mentalidad que nos coloniza interiormente y refleja el mundo exteriormente en actitudes dogmáticas, excluyentes, discriminatorias, racistas, incapacitantes y autocríticas.

Panikkar; la idea de un concepto o pensamiento lógico. La teoría se basa en la idea de que los conceptos son los instrumentos superiores de la razón. Dado que la razón sólo puede comprender una cosa, el concepto reduce la diversidad a la unidad. Desde que la filosofía occidental fue reducida a opus rationis -mera continuación de la razón y apelación a la objetividad, olvidando especialmente la riqueza, el valor y el potencial del conocimiento simbólico y empírico-, este concepto ha sido su principal herramienta. Según este principio, la palabra hablada no tiene significado y carece de la

riqueza de la conciencia porque la palabra escrita ha adquirido privilegio y autoridad en Occidente. En respuesta, Panikkar propone la liberación de la palabra escrita en lugar de su supresión, pero no podemos ignorar el hecho de que la cultura humana es principalmente oral. En otras palabras, en el mundo se habla mucho más de lo que se escribe (ver 270-278).

Es muy importante entender que esta crítica y condena a los mitos monoculturales que sustentan la tradición filosófica occidental no significa un rechazo al pensamiento occidental. En opinión de Fournett, lo rechazado (2008: p.4) Historia canonizada de la filosofía) dominó el desarrollo histórico posterior (ver 4-5), absolutizando el "rostro" y tratándolo como un "rostro". La filosofía transcultural sugiere que para examinar críticamente el propio pensamiento y esclarecerse uno mismo, se debe recuperar el "otro lado" (autores, fuentes, tradiciones y otras corrientes de pensamiento), sancionar, distorsionar la mayoría de las obras o tratados históricos, ignoraron e incluso suprimieron deliberada y sistemáticamente este "rostro" muchas veces.

Las ideas, sean indígenas, campesinas, afrodescendientes o no, se encontraron en varias partes del Sur, pero en la "filosofía [europea] que hemos heredado y seguimos adoptando un enfoque monocultural" (Fornet, 2001: p. 236). Siga a Grimson et al. en la forma recomendada e interpretado por el historiador indio Dipesh Chakrabarty, (2008). (2011) diría: "*No pensaremos ni podemos pensar sin Europa, pero no pensaremos ni podemos pensar eurocéntricamente*". Así, se cuestionará la necesidad de recuperar memorias olvidadas y se abrirán oportunidades para el pensamiento filosófico descentralizado y desespecializado, abriendo así la puerta al estudio de mundos hipotéticos no realizados. Esta crítica matricial de los proyectos eurocéntricos modernos en la filosofía colonial tiene pretensiones universales. En este sentido, no se trata sólo de una cuestión de apropiación teórica de nuestras tradiciones existentes y de radicalización de los métodos heredados (Fornet, 2001). En su lugar, debe centrarse en conceptualizar, defender y crear la interculturalidad, reuniendo las voces, los rostros, el conocimiento, las fuentes y las experiencias que histórica y contextualmente brindan este potencial desde una perspectiva filosófica.

1.3 Retos, Limitaciones de la Filosofía como Enseñanza:

El estudio de los problemas y desafíos relacionados con la enseñanza de la filosofía en la educación media y superior en América Latina suele referirse a estudios que brindan un análisis exhaustivo y profundo de los diversos factores involucrados y las perspectivas que de ellos se derivan. En general, se puede decir que son métodos analíticos, reflexivos y de archivo cualitativos, cuantitativos o técnicos destinados a explicar los factores directos e indirectos, endógenos y exógenos de un problema, abarcando una amplia gama, entre los

que se pueden mencionar: sistema educativo y su impacto político, administrativo, fiscal, incertidumbre y preparación de la política educativa, subestimación del impacto de la política educativa, falta de información sobre estos factores. Cabe señalar que, dentro de este amplio tema, la pedagogía de la filosofía ocupa un lugar central en el caso de Colombia, ya que es una de las áreas de investigación que ha visto un mayor interés en la educación filosófica y temas relacionados en las últimas tres décadas, y más específicamente sobre temas que coincidan con su desafío.

Fundamentos de la enseñanza, materias, contextos institucionales de aprendizaje, estrategias pedagógicas, metodológicas y, más recientemente, filosofía de los niños, son solo algunos de los temas que se centran en la implementación, investigación y reflexión de la enseñanza. Además de aportes conceptuales y pedagógicos, este tipo de investigación se caracteriza por hacer que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea significativo, pertinente, atractivo y, sobre todo, innovador. En otras palabras, no importa si "enseña" o "aprende" (contenido del curso) o si no enseña o no aprende (contenido del curso omitido o faltante), porque el enfoque está en el dominio de la aplicación, o más específicamente sobre "cómo" convertir la pedagogía filosófica en práctica.

Esto no quiere decir que las recomendaciones didácticas presentadas en estos estudios no representen esfuerzos y aportes significativos encaminados a mejorar el "cómo" de los procedimientos de enseñanza. Aquí se cuestiona el hecho de ignorar, omitir, eludir o no criticar la cuestión de "qué aprender". Como todo parece indicar que en nuestro contexto el no cuestionamiento "aprendido" de lo que se enseña es lo que se debe enseñar, una perspectiva filosófica transcultural es precisamente una reflexión sobre los desafíos de la docencia. Filosofía una afirmación que utiliza como criterios la "obiedad" y la "aceptación sociocultural" se considera imperceptible, y mucho menos "reflexiva", ya que puede especular sobre lo que "se da por sentado y es entendido por todos".

De ahí la respuesta a la pregunta ¿Qué debe enseñar la filosofía?' Es material que apoya el monoculturalismo y un currículo eurocéntrico, es decir, material cuyos supuestos y categorías están enraizados en tradiciones intelectuales particulares. Filosofía en Occidente. En otras palabras, ideas y conceptos que se imponen y aceptan acríticamente, naturalizándose³ como verdaderos y legítimos, cuando en realidad son relatos, hechos e ideas.

³ Aquí, definimos la naturalización como un proceso que es capaz de imponer y reproducir socioculturalmente ciertos discursos y prácticas, en este caso filosóficas, que se basan en la exclusión y negación de la alteridad y se asumen como "normales", todo ello operando dentro del marco de un imaginario cuyas representaciones sociales han sido institucionalizadas y homogeneizadas para aparecer como una integración cultural positiva.

Son en realidad evidencias de colonización filosófica⁴. Los currículos monoculturales y eurocéntricos hegemónicos en la educación filosófica en América Latina y el Caribe muchas veces pueden ser deliberadamente anulados o negados si primero consideramos el conocimiento que el currículo presupone y la elección del conocimiento. Cuervo (2017) confirma el concepto central de tales cursos sustentado por Eisner (1979).

[.] debe interpretarse como "no" conocimiento no incluido en el currículo escolar, es decir, que no están cubiertos o enseñados en el currículo escolar. Seleccionar conocimientos para el currículo los sustrae del proceso de aprendizaje (Cuervo, 2017: p. 16). En este sentido, cabe preguntarse qué quedó fuera, qué no se mencionó, qué se excluyó, qué se estiró, y si la provocación u omisión fue deliberada o no.

En este contexto, estamos hablando de los individuos, recursos, tradiciones intelectuales, conocimientos, experiencias y filosofías de todo tipo, tanto occidentales como no occidentales, que se encuentran y habitan en los muchos, variados y diversos Seres. Así, uno de los desafíos en la enseñanza de la filosofía es la imposibilidad de ampliar los horizontes categóricos innatos, desviándose de la historia de la filosofía y violando el canon filosófico establecido. El desafío de la filosofía intercultural radica en que este proceso abierto y descentralizado implica el desarrollo de un determinado momento constructivo, que (Fornet, 2001 pág. 251).) denomina el momento de la transferencia cultural, entendida como las formas de adquisición, articulación y pronunciación de la diversidad cultural en diferentes Tradiciones e innumerables momentos de renovación del suelo y de las raíces.

Puede identificar lo que no se enseñó o incluyó en el plan de estudios (silencio, olvido e interrupciones), y visualizar los retrasos (lo que no se dijo o incluyó) y cómo los crearon en procesos potencialmente beneficiosos de traducir eventos en liderazgo. Sin embargo, también creo que este es un claro desafío a la formación de la filosofía. Fornet (2004b) afirma al respecto: [...] Creo que es suficiente con mirar lo que actualmente se enseña y se estudia en la mayoría de los departamentos de filosofía de nuestras universidades actuales. Con esto quiero decir que la marginación, el desprestigio y hasta la exclusión de la "masa" filosófica, especialmente como posibilidades y prácticas alternativas de la práctica filosófica, fue una estrategia que triunfó en el siglo XIX, pero que ha persistido hasta nuestros días hoy, gracias al espíritu académico, científico y de élite, lo motiva a continuar el camino del éxito.

⁴ Una filosofía de "afuera", particularmente de una ciudad importante, se denomina "colonial". una filosofía que surge de una situación de dependencia constitutiva. la creencia de que, a pesar de cumplir en ocasiones un propósito crucial, implantarse e incluso alcanzar altos niveles de originalidad y precisión, será esencialmente un producto europeo traído a nuestro país (Dussel, 1994: p. 29).

Uno de los problemas más difíciles puede ser averiguar quién o qué es responsable de negar o invalidar ciertos conocimientos en un curso y por qué. Se trata de la intención real o voluntad de los participantes de provocar las omisiones en cuestión. Según (Cuervo, 2017 p. 13-24.), esta situación le otorga una especificidad voluntaria que cualquier agente o actor educativo empujaría, relegaría o silenciaría el conocimiento.

De esta forma, las personas transitarán de cursos ineficaces o rechazados a los denominados cursos prohibidos, caracterizados por la desaparición o aislamiento del discurso, la práctica y el saber, que por su contexto y relevancia, practican. y el conocimiento debe ser incluido en cursos de filosofía. Será interesante leer los argumentos de defensa a favor de la separación y verdadera desaparición de los sectores de la educación secundaria y superior, dirigidos a las expresiones filosóficas de Colombia, América Latina y el Sur Global, por mencionar algunas.

En conclusión, en base a lo dicho hasta ahora, cabe señalar que un problema fundamental en la enseñanza de la filosofía es que los cursos que se ofrecen y sus contenidos están siempre sujetos a un escrutinio crítico y estructurado. Frente a las posibilidades de descentralización y cambio de pensamiento que promueve la filosofía intercultural, se evitan así enseñanzas de negación e ilegitimidad. La historia ha sido testigo del destierro de las voces y los saberes de la vida y del mundo, como si la oscuridad y el silencio fueran un castigo peor que el propio destierro.

Sin embargo, uno de los mayores desafíos en la enseñanza de la filosofía es institucionalizarla a través del programa de estudios y el horario de estudio del centro, que están estrechamente relacionados con los desafíos anteriores. Educación secundaria y universitaria. Al respecto, Ral Fornet (2004b) insta a los lectores a no pasar por alto la importancia de la planificación del estudio. [...] al definir disciplinas filosóficas o "disciplina" y lo que significa enseñar esas disciplinas, reducen la filosofía a una historia muerta de sistemas e ideas; una historia que, en el mejor de los casos, es relevante para nosotros hoy en términos de patrimonio cultural Siendo "interesado" y, a veces, apologético. La filosofía transcultural es entonces problemática porque comienza con la suposición reduccionista de que la historia de la filosofía es lo que realmente necesita ser enseñado y comunicado. Por un lado, el punto de inflexión de la historia es inspirado, a pesar de que no se dice que signifique una dificultad importante.

Separarse de las reflexiones filosóficas de la vida pasada y presente. Nuestra comprensión del pasado es incompleta porque, cuando leemos obras de historia de la filosofía, hacemos abstracción de los procesos que las sustentan y les dan una base real. Aplica a la actualidad, porque las ideas y escritos filosóficos del pasado no nos parecen parte de nuestra propia vida e historia, sino relatos abstractos de disputas, por su separación

y negativa a reintegrarse a la vida desde el proceso una conexión entre la vida y la historia de esa época.

1.4 Algunos Desafíos que Orientan la Práctica Filosófica Intercultural

No hay duda de que la interacción intercultural es inevitable y afecta a la filosofía. A partir de allí, aboga y promueve la necesidad de cambiar la imagen filosófica de la mediación hegemónica mediante la crítica radical y el examen autocrítico de las condiciones occidentales impuestas por los paradigmas coloniales, proceso que Fournet denomina filosofía filosófica. Pero ¿qué significa agudizar su filosofía? Fournet y Pannikar argumentan que “[...] acepta el hecho de que existen otras filosofías, reconociendo que “pueden justificarse dentro de su propia matriz cultural” (Fournet, 2002: 135).

En otras palabras, la subjetividad, el conocimiento y el comportamiento situacional, así como el tiempo, el espacio y las representaciones en las que viven, y actúan los sujetos, específicamente caracterizados por la multiplicidad, pueden transformarse en multiplicidad convergente. sexualidad, es decir no culturalmente dominante ni colonizado por tradiciones culturales, religiosas o filosóficas (Rosero y Valencia, 2013: p. 92-93). Además, según (Fournet, 2002: p. 133-136), que es filosofar la filosofía, reflejando de manera integral el poder de las cinco formas de pensar.

1. Liberar a la filosofía de la jaula de la hegemonía tradicional centroeuropea y occidental. Este método consta básicamente de tres pasos o tareas:

Primero, deja su monólogo, porque la filosofía se crea y se transforma en argumentación, solo que en el sistema de pensamiento occidental se reduce a esto.

Segundo, monopolizarla, es decir, romper con los clásicos impuestos por la tradición hegemónica, academizarla y reducirla a una disciplina en esencia.

Tercero, desestime su caso disciplinario con base en lo anterior. Por tanto, la filosofía como disciplina debe obedecer a reglas, y las leyes científicas y las tradiciones culturales forman parte del sistema educativo, que a su vez se relaciona con los sistemas sociales, políticos y económicos. Desdisciplinar la filosofía es defender una filosofía que ha trascendido su campo de percepción.

2. Romper el estereotipo de que la filosofía es un producto de la cultura occidental, destacando así el carácter monocultural de la definición o comprensión general de la filosofía.

Este enfoque sugiere primero la necesidad de distinguir la filosofía de su fijación en la cultura centroeuropea.

En segundo lugar, creo firmemente que Occidente mismo no tiene una filosofía que sea abstracta, ahistórica, contradictoria y extraña.

Tercero, aceptar la existencia real de otras filosofías. Esto significará la apertura de nuevas estructuras participativas basadas en otras filosofías que han sido ignoradas y negadas por la tradición hegemónica occidental hasta ahora.

3. Dota a la filosofía del don de ser precisa en su propio contexto. Según Fernet, esto significa sacar a la filosofía de su tradicional tendencia a tratar de sí misma, de la historia, de los textos y simplemente de la filosofía de la filosofía. Cualquier cultura filosófica debe trabajar hacia una filosofía que sepa que su pasado consiste no solo en textos, sino también en los marcos e historias que estos textos representan.

4. Formular la presentación de la filosofía eficaz en el espacio público de las sociedades y culturas a las que se aplica. Esto significa crear espacios alternativos que reflejen los asuntos públicos y sepan hablar de ellos abiertamente, ayudando así a formar la opinión pública. En definitiva, una filosofía popular pero impopular que vence el elitismo porque no hace de la academia el único referente.

5. Llamamos a la tarea de reconstruir la filosofía del mundo profundo en el mundo de la sabiduría de masas. Según Fernet, esta reformulación significa un intento de ampliar nuestros métodos de trabajo, el conjunto de recursos que utilizamos para desarrollar nuestras interpretaciones de la realidad, la vida, y los horizontes dentro de los cuales pensamos. En el caso específico de la filosofía latinoamericana, esto significa abrir las filosofías de las tradiciones indígenas y afroamericanas.

En otras palabras, un diálogo con todas las voces que existen en nuestro continente. No se olvida que en estos universos, como en el mundo de la cultura criolla dominante, se debe restaurar la voz de la mujer; porque la expresión de la voz femenina es fundamental para revelar el monocultivo muchas veces criticado en las culturas patriarcales estables, la doctrina también es importante. El resultado de la orden es decisivo. Pero no se trata solo de las voces de hoy, porque la memoria histórica y nuestros "muertos", dijo Fournette, deben dar forma a nuestra comunicación intercultural. Volviendo a la idea expresada anteriormente, se podría decir que desfilosofar la filosofía significa avanzar hacia la aurora boreal y pensar en "Nuestros americanos", lo que anuncia el fin de la "Filosofía del Búho" en el ocaso. Lo anterior, mediante [...] un cuidadoso trabajo epistemológico y metodológico, explora nuevas formas de enriquecer el acervo filosófico de "nuestra América" con conocimientos obtenidos de otras formas de discurso escrito o de la

experiencia dominante transmitida oralmente” (cf. Bonilla, 2014: 32). Y esta característica de “Norwegian Light” es precisamente que su espíritu encarna un carácter no anatómico⁵, es decir, cercano a su país, su realidad y su contexto específico. Así, la filosofía en diferentes culturas se sostiene a través de nuestra capacidad para distorsionar, refractar, redirigir o transformar “filosofías aprendidas que determinan la forma en que pensamos y actuamos o, si así lo elegimos, explican la historia” (Fournet, 2006: p. 1. 50.). Sobre todo, cuando el reto de hoy es saber ser “nosotros” en el actual contexto de globalización. En este punto, según Fournet, la filosofía transcultural puede ser una base importante, así como su propia

3. Dar a la filosofía el don de aplicarla con precisión a sus dotes contextuales apropiadas. Según Fournet, esto significa invertir la tendencia de las tradiciones filosóficas a preocuparse por la historia, los textos y la filosofía que es simplemente filosofía. Cualquier cultura filosófica debe trabajar hacia una filosofía que sepa que su pasado consiste no solo en textos, sino también en los marcos e historias que estos textos representan.

4. Hacer que esta presentación de la filosofía se articule como una presencia efectiva de la filosofía en el espacio público de las sociedades y culturas en las que se practica. Esto significa crear espacios alternativos que ayuden a formar la opinión pública, crear una filosofía que refleje los asuntos públicos y sepa hablar de ellos abiertamente. En definitiva, una filosofía popular pero impopular que vence el elitismo porque no hace de la academia el único referente.

5. Es necesaria la reconstrucción de la filosofía del mundo profundo en el mundo de la sabiduría de la multitud. Según Fournet, esta reconstrucción significa tratar de ampliar nuestros métodos de trabajo, la colección de recursos que utilizamos para desarrollar nuestras interpretaciones de la realidad y la vida, y los horizontes dentro de los cuales pensamos. En el caso específico de la filosofía latinoamericana, esto significa abrir la filosofía a las tradiciones indígenas y afroamericanas. En otras palabras, un diálogo con todas las voces que existen en nuestro continente.

⁵ A Víctor Andrés Belande (1889-1966), un filósofo de Perú, se le atribuye haber acuñado el término "anatomismo" en su libro *Meditaciones peruanas* para resaltar la naturaleza descontextualizada del pensamiento latinoamericano que simplemente "trasplanta" la filosofía occidental a suelo americano (topos) sin tomar en cuenta la propia realidad y el contexto único de América Latina (2008: p. 266). Según Estermann, el anatomismo filosófico en muchos contextos no occidentales se basa en todas aquellas posiciones “que defienden la supremacía de Occidente sobre otras culturas y que presuponen que la 'ciencia', la 'modernidad' y la 'racionalidad', entre otras, son productos exclusivos del mundo filosófico occidental” (Cfr, Estermann, 2008: p. 54).

Con los conceptos anteriores en mente, es posible considerar los siguientes factores. Por un lado, la propuesta apunta a analizar críticamente la relación entre filosofía y pedagogía, consciente de la diversidad de pensamientos históricamente excluidos y silenciados, por otro lado, es una fuente importante para reflexionar sobre la configuración de las asimetrías cognitivas y socioculturales procesos de educación y formación, es decir, En segundo lugar, examine la "educación de la diversidad y la diferencia" desde una perspectiva filosófica crítica, como la relación/tensión entre el filósofo Ral Fournette-Bettencourt y el enfoque y las tradiciones filosóficas de la filosofía de la liberación nustramericana. En occidente se plantea inevitablemente la necesidad de iniciar y desarrollar la investigación desde una perspectiva interdisciplinar. Por las razones antes mencionadas, esta pregunta se vuelve importante, relevante y actual, porque crea una nueva situación que nos obliga a pensar con detenimiento y profundidad sobre el papel, el significado, el propósito de la filosofía y su enseñanza. Tercero, continúe explorando y discutiendo varias teorías y métodos desde la perspectiva de la filosofía transcultural, la relación entre la diversidad, la diferencia y la educación en las escuelas y los entornos de ocio. Métodos de desarrollo con el nombre discursivo de "Curriculum Intercultural", cuyas tendencias o tradiciones para analizar fenómenos se han formado.

CAPÍTULO II

CONFIGURACIÓN DE LO HUMANO AL MUNDO GLOBAL DESDE LA CRÍTICA

2.1 La Educación Ontológica como principio de Interculturalidad

La existencia rige la formación y realización del campo ontológico del sentido de la realidad a través de sus manifestaciones. En esencia, la consideración del sentido adquirido a través de la vida de un ente es un fenómeno existencial que se considera esencial. Siendo el ser el reino de la ilusión y la abstracción a través del cual el pensamiento se transforma en razón existencial, se puede hacer esta distinción fenomenológica entre esencia como expresión subjetiva de la vida material.

Las representaciones conceptuales o metafóricas de la comprensión racional del sujeto de sus percepciones y representaciones constituyen la vida del ser y la realidad ontológica del ser, que es más que un mero pensamiento. Primero, el universo de existencia es creado por el Logos, usando esta palabra en su nombre práctico para postular el mundo real de existencia. Lo que bien puede entenderse como la ontología del sujeto existencial⁶ permite la creación y recreación del mundo existencial⁷ a través de una hermenéutica preocupada por reconocer el significado existencial real de los fenómenos vivos. Específicamente, una filosofía que piensa la existencia en términos de experiencia intelectual, utilizando los niveles de la razón lógica y la sensibilidad corporal, busca de alguna manera integrar la historia de la existencia con su forma cultural de ser en un conflicto dialéctico entre ellos.

El sentido subjetivo de la vida y el contexto objetivado del mundo de la vida material están determinados por el ser y la existencia entre el pensamiento y la racionalidad. La búsqueda de la realidad y la comprensión del propósito de la vida han caracterizado a la filosofía desde sus inicios hasta nuestros días. Por lo tanto, este ejercicio cognitivo fue muy exitoso, el hombre marca su destino filosófico como ser pensante, y en interacción con la conciencia intencional que opera en el mundo, merece especial atención desde la perspectiva ontológica de la vida o existencia⁸. Descubriendo o encontrando la conciencia de las intenciones racionales, el sujeto llegará así a su situación completa en el mundo. Un método de autoconocimiento como sujeto racional de la experiencia y sujeto sintiente capaz de descifrar los diversos sentidos de la existencia que operan en la

⁷ Heidegger (1986).

⁸ Heidegger (1970).

configuración ontológica del sujeto y elevarlos a lo cotidiano. La vida del Logos estaría así en proceso de transformar la vida del sujeto en un ser racional, pensante⁹. Cada sujeto individual o colectivo rastrea desde su intervención en la vida y el mundo, crea un futuro potencial, una práctica dialéctica temporal para adaptarse a las condiciones cambiantes, sin la cual es imposible la transformación subjetiva del sujeto como fenómeno viviente.

Es inconcebible que un ser sujeto a la vida y permitiendo la transformación sea un ser sin las condiciones de la vida. El universo, o el mundo de la vida objetivamente realizable, se vuelve accesible a través del despliegue ontológico de la esencia de la existencia de la esencia como sujeto. El resultado de este trabajo sobre la dialéctica del devenir es que es posible que los seres se vuelvan humanos a través de la operación práctica de su razón. Así, la realidad de la esencia pasa primero por la conciencia perceptiva y la representación simbólica de la percepción del mundo¹⁰, pero en una etapa posterior también pasa por la construcción lingüística de visiones del mundo como conceptos y metáforas.

La práctica consciente del sujeto en la comprensión y construcción del universo proporciona el material para la humanización de la existencia racional. Cada ser, sujeto, pueblo, sociedad y país debe crear su propia historia y cultura a través de la cual pueda expresarse mediante el lenguaje y los símbolos. Al buscar el desarrollo de estas historias culturales, puede acceder al mundo vivo revelado a través de las palabras sus signos y símbolos. La proposición fenomenológica permite el estudio de la lógica del pensamiento humano, la racionalidad y el logos de la percepción debido a la existencia.

En el tema más amplio, esto corresponde a dar a la vida un fin material para renovarla siendo y estando en el mundo, dependerá de los grados de libertad que pueda tener la práctica del sujeto, y utiliza la creatividad del Logos a través de las palabras que permiten el acceso simbólico y discursivo desde la conciencia a los demás. Este derecho al libre pensamiento, a la indagación racional y a la comunicación es irrenunciable, porque en algún momento todos podemos reconocer que este derecho a ser objeto de las palabras y de sus más fuertes representaciones simbólicas a través del lenguaje es hacer de la subjetividad de nuestras posibilidades un espacio cultural universal abierto, de convivencia, vivir en un mundo cada vez más plural y diverso, dejando de lado cualquier interés por la dominación o la opresión.

Desafortunadamente, la concepción monocultural dominante en la filosofía moderna tiende a excluir a otros seres no como sujetos, sino como objetos de dominación del dominio ontológico de la diversidad de los seres. Pensando a través de la hegemonía de la

⁹ Ortiz-Osés (1994)

¹⁰ Nicol (1982).

razón, a través de la reducción de la alteridad a la singularidad de la existencia, el logos colonial se instaura en el orden de la subjetividad logra la unidad de otros sujetos y sus respectivos mundos de vida. Una de las principales luchas o enfrentamientos que se dan en América Latina es la búsqueda de una historia liberada desde la conquista para retomar la búsqueda de sus orígenes, la lucha por desideologizar esta característica de la razón moderna para evitar su objetivación en el currículo de las materias. (Ramírez, 2003. Fornet-Betancourt, 2004). Una cultura que utiliza un lenguaje que enfatiza la interacción del sujeto con los demás.

El pensamiento dialécticamente crítico que tenga en cuenta la transformación del Ser del sujeto debe superar el intento de la racionalidad moderna de reducir el logos a uno, el ser a su dimensión lineal de puro ser¹¹. La filosofía intercultural en América Latina debe luchar por esta libertad de ser y siempre ha sido percibida como una filosofía de vida que acepta las diversas formas culturales e históricas a través de las cuales el sujeto existe con diversos modos de vida basados en el respeto a la vida humana y la aparición de seres racionales en la sociedad¹².

La crítica filosófica al modelo colonial moderno de racionalidad en América Latina se transforma en cómo una cultura domina a otra, tratando de negarla e impedir su desarrollo endógeno. El concepto de un logos racional asume que es autosuficiente e indeterminado debido a las diferencias que obligan a una cultura a subordinarse a los valores útiles de una cultura más "civilizada". Los valores culturales, que son ideológica y políticamente reconocidos o aceptados como el tipo más común, impiden el libre espacio de existencia necesario para una existencia posterior. El logo del sujeto latinoamericano confronta este logo impuesto y su discurso racional con fines coloniales, asumiendo en diálogos heterotópicos que es inclusivo sin promover el dominio y la exclusión.

2.2 Los Desafíos del Diálogo, la Intersubjetividad y la Emancipación.

Teóricamente, la respuesta a la racionalidad filosófica de la modernidad proviene de América Latina y se basa en el diálogo del Logos¹³. Esto indica una necesidad urgente de ver la existencia en condiciones materiales que son fundamentalmente diferentes, antagónicas y pluralistas de los principales logos asociados con la modernidad. El logos en América Latina es considerado una especie cuya universalidad o trascendencia no es a priori. Logos de la otredad¹⁴: Otro estado del ser en el que los seres son culturalmente

¹¹ Hinkelammert (2006).

¹² Fornet-Betancourt (2001).

¹³ Panikkar (1990).

¹⁴ Fornet-Betancourt (1994).

diferentes porque son fundamentalmente diferentes de la corriente principal. Este derecho a distinguir signos monoculturales dispersos de signos eurocéntricos ayuda a enfatizar el papel crítico del plano ontológico de ser o no ser de otra manera¹⁵ y sustenta teorías fenomenológicas de la existencia y su generación. El poder transformador que uno lleva dentro de sí es posible porque siempre es un ser abierto a otro, o un ser por el campo de alienación que un ser pone en cualquiera de sus relaciones de ser.

La existencia se trata, en cierta medida, de ser consciente de los demás más que de uno mismo, y las condiciones de libertad que aporta al ejercicio de la existencia satisfacen esta necesidad de estar abierto a los demás. Lo que el ser logra en su afirmación ontológica y sus esfuerzos hermenéuticos para explicar el sentido de la existencia de la vida es tal repliegue hacia los demás, tal difusión existencial de sí mismo en los demás. La vida se revela a sí misma e incluso al otro, porque sin esta distinción el sentido de la vida se limita a la conciencia cartesiana, que reduce la realidad ontológica a una expresión puramente psicológica e inexplicable.

Queda enredado en una relación que el sujeto abre al otro, y los efectos subjetivos de ambas subjetividades se encuentran en la realidad objetiva de la sensibilidad y experiencia existencial del sujeto. El concepto de "mundo viviente" está íntimamente relacionado con el "mundo del ser", donde todo es el resultado de varias combinaciones de potencialidades entre seres relacionados opuestamente. Aprender a hablar de un signo a otro o aprender sobre el saber hacer o el valor de usar el saber hacer, abriendo la puerta al encuentro sin ningún tipo de exclusión o discriminación, es una oportunidad para utilizar el discurso cultural. Este acercamiento y reunificación es posible a través del lenguaje y la comunicación verbal, porque el lenguaje transmite ideas y permite interpretar el marco moral del diálogo¹⁶.

Claramente, este plano intersubjetivo ontológico aparece habitado. El mundo parece más real y original cuando se revela y representa la presencia de seres de su cultura específica. Esto es necesario para que cuando las culturas choquen, el significado que transmiten las palabras y el lenguaje se preserve de sus significantes simbólicos y representativos. Por tanto, la relación entre una cultura y otra es aquella en la que cada una se descubre a sí misma desde sus propios valores para conocer y aprender, sin que los valores culturales interfieran o confisquen los medios. Las culturas son lo que terminan siendo, pero se reconocen o asimilan con el tiempo a través de la interacción y el entretenimiento entre otras personas más generales. La idea principal de la filosofía intercultural latinoamericana es dotar a la filosofía de una función liberadora que no limite

¹⁵ Lévinas (1991).

¹⁶ Salas Astrain (2005).

ni el derecho a la igualdad ni el derecho a la diferencia. Esto se hace sugiriendo razones para superar los monólogos o razones para saltarse el diálogo. Una práctica del sujeto que se centra en cómo interactúa con los demás sin dominación ni opresión, pero desde una conciencia de su posición como sujeto libertario no oprimido.

Sólo a través del diálogo intercultural esta propuesta filosófica de emancipación¹⁷, rasgo dominante del pensamiento contemporáneo, puede hablar o confirmar lo que el sujeto latinoamericano puede ser desde el nuevo camino de desarrollo de su existencia. En otras palabras, hablar con otros sin criticar o contextualizar el significado de sus palabras o logos es la única forma de tener un verdadero encuentro existencial, en este caso identificando a otra persona por el significado de sus palabras, su interpretación. El aprendizaje no es un código de traducción, que puede ser una colonización de objetos, sino que es importante hablar con la otra parte sin acusar o censurar el contexto del significado de sus enunciados o logos, para que el encuentro sea la verdadera fuente de las más diversas interpretaciones.

Este proyecto existencial y emancipatorio tiene el potencial de transformar la relación o encuentro dialógico en una nueva ontología del sujeto, especialmente en el orden de las palabras y la experiencia racional como correlatos sensibles de la racionalidad, lo que puede ayudarnos a comprender que no es exclusiva de ella, el mundo de la vida depende de la interpretación y habilidades dialécticas del interlocutor. Al contrario, soy el correlato de la vida, que no deja de existir en el contexto de los modos de experiencia y de participación, en la relación entre el concepto existencial del otro, y yo soy la correlación con el otro.

Dado que la desfilosofación de esta marca antropocéntrica se ve afectada por la descolonización que desafía, es importante señalar que la filosofía del diálogo intercultural es mucho más liberadora que cualquier otra filosofía que se utilice en la actualidad. Esto sugiere la existencia de un sujeto oprimido o alienado que ahora es capaz de comprender la necesidad de liberarse de la conciencia existencial. No es la libertad de privar a los seres de la existencia para liberarlos del dominio colonial porque son culturalmente diferentes; eso no es libertad. Más bien, apoyará ese aspecto de la condición humana que más se manifiesta en la realización de la libertad futura. La verdadera protagonista en esta experiencia intersubjetiva de la práctica emancipadora del sujeto en presencia de objetos y otros sujetos es la palabra.

¹⁷ Cerutti-Guldberg (2006).

2.3 Una filosofía Intercultural

En América Latina, las personas aún conservan la memoria de sus antepasados. Es un error pensar que tus ancestros son simplemente una atracción mítica o mágica para su cultura; es ingenuo pensar que son culturas inexistentes porque el colonialismo las destruyó a través de la conquista y las construyó sobre sus modelos culturales¹⁸. Es claro que incluso las expresiones religiosas e ideológicas más conservadoras de los imperios coloniales en las culturas indígenas o primitivas de América Latina contenían elementos de representación simbólica ancestral que apuntan a las raíces profundas de la cultura. Los rituales de la vida existen en la imaginación y el lenguaje, esto quiere decir que nuestra cultura ancestral no ha perdido del todo la capacidad de demostrar su subjetividad a los demás para recrearse a sí misma a través de otros valores. Como tal, se puede observar en todo, desde las formas y pinturas de los objetos útiles hasta los colores de las telas tejidas a mano o los telares artesanales. Su memoria y la memoria tradicional existen tanto simbólica como verbalmente, ya que puede ser una referencia inconsciente necesaria de apelar.

Una representación simbólica de la cultura latinoamericana para recuperar el uso de sus valores culturales, para recuperar memorias que necesitan referencia para satisfacer la práctica existencial de la vida humana. No todo está perdido ya que la historia aún no ha sido escenificada y, por lo tanto, capturada en muchas grandes historias. Sólo deben tener derecho a hablar y usar sus símbolos para que la memoria de sus antepasados encuentre un lenguaje que apoye el diálogo intelectual con los demás. Esta es la primera filosofía práctica revelada en el desarrollo de su existencia, por lo que es posible remontarse a los inicios de su existencia, cuyas huellas o manifestaciones culturales aún marcan la confirmación de la historia colonial¹⁹.

Los símbolos ancestrales e inconscientes deben buscarse en nuestra cultura primitiva sin ofender a la razón moderna, a pesar de que es un pretexto para reprimir y negar a estos pueblos. El estudio de la ontología de las imágenes estéticas de estas culturas plasmadas en la música, el folclore, la pintura, la escultura, la orfebrería y otras artes y oficios tiene un valor innegable para recuperar el mundo del ser que existe en el contexto de la interpretación. Las formas de vida pueden servir como caminos antropológicos que transportan códigos de lenguaje y habla desde recuerdos ancestrales hasta el presente. Mucho se ha dicho sobre la necesidad de asegurar un diálogo entre culturas sin perder la occidentalización del uso de la palabra a través de prácticas lingüísticas y discursivas, pero este acercamiento al significado de ser fenomenológico parece insuficiente. Si es una conciencia que representa libre y abiertamente al mundo; dejar ir, ser libre. La

¹⁸ Quijano (2000).

¹⁹ Cerutti-Guldberg (2006).

intersubjetividad es así un intercambio con los demás a través del cual se fortalece el valor práctico de la cultura local en el compartir porque el uso de estos valores sólo puede ser superado en la medida en que se incorporen a otros valores como formas racionales de la realidad. Es decir, la representación de la realidad de algún modo devuelve más sentido al mundo a partir de la experiencia vivida, actuando, así como mediador para enriquecer las zonas sensibles del mundo habitado. No hay extrañamiento, pues se crean espacios de intervención en el proceso de justificación de normas aceptadas compartidas y consistentes. Hoy, en este sentido, el panorama filosófico de América Latina responde de cierta manera al dominio de la racionalidad monocultural de la modernidad, utilizando conceptos fenomenológicos y hermenéuticos de existencia en su transmisión cultural. Negociar las condiciones coloniales históricas que sufre nuestro pueblo es fundamental porque el discurso emancipatorio niega el poder hegemónico del mundo capitalista a través de prácticas comunal

2.4 Configuración de Identidades y Alternativas.

Los rápidos cambios que tienen lugar en el mundo actual presentan importantes desafíos al tratar de explicarlos conceptualmente. En teoría, el proceso de "globalización" asociado a estos cambios proporciona la clave de la explicación. Sin embargo, la verdadera transformación de este proceso debe liberarse del uso de ideologías, que lo llevan a convertirse en un fenómeno irreversible con un único desarrollo posible. Sin duda, a lo largo de la historia, y especialmente a partir del advenimiento de la modernidad, se han producido desarrollos que podrían calificarse como tendencias hacia la globalización. Si bien el dinamismo capturado en la fase global del capitalismo son los principales impulsores de los cambios discutidos, la novedad del momento actual incluso disminuye cuando su importancia se circunscribe a la dimensión económica.

Los acontecimientos y tensiones entre lo local y lo global son una de las expresiones culturales más importantes del mundo cambiante de hoy. Este factor, influido por procesos complejos y diferentes referencias que enfatizan la diversidad cultural, incide sin duda en la formación de la identidad. Desde el punto de vista de la composición de la materia, resulta especialmente interesante la importancia de estudiar los conflictos cognitivos en respuesta a los cambios sociales que se están produciendo en la actualidad. Para contrastarlos con las perspectivas críticas planteadas por las filosofías latinoamericanas contemporáneas, nos referiremos a un enfoque que parte de la reflexión sobre el conocimiento, método explorado por primera vez en la teoría de Axel Houtet.

Dado el amplio marco proporcionado por la globalización, es posible considerar algunas de las alternativas que emergen de las discusiones en filosofía social y política, especialmente las derivaciones justificadas por la teoría del reconocimiento. Hoy, la

cuestión filosófica del reconocimiento tal como se refleja en la modernidad, especialmente en el enfoque hegeliano, se renueva y tiene una vigencia única. Dependiendo de las coordenadas primarias que confluyan en su tratamiento, se pueden establecer intersecciones interdisciplinarias entre las reflexiones filosóficas, la psicología y el psicoanálisis, la historia de las ideas, la crítica literaria, la antropología cultural, las perspectivas sociológicas políticas, estos otros enfoques. Otro factor que llama la atención es la misma tendencia protagonizada por nuevos movimientos sociales y actores políticos en las llamadas luchas políticas por el reconocimiento. Axel Honneth (1997) desarrolló un enfoque para resolver problemas de identificación utilizando la teoría social crítica. Un representante de la tercera generación de la Escuela de Frankfurt. La construcción de la teoría del reconocimiento material deriva de la reconstrucción de la ética y la filosofía política de Hegel, especialmente la filosofía de la realidad del período de Jena Hoeness se basa en la psicología social de George Mead, otras corrientes de psicoanálisis intersubjetivo, enfoques históricos y sociológicos para identificar funciones y sus manifestaciones, y otras corrientes de psicoanálisis intersubjetivo, lo que sugiere que tiene la intención de probar esta teoría.

Especialmente las relaciones sociales y las instituciones. Así, la distinción entre formas de reconocimiento correspondientes al amor, la ley y la solidaridad, recuperada del enfoque hegeliano, se reformula identificando las estructuras de reconocimiento en diferentes dimensiones sociales, incluyendo la tendencia conexas y el desprecio por las formas negativas. En estas últimas formas de negación, el autor de la Escuela de Frankfurt señala el origen de la respuesta moral que justifica el cambio social sobre la base de pretensiones normativas derivadas de la lucha por la aceptación.

Según el análisis de Hoeness, con el surgimiento de las sociedades postradicionales, se evidencia un movimiento paralelo, a saber, la consideración del valor inherente de los individuos en un sentido amplio en el reconocimiento legal, al tiempo que requiere otras formas de mediación. En el marco de objetivos y valores basados en niveles simbólicos y culturales, es útil para reconocer las características de valor de varios objetos. Este último, por supuesto, proporciona normas para identificar perspectivas éticas y medios para realizar visiones que difieren de las demás. Se refiere al pluralismo normativo y axiológico del mundo moderno. Asimismo, si bien este proceso puede considerarse como un paso hacia el desarrollo y diferenciación de formas racionales en diversas esferas de actividad de la sociedad moderna, también debe reconocerse como marcado por constantes conflictos.

Después de todo, es un conflicto simbólico en el que diferentes grupos inciden en este espacio común y plural para definir límites con criterios de evaluación relacionados con estilos de vida y normas culturales específicas. Honneth proporciona una explicación para esta dinámica al describir el concepto de "solidaridad" como un ejemplo de un valor social: "En el contexto de la sociedad moderna, la solidaridad está relacionada con la

asunción de relaciones sociales de valor simétrico entre individuos (y autonomía) Sujeto individual En este sentido, valorarse simétricamente significa mirar a los demás en términos de valores que hacen que las capacidades de cada uno parezcan importantes. Honeth aclara que “simetría” no significa que una persona sea valorada por igual, ya que no existe una serie fija de valores, sino que se refiere a la coexistencia de diferentes sujetos que en una situación dada forman una cierta unidad no empírica. experiencia como grupo – identificación.

Entre las críticas a la interpretación original ofrecida por Honeth se puede citar el énfasis en los motivos psicológicos y morales asociados con el reconocimiento intersubjetivo y la autonomía individual como principios rectores. Aunque cabe señalar que no es simplemente una experiencia moral que se traslada de lo individual a lo colectivo, sino que es desde el último nivel, el colectivo, que se hacen visibles las demandas de los mismos actores sociales. Comprender la privación de derechos, dignidad y justicia desde la perspectiva de la teoría del reconocimiento tiene el potencial de explicar los conflictos existentes. Son parte de la misma lucha por el reconocimiento. Por lo tanto, es necesario comprender la dinámica del cambio histórico para comprender cómo estas demandas de reconocimiento se manifiestan en la actividad política de nuevos sectores sociales. En este contexto, es importante considerar varias cuestiones que no son suficientemente abordadas en las propuestas anteriores, tales como: ¿Qué formas negativas de reconocimiento crean los métodos de identificación que rigen la sociedad de consumo? ¿Asimetrías y relaciones de exclusión creadas por el capitalismo global?, y ¿cómo la mencionada dominancia impone ciertas formas implícitas de valoración?

Axel Honneth y la filósofa estadounidense Nancy Fraser entablan un debate en el que presentan un análisis de las reivindicaciones políticas relacionadas con la igualdad y la justicia social. Cuestiones relacionadas de identidad y diferencia, Fraser y Honneth (2006). Esta discusión toma fundamentos normativos desde una perspectiva crítica, apoyando un análisis estructural de las sociedades capitalistas contemporáneas, planteando interrogantes sobre la noción de justicia implícita en las tendencias a favor de la redistribución justa y los métodos que priorizan. Sin embargo, existen reclamos basados en ella en el conflicto actual.

Claramente, continúan surgiendo problemas de redistribución económica, comúnmente conocidos como políticas de identidad. Sin entrar en todos los matices y diferencias que los dos autores presentan en sus argumentos, es importante señalar las representaciones que se pretenden lograr en cuanto a las dimensiones materiales y simbólicas relacionadas con la redistribución y el reconocimiento, ya sea la expresión de dos -la justicia dimensional en el caso de Fraser o en el segundo período sirve como núcleo normativo de los supuestos de Honneth. Para abordar esta cuestión, es importante considerar las perspectivas que abre la teoría de la identificación sobre las dinámicas

involucradas en la configuración de las identidades en los procesos sociales contemporáneos. A continuación, se discute la contribución potencial de las posiciones teóricas del pensamiento crítico en América Latina y la diversidad de posiciones empleadas.

2.5 La Filosofía Latinoamericana Sujeto y Reconocimiento.

Sorprendentemente, las reflexiones sobre el reconocimiento parten de una crítica radical a la formulación de Hegel en el enfoque que adelantan algunas filosofías latinoamericanas contemporáneas. Por otro lado, las cuestiones de identidad son temas sustentados en la teoría del sujeto, que se considera la base de esta filosofía, en tanto asume que se trata de una forma particular de pensar caracterizada por una forma de articular la subjetividad. Así, se puede verificar que los proyectos de formación de identidad, que toman en cuenta las condiciones existentes en el mundo globalizado, expresan la historicidad de la formación del sujeto.

El punto central del enunciado de Roig²⁰ sobre el pensamiento latinoamericano es que éste se practica como un acto de autoafirmación y autodescubrimiento que presupone el reconocimiento del otro. La subjetividad representa el "nosotros" y, una vez entendida en términos de su pluralismo y colectividad, es confirmada y validada por la experiencia histórica posterior. Según esta propuesta teórica, una serie de "inicios" y "reinicios" son los principales ejemplos de la reconstrucción del pensamiento latinoamericano, confirmando la identidad del sujeto en una historia de comprensión desigual. Luego buscan recuperar críticamente los puntos de inflexión clave de este proceso, cuya legitimidad y alcance se pueden ver a lo largo de la historia latinoamericana, especialmente en las expresiones culturales que son vistas como una forma de su objetivación.

La construcción de la subjetividad, junto con las formas de identidad y diferencia que produce, es vista como una respuesta histórica a la opresión o el resultado de la ignorancia. Formas de objetivación legales o ilegales que oscilan entre los polos de la autenticidad y la alienación surgen de la aplicación de lo que Roig llama "antropología trascendental". Se da importancia a la filosofía latinoamericana al adoptar un compromiso con la teoría y la práctica de la emancipación a partir del proceso histórico de formación de sujetos colectivos que afirman su dignidad. Roig entiende que los movimientos sociales y las clases bajas, a veces llamados "moralidad", pueden usarse para descifrar ideologías hegemónicas e instituciones existentes, en lugar de simplemente involucrarse en simples ejercicios filosóficos. Por lo tanto, el objetivo de la filosofía latinoamericana es crear una

²⁰ Los siguientes escritos de Arturo Roig, "Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano", es donde se encuentran la mayoría de las afirmaciones teóricas antes mencionadas. Ética del poder y moral de la protesta, México, Fondo de Cultura Económica, 1981. EDIUNC, 2002. Mendoza.

formulación teórica que reviva y sustente el deseo de cambio social y al mismo tiempo exprese las tendencias del proceso de humanización²¹.

Algunos factores adicionales pueden derivarse de los métodos descritos anteriormente. Las características que identifican las identidades culturales específicas en América Latina se relacionan con el proceso de formación de los sujetos sociales, lo que requiere tomar en cuenta las formas de identificación y diferenciación histórica que se utilizan de acuerdo con la dinámica de dichas identificaciones. Mantener el reconocimiento de este principio normativo basado en la dignidad de todo ser humano significa igualdad en el sentido de que se entiende como el concepto político primario del que se deriva un conjunto de derechos establecidos de aplicación universal no necesariamente en contradicción con el concepto de diferencia. cuestiones de identidad, las cuales corresponden más apropiadamente a la dimensión cultural.

La afirmación de la identidad, que presupone una conciencia de las diferencias pluralistas, es posible porque esta conciencia de la heterogeneidad tiende a superar la asimetría que impide a los sujetos implicados comprender quiénes son. En otras palabras, se deben brindar condiciones de habitabilidad para todos a fin de fortalecer la posibilidad de espacios comunes de convivencia basados en la solidaridad²². La complejidad de crear alternativas a escala global, cuya organización está ligada a la hegemonía del paradigma neoliberal, ciertamente no pasa desapercibida en las propuestas filosóficas desde un punto de vista normativo.

Los dictados del capitalismo afectan incluso a cómo se hacen las personas, ya que la racionalidad del sistema redefine las relaciones sociales y culturales en términos de la lógica del mercado. Por otro lado, (Acosta, 2008) conceptualiza las reflexiones críticas sobre temas latinoamericanos como un universal concreto que transforma las especificidades de la realidad misma para acomodar las diferencias y la heterogeneidad. A tal fin, existen condiciones indispensables para una reciprocidad plena y efectiva en el reconocimiento de la dignidad humana. Al considerar las condiciones necesarias para una vida digna, existe el deber de advertir sobre las limitaciones de los medios de satisfacción de las necesidades provocadas por la influencia excluyente de la sociedad organizada sobre la cultura del consumo y la idolatría. adentro. en relación con la globalización. Si el sujeto se crea a través del consumo, el resultado final no es más que la enajenación o negación del

²¹ Véase a Roig en: “Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano” y “Ética del poder y moralidad de la protesta”.

²² De esta manera se presenta el sentido que interpretar la lucha por el reconocimiento que realiza el movimiento zapatista bajo el lema: “Porque todos somos iguales, es que tenemos derecho a la diferencia”.

sujeto, independientemente de que se le reconozca desde la categoría de consumidor. Las desigualdades que existen en los sistemas basados en la propiedad o la privación extrema también pueden resultar en la pérdida o negación de la humanidad, por lo que la dignidad es un valor inherente a todo ser humano y cobra sentido a través de ella.

En relación con la afirmación anterior, se puede prestar atención al aporte teórico del problema del reconocimiento al explicar cómo se configuran las identidades en la sociedad contemporánea. Considerando las dinámicas de la cultura, si bien es necesario enfatizar la complejidad de estas dinámicas, es posible incluir una dimensión política crítica cuyo referente básico es la tensión entre dominación y liberación. Las luchas subjetivas por el reconocimiento y los nuevos movimientos sociales son así una forma pragmática de afirmar la diversidad y universalidad de los derechos. El desarrollo de potenciales alternativas que aborden la posibilidad de restablecer las condiciones para el reconocimiento efectivo, es decir, la no exclusión de las personas depende de soluciones teórico-prácticas que resuelvan tales conflictos en la sociedad moderna.

2.6 La Modernidad desde dos Teorías Críticas.

Desde la importancia de la modernidad en el pensamiento contemporáneo, particularmente a la luz de ensayos que examinan críticamente su alcance como período histórico cultural y fundamentalmente en relación con los rasgos del proyecto civilizatorio que encarna. Este proceso histórico se puede ver desde la hegemonía global de Europa Occidental, los aspectos institucionales relacionados con las tendencias modernizadoras introducidas en la dinámica, que afectan de manera desigual a las distintas formaciones históricas, que se ven afectados por los cambios estructurales provocados por el desarrollo de la modernidad, así como amplían las novedades incluidas en ella, las condiciones sociales e interacción reproducida en la vida cotidiana.

Su extensión a distintas realidades, desde los profundos cambios de la primera generación en los países europeos hasta las más diversas áreas geográficas del mundo no occidental, encierra sin duda una lógica que reemplaza las formas tradicionales y crea formas de expresión innovadoras en todos los ámbitos de la experiencia. Esta apertura a nuevas posibilidades para conquistar la amplitud de los campos intelectuales y de las relaciones humanas, en la medida en que no se comprenden. Se enfrenta a una lógica impuesta de uniformidad, homogeneización, diversidad social y cultural reconocida desde conexiones globales más amplias. Huelga decir que la trayectoria de la modernidad está estrechamente relacionada con los procesos que conducen a la globalización moderna. En un fenómeno descrito como globalización, desde el comienzo de la era moderna, cuando las naciones europeas cruzaron el Océano Atlántico hacia las Américas, ha habido una creciente interacción entre regiones geográficas, poblaciones y culturas.

Asimismo, tanto la modernidad como la globalización van acompañadas de una construcción hegemónica asociada a la gravitas que adquieren determinadas configuraciones geopolíticas: en el primer caso, la invención de Europa y su relación con Occidente; en el segundo, la misma estructura y su extensión a varios estados centrales y otros estados periféricos. El pensamiento crítico cuestiona las ideologías que se consideran exclusivas en estas formaciones históricas, incluidas sus connotaciones eurocéntricas. La expansión de la modernidad o la afirmación de una idea única que excluye toda expresión alternativa en una nueva sociedad global liderada por el neoliberalismo. En este sentido, se trata de contrastar dos perspectivas que, dada la complejidad de esta fuerte situación global interconectada, postulan un mayor grado de integración de las diferentes civilizaciones en términos de relaciones interétnicas e interculturales, sin tener en cuenta las consecuencias negativas.

Está claro que el impacto traumático de la modernidad en la vida de otros pueblos y culturas también se refleja en el origen y desarrollo de la modernidad, lo que permitirá que Europa juegue un papel importante en el mundo. América Latina está directamente involucrada en el comienzo de este proceso histórico, donde los pueblos indígenas y la mano de obra esclava importada de África fueron objeto de algunas de las peores atrocidades e injusticias sin resolver, y ha demostrado ser fundamental en este caso. En el proceso de globalización correspondiente a la etapa actual del sistema, las formas de colonización, dependencia y dominación impuestas desde entonces y modificadas en el tiempo constituyen y siguen siendo factores estructurales.

Este último es el componente que sobredetermina la trayectoria de convergencia en el presente. Dado que muchas de las tendencias que dieron forma a la modernidad aún existen hoy, la situación actual se denomina radicalización de la modernidad. En esta línea de pensamiento, también se habla de modernidad global, lo que significa entender cómo un concepto que alguna vez estuvo apegado al concepto de tiempo se ha desplazado hacia un enfoque en el espacio. Oliver Kozlarek hace lo mismo (2015, p. 24), argumenta que la teoría de la globalización llama la atención sobre la experiencia de la ruina cultural que afecta a las regiones, ya que da como resultado la formación de nuevos límites culturales, sociales y políticos, al mismo tiempo que desdibuja importantes diferencias culturales al documentarlas en un espacio indivisible.

Como resultado, la realidad global tiende a ser homogénea y unificada, aunque parezca fragmentada y heterogénea. La crisis que marca el final de la fase global de la modernidad asociada al capitalismo avanzado que domina nuestro tiempo es otro aspecto importante. La desigualdad social está creciendo a niveles alarmantes debido a la influencia de las empresas transnacionales, expandiendo el sistema capitalista. Esta desigualdad se manifiesta no solo entre los países periféricos y los del centro, sino también. La abolición del estado de bienestar también significa que la desigualdad social será mayor en todos los

países, con mayor énfasis en aquellos que son histórica y estructuralmente más pobres. Esta situación de desigualdad e injusticia ha sido y sigue siendo una gran fuente de inspiración para reflexiones que estimulen el pensamiento crítico, que tiene una larga trayectoria y significativas consecuencias en las ciencias sociales y la filosofía latinoamericanas.

En este sentido se presentan las reflexiones sobre la modernidad de dos filósofos como son, Bolívar Echeverría y Enrique Dussel, en sus respectivas propuestas encontramos varias direcciones para revitalizar la teoría crítica desde una perspectiva americana, mostrando tanto la superposición como el abordaje de su diferencia.

2.7 Bolívar Echeverría: Modernidad y Capitalismo

El libro del filósofo ecuatoriano-mexicano Bolívar Echeverría ofrece otra teoría más reciente de la modernidad. En particular, su obra presenta una profunda grieta en la modernidad capitalista y la necesidad de superarla con una crítica que llama principalmente en una reflexión filosófica con rasgos crudos y característicos una relectura del pensamiento de Karl Marx “Una apelación a la Escuela de Frankfurt”. En particular, la primera generación siguió las implicaciones teóricas que aparecían en la obra de Walter Benjamin y siguió esta línea de fusionar los dos enfoques. En este último sentido, es muy importante identificar y describir lo que él llamó el "ethos barroco", una estructura específica de la cultura latinoamericana. Cabe aclarar que, si bien esta descripción ayuda a develar los fenómenos ambientales inmediatos encarnados en los países latinoamericanos, su horizonte reflexivo busca ilustrar las configuraciones globales que contribuyeron al proceso civilizatorio.

El progreso de la modernidad occidental, cuya última definición está representada por la impronta hegemonía capitalista. Los objetivos que impulsan el desarrollo de la teoría de Echeverría contemplan tanto la recuperación de otras formas históricas que reconozcan la modernidad alternativa como la realización de sus aspiraciones utópicas en configuraciones que presuponen fundamentalmente el poscapitalismo. Primero, se considera su importante libro *Modernidad y capitalismo* (15 ensayos)²³ para ilustrar algunos de los supuestos básicos de su filosofía. Para Echeverría, la realidad global que inicia el desarrollo, la modernidad, se presenta como un hecho completo e irreversible dentro del cual se despliega la existencia individual y colectiva, pero que no puede dejar de estar sujeta a este proceso universal. La transformación del mundo está fuertemente determinada por el desarrollo del capitalismo en él, y aunque documenta varias variantes históricas y aunque trata de mostrar que este modelo dominante es sólo una de sus

²³ Este texto apareció impreso por primera vez en 1989, y una edición ampliada del mismo se publicó más tarde en Echeverría, 1995. Hemos rastreado su réplica en Echeverría, 2011-págs. 67-115.

realizaciones posibles, sabe que su crítica deconstructiva sigue siendo necesaria. Ilustrar la posibilidad de más y más. La modernidad es la suma histórica de la vida humana, el capitalismo es parte de ella, es un proceso de civilización. Un corto período de tiempo que incluye los medios por los cuales los humanos se reproducen para la supervivencia económica se describe como un hecho enfatizado en esta interpretación suya se debe al hecho de que esta dimensión económica en forma capitalista extiende su influencia a otros aspectos. existencia, incluyendo lo que considere esencial para cualquier proyecto que involucre trabajo productivo.

Según Echeverría, la conexión fundamental entre la modernidad y el capitalismo es lo que impulsa la tarea de la crítica. Ninguna realidad histórica ha sido descrita con mayor precisión como típicamente moderna que el modo capitalista de reproducción de la riqueza social; por el contrario, la vida moderna no tiene características que la definan necesariamente como capitalista. Estos dos factores trabajan juntos para hacer de la teoría crítica del capitalismo un enfoque privilegiado para comprender la modernidad.

Además, distingue dos niveles que constituyen la realidad de la modernidad: uno es el "posible o potencial", que se define teóricamente como la forma ideal de totalización de la vida humana que ella implica. El segundo concepto "actual o presente" corresponde a la cualidad que se constituye como configuración histórica cuando se refiere a varios elementos que son interdependientes o chocan entre sí en formas específicas muy diferentes, revelando su carácter de mayoría. El segundo período es una realidad que aún pende de un hilo. A pesar de su diversidad, la modernidad tiene sus raíces en la profundización del cambio tecnológico, que se desarrolló lentamente en la Edad Media, se afianzó en el siglo XVI y continuó durante la Revolución Industrial hasta nuestros días²⁴.

Según su descripción, la modernidad se caracteriza por la transformación de las sociedades tradicionales como resultado de acontecimientos relacionados con la historia de la civilización occidental, especialmente europea. Este desafío surgió principalmente como una situación dividida a escala europea, lo que muestra claramente su posterior transmisión a otras civilizaciones menos interiorizadas. Según Echeverría, las raíces de la modernidad se encuentran en los procesos llevados a cabo por Europa Occidental, de los cuales surgieron proyectos globales o parciales que adoptaron sus propias invenciones o reformas.

²⁴ En otros estudios, especialmente en el titulado "Un concepto de modernidad", publicado por primera vez en 2008 y disponible en su sitio web oficial en http://www.bolivare.unam.mx/ensayos/concepto_modernidad.html. Detallará los cambios paulatinos que llevaron al surgimiento de la modernidad. Hace referencia a la revolución tecnológica que tiene lugar por primera vez en Europa durante el siglo X, la cual responde a un cambio en la productividad del trabajo humano por la introducción de nuevos medios de producción. Esto es en referencia al polémico tema del origen de la civilización moderna. el ser humano y la naturaleza, así como las capacidades instrumentales que influyen en estas relaciones.

Entre las varias modernidades que surgieron en el curso de esta civilización estaban las "revoluciones de las fuerzas productivas" (cf. Echeverría, 2011, pág. Sección 101-172-74). Si bien el análisis de la expansión histórica de la modernidad se centra en las condiciones creadas por los países europeos, Echeverría no tiene en cuenta su influencia en otras áreas geográficas distintas de los países occidentales, y esto lo notaremos especialmente cuando hablemos de su posterior funcionamiento en América Latina. También está claro que su enfoque contribuyó al surgimiento de varias formas modernas desde su posición en la hegemonía de las sucesivas potencias imperialistas europeas y los diversos modos de mantenimiento sucesivo del capitalismo Mediterráneo, Europa del Norte, Occidental y centroeuropeo.

A través de ella se reconocen diversos valores históricos, entre ellos el barroco. Por esto último, otras interpretaciones cuestionan si realmente se trata de una forma de reconocer su significado original en la cultura latinoamericana. Estos últimos forman las formaciones culturales iniciales que adquirieron una expresión característica en América Latina. Echeverría afirmó que el contexto estaba hecho a la medida en el siglo XXII en Europa. Descrita de la siguiente manera:

El término "proto modernidad" se refiere a un conjunto de logros históricos que se pueden dividir en tres categorías:

- 1) "Construir un mundo civilizado en Europa", en el que Europa transformaría las fuerzas productivas hacia la creación de la civilización de una economía global.
- 2) "Subordinación de la riqueza a las formas de comercio", especialmente formas de circulación e intercambio de referencias.
- 3) "Desarrollo del estado-nación europeo".
- 4) "El catolicismo fortaleció la Revolución Cultural Cristiana", como hecho de desarrollo de la modernidad corresponde al concepto de salvar al hombre de la misión de la civilización occidental.

A través del proceso de generalización, esta última característica permite dar un sentido único y una lógica común a varias comunidades específicas. En otras palabras, se dio cuenta de que ese era el camino para lograr una modernidad efectiva (cf. 2011 Echeverría, s. 92-96). La mayoría de los argumentos presentados se basan en las ideas teóricas de Marx, en su obra anterior (luego integrada con los estudios de la modernidad), Bolívar Echeverría desarrolló una lectura singular de la obra del pensador alemán y se apropió de algunas de sus categorías.

La crítica de la economía política reconoce que es una forma útil de abordar algunos de los problemas conceptuales que han plagado el desarrollo histórico moderno, en particular con respecto al papel del capitalismo en las etapas finales del desarrollo. En su análisis distinguirá entre la estructura comercial de la vida económica y la configuración de

los procesos de producción/consumo, las relaciones de propiedad y la dialéctica en el sistema capitalista, mostrando su complementariedad entre necesidades y capacidades. También destaca cuánta atención se le da al concepto de fetichismo y reificación. Durante la era del comercio o capitalismo comercial, se utilizó un significado diferente. Según la teoría de la cosificación de la mercancía, el proceso de autoformación y socialización individual se combina con la circulación de mercancías, y la autosuficiencia ya no es una propiedad de los sujetos sociales.

Por lo tanto, dado que el mundo de las mercancías no se considera hecho por el hombre, conecta a los individuos a través de una especie de suma sociabilidad. Además de la cosificación o alienación del capitalismo comercial, esta socialización abstracta también implica la explotación del trabajo, sujeto a una distribución desigual de los medios de producción, y por lo tanto se caracteriza por relaciones de dominación de clase (ver 76-79). Así, Echeverría enfatiza la naturaleza destructiva del sistema capitalista en la forma en que reproduce la riqueza social para crear plusvalía regida por las "Leyes Generales de la Acumulación Capitalista" de Marx. Otro rasgo relacionado con la comprensión de diferentes climas históricos también se utiliza para describir las consecuencias negativas de la asimilación de la modernidad bajo el capitalismo.

Como expresión abstracta de la dimensión económica, se refiere al entrecruzamiento entre el proceso formal de acumulación de capital, producción de plusvalía y el proceso natural de transformación que se da en la vida real y la existencia concreta de la vida económica. Según Echeverría (2015, p. 16), este es un fenómeno que involucra fuertes contradicciones en la estructura de la sociedad moderna. Esta ambivalencia es cómo se mantienen unidas las economías capitalistas. Por un lado, hay un sentido de procesos abstractos de acumulación/valores (un sentido de "alienación social"), por el otro, un sentido de lo "natural". Según esta afirmación, también explica la ambivalencia de la modernidad capitalista sustentada por la civilización europea. Además de las posibilidades que crea para la realización de su fundamento de obtener la abundancia de formas renovadas, también socava ese fundamento al posicionarse en la forma en que reproduce la riqueza para satisfacer un conjunto de necesidades sociales en las que la riqueza supera lo artificial.

Echeverría comienza con un argumento sobre las contradicciones fundamentales de la modernidad capitalista y luego pasa a identificar modos de comportamiento que caracterizan lo que él llama una ética histórica diferente. En varios de sus artículos, desarrolló razones sistemáticas para este comportamiento, las cuales se resumen aquí según sus principales características. En primer lugar, es claro que la importancia otorgada a cada uno de ellos responde a un análisis que enfatiza principalmente la llamada dimensión cultural, que muestra la necesidad de comprender las conexiones entre cultura y sociedad,

política y economía como fenómenos. Lo que se quiere decir, para el autor, la cultura no se limita al campo del conocimiento, sino que tiene su propia materialidad específica, que se refleja en la forma en que las personas se relacionan con otras y en la producción y consumo de bienes naturales, así como en la codificación de la cultura consciente o inconscientemente descifrar su significado. Si bien el ámbito cultural es un potencial para la realización autónoma de la existencia política, también está sujeto al proceso de valorización de la lógica de acumulación capitalista, que conduce el comportamiento social hacia la automatización y la homogeneización moderna.

Partiendo de este concepto de cultura, se desarrolla la idea del espíritu histórico, que trata de explicar el fenómeno de las actividades culturales específicas según el curso histórico de los movimientos culturales. El uso de este concepto requiere, en primer lugar, capturar los eventos profundos que conducen al cambio social que se desarrolla durante un largo período de tiempo y, en segundo lugar, centrarse en las diferentes formas en que este evento es aceptado y asimilado en el comportamiento cotidiano. En este sentido, la propuesta del autor para el clima histórico es representarlo en sentido amplio, partiendo de las manifestaciones culturales en sentido estricto, hasta los usos, tradiciones, el sistema social y el comportamiento, las formas de pensar, trabajar y otras formas de hacer las cosas que las organizaciones repiten en la vida cotidiana están relacionadas en última instancia con las formas en que se producen y consumen los bienes. También incluye diversas formas de comunicación y lenguaje, que se consideran formas de producción y consumo de significado. Según la explicación de Echeverría, todos estos espíritus tienen lugar en la modernidad capitalista, por lo que ninguno de ellos ha olvidado las insalvables contradicciones asociadas a esta forma de reproducir la vida social, la economía individual y social. En una de sus interpretaciones de la ética histórica, afirma:

El clima histórico, que podemos llamar comportamiento social estructural, puede verse como un motivo guía en la creación del mundo de la vida, ya que existe tanto en los objetos como en los sujetos. Es un intento de hacer soportable lo insoportable; una estrategia renovada decidida, si no resuelta, a resolver una cierta forma de la contradicción constitutiva de la condición humana: la contradicción se manifiesta siempre en una sustancia preexistente o "inferior" (forma esencialmente animal) pero permitida la expresión debe ser suprimida. (Echeverría, 1988, pág. 37), inmediatamente reconoce que esta contradicción es producto del capitalismo, donde hay dos direcciones opuestas en la vida cotidiana del sujeto: una es el proceso de trabajo y placer relacionado con el valor de uso, y la otra es la maximización del uso de dinero valor.

Según la lógica del capitalismo, al final, ceder ante los primeros y sacrificar los últimos. Este énfasis en la crisis cultural contemporánea también revela la comprensión única de Echeverría del marxismo y recuerda sus posiciones sobre las principales fuentes

de la Escuela de Frankfurt temprana, a saber, los escritos de Horkheimer, Adorno y Benjamin. En particular, su propio relato de esta conciencia cultural ampliada se basa en las paradojas de la consolidación de la modernidad y tiene en cuenta cualquier resistencia que pueda o no surgir al examinar sus manifestaciones y cambio histórico. Cuando Echeverría afirma que la modernidad es plural, relaciona este hecho con diferentes enfoques relacionados con su desarrollo temporal y espacial según características que se enfocan en diferentes comportamientos reflejados en la vida cotidiana.

Según categorías estéticas, clasificó estas acciones como las principales prácticas éticas que aparecen en la modernidad. Como resultado, distinguió cuatro tipos diferentes de estados de ánimo: realista, romántico, clásico y barroco. Cada uno demuestra un enfoque diferente para superar las dificultades que surgen en el mundo actual, donde el espíritu de realismo es lo que mejor se adapta a las normas y principios de la modernidad capitalista. Max Weber describió el espíritu protestante desde la perspectiva del espíritu capitalista, mientras que el significado del espíritu barroco puede explicarse como:

a. Una forma de resistir a los cambios provocados por el capitalismo a través de estrategias de supervivencia. La ideología realista ganó hegemonía en los países del centro y norte de Europa, luego se extendió a los Estados Unidos y prohibió la mayoría de las áreas donde tuvo una influencia decisiva. Todas estas formaciones culturales surgieron a través de la modernidad, según las diversas modernidades ya mencionadas, después de lo que experimentaron por primera vez los países europeos. En cuanto a la forma final, el espíritu barroco, es claro que definirá a la sociedad latinoamericana desde la época colonial con las culturas indígenas y mestizas hasta su expresión actual.

Como se mencionó anteriormente, las contradicciones fundamentales creadas por la civilización moderna surgen del razonamiento de Marx porque admite que esto ha sucedido. Entre los modos tangibles, orgánicos o no comerciales de reproducción de la vida social y los modos impersonales, industriales o comerciales del capitalismo. Esta es una contradicción obvia entre el "valor de uso" de los objetos en el mundo objetivo y su "valor de cambio" visto desde un lado (Echeverría, 2011, art. 180). Como Echeverría formula breve y precisamente en sus reflexiones críticas, el surgimiento de la modernidad ha obligado al sujeto a vivir en un mundo dominado por dos dinámicas que insisten en principios contrapuestos: una representación concreta de dinámicas cualitativas y naturales.

Valor de uso; el otro se centra en la reproducción de lo abstracto, una dimensión que cuantifica el mundo en términos de la dinámica de producción y consumo de valor puramente abstracto. A esto agregó que los aspectos cualitativos de la vida son finalmente sacrificados a los aspectos cuantitativos, es decir, las dinámicas concretas y orgánicas de la vida social están subordinadas a las dinámicas abstractas según la lógica capitalista-comercial. Dado que esta contradicción es una condición inevitable impuesta por la

radiación de la modernidad, la pregunta principal es cómo enfrentarla a través de las diversas estrategias utilizadas en la vida cotidiana. Cada una de estas éticas ampliamente aceptadas implica una visión diferente de los cambios fundamentales que el capitalismo produce en la vida de los sujetos sociales, quienes luego se involucran en diferentes comportamientos útiles a la luz de lo que se percibe como uno. Desde el punto de vista de la factibilidad, no es viable para la dimensión cualitativa. Muestra que el espíritu del realismo domina otras formas en su lógica, sugiriendo que ninguna de estas estrategias civilizatorias es aislada y excluyente, sino que se combinan entre sí de varias maneras.

Reconociendo que los diferentes períodos de la modernidad y el capitalismo produjeron diferentes tipos de ética, este último señala el hecho de que este ethos continúa configurando la vida social contemporánea incluso cuando se ha manifestado en estratos arqueológicos o decantaciones históricas. Muestra que las contradicciones del capitalismo existen en el espíritu del realismo, pero son reprimidas por su poder negativo. Las necesidades concretas cualitativas y cuantitativas comerciales abstractas son equivalentes en este modelo de comportamiento.

La acumulación de capital y la realización del valor de uso son casi idénticas; la primera corresponde a la segunda en dar importancia a la reproducción social. Lo usó para mostrar que esta era la salida cultural más práctica y fundamental de la modernidad capitalista. Se declara tan negativo como el romanticismo frente a las contradicciones creadas por el capitalismo. Conciliar la realización del valor de uso con la producción de capital es otro aspecto de su estrategia, pero argumenta que esto no se debe a que la forma de vida humana específica pueda reducirse a la forma capitalista, sino a que es una configuración particular de la historia.

Dado que la acumulación se refiere a un contexto mental específico, los negocios que vinculan a los sujetos soberanos en comunidades representadas por macro-sujetos, los estados-nación regulan la acumulación de capital, la acumulación se percibe no solo como obligaciones financieras. El sacrificio que la vida natural hace a la vida del capital ya se reconoce en lo que él llama el espíritu clásico. En algún momento, se dio cuenta de que el capitalismo crea nuevas oportunidades para la vida humana a través de la realización del progreso tecnológico, que él ve más positivamente. Utiliza a los filósofos de la Ilustración como ejemplos de este último espíritu. Hizo hincapié en el espíritu barroco como otra expresión de la modernidad, argumentando que ofrecía una forma de enfrentar las contradicciones del capitalismo a través de un comportamiento disfuncional y destructivo. En contraste con la ética realista, romántica y clásica, que son claramente diferentes

La mentalidad barroca rechaza el "impulso del valor económico que se refuerza a sí mismo" y no logra internalizar el destino capitalista de la reproducción social". "Por eso, Echeverría sugiere cómo se hace en la vida diaria en presencia de este espíritu particular:

Gracias a este comportamiento barroco, se sacrifica la coherencia cualitativa real del mundo en favor de otra imaginaria. "El hombre puede soportar las condiciones de vida reales e intolerables de la modernidad capitalista solo si reproduce simultáneamente su experiencia de varias maneras, imaginarias y 'surrealistas'. Puede servir como un lema barroco. (Echeverría, 2011, pág. 184-185). El término "arte barroco" surgió del mismo impulso de imaginar representaciones de la realidad, donde la representación misma tiene valor. En este sentido, adoptó la idea de *decorazione assoluta*, derivada de los estudios barrocos de Adorno, enfatizando que la decoración se convierte en un fin en sí mismo y desarrolla sus propias leyes formales.

En el arte barroco se difumina la distinción entre elementos básicos y complementos; en este caso, el ornamento se denomina accesorio, porque conserva sus principios básicos de diseño, al tiempo que ocupa un lugar destacado en la composición estética. Así como el espíritu del barroco crea un contexto cualitativo ficticio para el valor de uso sacrificado a la acumulación de capital, Echeverría argumenta que los mecanismos expresivos del arte barroco le otorgan un significado indeterminado: la obra se trasciende a sí misma, expresando más lo que explica.

De allí surge también la tendencia a este tizar la cotidianidad de este espíritu, ante el signo del sufrimiento de un determinado ser histórico, restituido al nivel de hipótesis, cuando se transforma de afirmación de valor. Concluye que la tendencia a crear una forma ficticia y cualitativa de coherencia frente a una realidad que se había vuelto inhabitable al ser colonizada por el progreso capitalista refleja el barroco como cultura subyacente de América Latina. Echeverría propone explorar la situación con relación a la clave barroca que define su disposición cultural en sus referencias históricas, la situación específica de América Latina afectada por siglos de dominio colonial. Enfrentar las contradicciones que surgen como expresiones de resistencia al cambio.

Reconoce varios cambios históricos que tuvieron lugar en la región hispanoamericana durante el nacimiento y desarrollo del Barroco. Abarca desde principios del siglo XVII hasta mediados del siglo XVIII, cuando el Imperio español se reorganiza bajo el despotismo ilustrado, poniendo fin a la extraña experiencia histórica mundial que se desarrollaba en la época. Entre otras cosas, menciona la destrucción de las reducciones guaraníes y la abolición de las políticas jesuíticas tras el Tratado de Madrid de 1750. Además de esta modernidad, que rechaza los símbolos religiosos del individualismo abstracto, también presta atención al desarrollo económico de las colonias, que remite al proyecto histórico de renovación de la civilización europea, liderado por los propios criollos, pero que no excluye las formas de civilizaciones indígenas y africanas que sobrevivieron a la destrucción de la conquista y la colonización (cf. Echeverría, 1988, p. 49-50).

Según la explicación de Echeverría, la formación del ethos barroco será provocada por la mezcla de culturas. Sugiere usar el término codigofagia para describir el matrimonio interracial, que es más un proceso semiótico. Subcódigos únicos y específicos o configuraciones del código humano parecen no tener otra forma de coexistir que canibalizarse entre sí. Lo hacen atacando destructivamente los centros simbólicos constitutivos de la persona que tienen delante y apropiándose e incorporándose, cambiando la naturaleza para sobrevivir y los restos que quedan atrás. (Echeverría, 1998, pág. 51-52). Además de ilustrar diferentes ángulos sobre el tema de los matrimonios mixtos, ilustrando las posibilidades de convivencia de diferentes culturas, en este caso europea y americana, en un proceso que las cambia significativamente sin borrar las características únicas de cada una, en definitiva, la mezcla intercultural sin precedentes.

En ese momento, las iniciativas de intervención indígena eran destacadas en los centros urbanos de México y Perú. De este modo, la base del Barroco se conecta con la decadencia del modelo europeo de civilización en América. Al darse cuenta de que su mundo había sido invadido y que no tenían ninguna posibilidad de desarraigar la civilización europea que se desmoronaba, permitieron que su cultura fuera absorbida para reconstruir la cultura dominante desde adentro, lo que resultó en la cultura estadounidense como cultura occidental. El largo siglo XVII estuvo marcado por el surgimiento de estrategias de comportamiento que impregnaron la vida moderna y se manifestaron en el ámbito cultural. Según Echeverría, fue en este proceso histórico que surgieron las formas culturales que aún caracterizan a las sociedades latinoamericanas. Si el espíritu barroco esconde la posibilidad de imaginar una modernidad alternativa es porque es capaz de reconstruir caminos alternativos a la existencia humana, no a expensas de los modos capitalistas de reproducción económica y social. Aunque no precisamente revolucionario, el modelo barroco sugiere que los autores vieron el socialismo como una alternativa utópica, orientada hacia la emancipación de una sociedad que tenía margen de mejora.

2.8 Enrique Dussel y el Eurocentrismo, descolonización y Transmodernidad en la Filosofía de la liberación.

Especialmente desarrollado por parte de Enrique Dussel, en sus últimas referencias a la idea de transmodernidad, un desafío a la visión eurocéntrica, acompañada de diversas referencias a las discusiones de género. Las líneas teóricas actualmente aceptadas del giro descolonizador utilizan esta estrategia, y en la obra del citado autor se desprende de la formulación de su filosofía de la liberación. La idea externa definió sus posiciones filosóficas desde diversas perspectivas, especialmente en la ética y la política, y se tradujo en la comprensión de la modernidad como punto de partida de su planteamiento crítico. Prioriza las demandas de quienes han sufrido y han sido excluidos de la globalización de la civilización occidental. Sin embargo, el mismo concepto de influencia externa absoluta, desde el cual se puede imaginar la transformación social y la reversión de la influencia de la

modernidad occidental, debe ser reevaluado, porque el entorno creado por este proceso cambia la realidad ya existente. E incluir las formas de subjetividad e interacción social transformadas por la modernidad y el capitalismo en el desarrollo dialéctico del sistema. Esto significa que aquellos que son excluidos y marginados en el camino de la modernidad capitalista también están indirectamente involucrados en la dialéctica establecida por el sistema de dominación.

En varias presentaciones, Dussel desarrolló una hipótesis original que ayuda a discutir los problemas más apremiantes que enfrenta el mundo moderno en una perspectiva de largo plazo relacionada con el pasado y mira hacia el futuro de la humanidad. Se basa en un enfoque explicativo de la historia y la geopolítica para explicar significados alternativos según la modernidad occidental. De acuerdo con el marco explicativo presentado en el artículo, la llegada de los españoles a América coincidió con el proceso inicial de acumulación y el establecimiento de un sistema colonial establecido posteriormente.

Según esta interpretación, la modernidad no era sólo un fenómeno europeo interno. Europa ya no se sentía tan aislada y fuera de lugar como antes de la apertura del Atlántico, en parte debido al asedio del mundo islámico y su mayor papel en la próspera y comercial China e Indostán de finales del siglo XVIII. La evidencia de la modernidad temprana, que data de la colonización de las Américas después de 1492, también apunta al hecho de que el dominio europeo se convirtió gradualmente en el centro de este sistema mundial. Esta tendencia continuó durante otros períodos a medida que se desarrollaban los avances modernos, que culminaron en la ilustración, la Revolución Industrial y el surgimiento del capitalismo²⁵.

Afirma a través de la tesis central que esta secuencia de eventos históricos está de alguna manera interconectada y revela los hilos que la vinculan a los grupos de la modernidad/colonialidad. Específicamente, “la modernidad, el colonialismo, el sistema global y el capitalismo son aspectos de una misma realidad simultánea y mutuamente constitutiva” (Dussel, 2006, p. 40). Buscamos demostrar esta conexión a través de observaciones históricas que distorsionan la misma narrativa eurocéntrica de la modernidad a través de la cual el verdadero alcance de otras filiaciones culturales sería desde lo colonial hasta lo económico y lo político a manos de varios países europeos. Los valores mismos se posicionan inadvertidamente como pautas que justifican el dominio utilizado en esta historia mientras se ignoran y menosprecian otros presentan la cultura occidental como equivalente a lo universal.

²⁵ En relación con este tema, Dussel reevalúa la teoría original de 1492 de la disposición eurocéntrica, la cual refrenda luego de que el progreso histórico de la modernidad comenzara en un día solo logrado a partir de la Revolución Industrial y la consolidación de la dominación mundial del sistema capitalista. que tiene su contrapartida cultural en la Ilustración.

Así, la centralidad asumida por Europa se interpreta como una moderna perspectiva global abierta, tal y como expresa Dussel en su posición crítica: Se entiende que, aunque todas las culturas sean etnocéntricas, la "modernidad" europea será una oportunidad que se abre desde su "centralidad" en la historia mundial y la constitución de todas las demás culturas a medida que se expande su "periferia". El único etnocentrismo que se puede afirmar que se aplica a lo "universal-global" es la Europa moderna. El error de confundir la globalidad concreta de la hegemonía europea como "centro" con la universalidad abstracta es precisamente la caracterización de la modernidad con el término "eurocentrismo".

(Dussel, 2000; pág.44) como tal, brinda una perspectiva diferente que busca contrarrestar las manifestaciones surgidas del etnocentrismo europeo, que fue identificado como un rasgo definitorio en los siglos correspondientes al mundo colonial. Pero Dussel aclaró que "culturas universales y antiguas" como China y otros países del Lejano Oriente (como Japón, Corea, Vietnam, etc.) han sido rechazadas e ignoradas en la formación de este sistema mundial), Indostán, Islam, Rusia bizantina e incluso América Latina (diferente composición e integración estructural)". A través de esta distinción, entiende que se constituyen como partes externas de la misma modernidad europea, a partir de las cuales se pueden reconstruir las respuestas superadas a los dilemas creados por el mundo actual, donde se codifica el núcleo de resistencia que le permite sobrevivir a pesar de la modernización y el funcionamiento interno de las élites occidentales. Esta interactividad representa el potencial para realizar una fase de la historia diferente de la que produjo la civilización moderna.

Las diferentes culturas que existen en el mundo y más concretamente, la contribución que pueden hacer a algunos de los retos actuales. Dussel utiliza el término transmodernidad para describir esta superación, que marca el inicio de una nueva era histórica: la cultura moderna, presente en las principales culturas universales no europeas y (Dussel, 2006, p. 49). También ofrece una alternativa al multiculturalismo liberal que ignora las asimetrías existentes al considerar las condiciones que fomentan el consenso en respuesta a las preocupaciones actuales sobre el intercambio cultural exacerbadas por la propia globalización. Una visión más allá de los problemas que plantea el desarrollo de la modernidad capitalista hegemónica reconoce la necesidad del diálogo para recuperar el aporte de cualquier cultura tradicional que aún se mantenga vigente.

Según esta visión, este proceso de cambio se basa en la heterogeneidad de las culturas de estos pueblos durante lo que se considera el período poscolonial de la historia. Más que una entidad vacía e indiferenciada, su interacción debería representar un multiverso formado por varios universales comprometidos en un importante diálogo intercultural. Otro ensayo de particular interés para Dussel es *The New World Era in the History of Philosophy*, publicado por primera vez en 2008 (ver 11-30). Para superar el eurocentrismo impuesto por la filosofía moderna, donde una forma específica de expresión

reina y reclama universalidad entra en un nuevo escenario histórico, necesario comprender e integrar mejor las diferentes expresiones culturales. El objetivo es mostrar cómo todas las culturas desde sus orígenes han desarrollado nociones de lo que denominan núcleos de problemas universales, preguntas ontológicamente fundamentales que son generalmente aceptadas por la comunidad filosófica internacional, dadas las condiciones confirmadas de dominio occidental. No solo expresa sobre el mundo exterior, sino también habla sobre el aspecto espiritual de las personas. El procesamiento conceptual de las culturas antiguas se desarrolla desde la narración de mitos hasta una etapa posterior, y la narración de mitos no debe negar la racionalidad, sino que debe jugar en un nivel simbólico.

En estas civilizaciones, el discurso racional con categorías filosóficas sugiere una mayor unidad de significado, pero pierde el indicio de significado. Como resultado, han surgido varias escuelas de pensamiento que cultivan la sabiduría aplicable a la vida, aunque no están completamente divorciadas del contenido mitológico, por ejemplo, India, China, Persia, Mesopotamia, Egipto, Grecia, China bajo los aztecas. Visto en algunos tiempos antiguos los textos de las Américas del mundo maya y andino entre los quechuas y aymaras que fundaron el imperio inca como ejemplos del argumento del autor (Dussel, 2015, pp. 15-18).

Esta observación pone en duda la idea de que la filosofía se originó solo en Grecia. Esta observación también cuestiona la idea de que Europa fue la única heredera del mundo clásico y que otras culturas humanas importantes influyeron efectivamente en el desarrollo de la filosofía. Una vez que se reconoce el pluralismo cultural en su núcleo, se puede imaginar un diálogo entre diferentes tradiciones filosóficas. Se ha argumentado que un enfoque diferente para enseñar la historia de la filosofía debe basarse en el aprendizaje y la apreciación de estas diferentes tradiciones, tal como un curso de filosofía enseñaría a grandes pensadores de diferentes culturas.

Dependiendo de las conexiones culturales y geopolíticas de cada tradición filosófica, también significa revisar problemas ya resueltos o atacarlos desde nuevas perspectivas. Esta tarea de redefinición, propuesta a principios de la década de 2000, exige el fortalecimiento de un diálogo interfilosófico, al que los autores se refieren como "The Simulated World Project Across the Modern Multiverse" (Dussel, 2015, p. 13-30). Como ya se mencionó, el componente conceptual de la crítica de Dussel al eurocentrismo y su separación del sistema mundial moderno lo conecta con pensadores ilustrativos del giro descolonizador. Además, conviene recordar que su relación con las propuestas de descolonización se relaciona con la formulación de la filosofía de la liberación continuamente popularizada por los autores de la revista, desde la cual se orientan algunas de las propuestas teóricas de estos nuevos movimientos intelectuales.

Como en otros casos, la incompatibilidad puede ser obvia. En un artículo de 2015 titulado “Confronting Postcolonial and Subaltern Studies and the Liberation Philosophy of Postmodernity”, el propio Dussel ilustra una de estas tendencias divergentes en América Latina y Estados Unidos. ¿Cuál es la posible mediación entre el equilibrio alcanzado a finales de los 90? Esto puede ser objeto de algunas críticas al latinoamericanismo, ya sea desde una perspectiva posmodernista que rechaza el arreglo dual de las cosas que simplifica, o desde una perspectiva de estudios culturales donde se ubica el discurso. Sin embargo, propugna una filosofía de la liberación, especialmente en sus teorías que brindan una crítica a la modernidad desde una cosmovisión no eurocéntrica y la perspectiva de sujetos subordinados según categorías de alteridad o referencia víctimas de la globalización.

Dussel argumenta que esta tendencia política crítica debe preservarse sin los compromisos del posmodernismo. Por otro lado, se encuentran puntos de conexión con el pensamiento y la cultura latinoamericana, considerando el deseo de salirse de la cultura dominante y las dificultades que enfrentan los grupos subalternos, que crean estudios subalternos críticos y estudios culturales poscoloniales. La exención de estos asuntos se trata más arriba. También desde otro punto de vista, que nos hace dudar de las conexiones teóricas de los autores, podemos afirmar que los norteamericanos en general no comprenden los logros teóricos filosóficos latinos y las discusiones que tuvieron lugar en el americanismo.

Aunque se cree que estos estudios recientes podrían reemplazar el debate sobre el latinoismo, no queda claro de inmediato que muchas de las categorías y enfoques ofrecidos por el pensamiento latino y la filosofía emancipatoria hayan sido reemplazados. Incluso parecen ignorarse las aportaciones a otros intereses y estas líneas de investigación. A pesar de la intención de aproximar las posiciones entre corrientes de pensamiento crítico supuestamente dominantes, que efectivamente se integran parcialmente en el grupo de la modernidad/colonialidad, se pueden señalar algunos problemas teóricos que acentúan esta fusión. La posición general de Dussel es crítica con el concepto de posmodernidad, no sólo por su contexto ideológico y político, sino también porque las ideas de racionalidad y universalidad que defiende, vistas en la ética y política de la emancipación.

Cuando dice: La crítica a la modernidad no debe interpretarse como un rechazo a la razón, más que como un rechazo a las propuestas posmodernas. La racionalidad de la diferencia (la utilizada por el feminismo, la ecología, la cultura, los movimientos raciales, la clase obrera, los países periféricos, etc.) es criticada en nombre de la racionalidad moderna. (como práctica racional) y ambos son universales material, discursivo, táctico, útil, crítico, etc.). Afirmar y liberar la diferencia crea una universalidad nueva y duradera. En lugar de preguntar acerca de los puntos en común o las diferencias, es necesario cuestionar acerca de las diferencias compartidas (Dussel, 48. lpp.). Dussel eligió leer a

Marx para incorporar su tesis a su reformulación de la filosofía de la liberación, aunque la suya era una versión única del marxismo, que es otra cuestión con diferencias significativas. Si bien, como hemos visto en las citas anteriores, los conceptos que libera incluyen temas políticos que no se limitan a las diferencias de clase, esta tendencia es claramente visible en las propuestas realizadas desde mediados de la década de 1980 hasta la actualidad. Con algunas excepciones notables, como el sociólogo peruano Aníbal Quijano, la mayoría de los escritores latinoamericanos que defienden la teoría poscolonial (o decolonial) son reacios a analizar el marxismo. Quijano documenta las trayectorias anteriores asociadas a la orientación herética de esta corriente intelectual hasta desembocar en sus ideas innovadoras sobre la colonialidad del poder²⁶.

En términos generales, la descolonización es lo contrario, enfatizando la cuestión de la raza como principal factor de clasificación y subordinación social, así como señalando su atribución a los diferentes a las reflexiones recientes de Dussel, junto al ya mencionado argumento de la transmodernidad, la última cuestión sobre la existencia del colonialismo es abordada sin duda en términos de la experiencia histórica moderna, leída desde el polo opuesto, refiriéndose a la promoción de la no modernidad en las necesidades de Colonización, (cf. Castro Gómez y Grosfoguel, 2007). Desde este punto de vista, participará y apoyará el diálogo filosófico intercultural, inicialmente orientado hacia el Sur-Sur y en última instancia abierto al tipo Sur-Sur.

En el texto ofrece una serie de propuestas directamente de uno de los encuentros sobre los temas más relevantes de este diálogo Sur-Sur, que invita a la discusión entre filósofos de Asia, África y América Latina²⁷. En general, lo mejor es comenzar con una mirada crítica a la situación inestable, en la que se cuestionan las filosofías de los países vecinos, se cuestiona su existencia, su capacidad de renovación y, en general, se pierden sus tradiciones históricas de conciencia. sin promoción completa. Las raíces de esta situación se remontan a la influencia de la filosofía occidental desde los tiempos modernos, cuando surgió un país de estilo nórdico en el mundo moderno, gobernado por Europa y Estados Unidos, no solo como ejercicios políticos, económicos y militares, sino también el nivel cultural e ideológico.

En este sentido, Dussel discutirá el colonialismo, que se manifiesta en una filosofía que aborda parcialmente las causas externas de dominación antes mencionadas, pero

²⁶ Las distintas etapas del pensamiento de este autor se presentan en la compilación: Quijano (2014). Con respecto a sus tesis sobre la colonialidad del poder puede consultarse: Quijano, 2000; 2001.

²⁷ El documento fue presentado en el primer Diálogo Filosófico Sur-Sur, que se celebró en Rabat, Marruecos en junio de 2012 y fue organizado por la UNESCO bajo el título "Agenda para un diálogo interfilosófico Sur-Sur" (cfr. Dussel (2015)), págs. 81-101).

finalmente se internaliza en la sustancia del sujeto mismo. De esto se puede concluir que, por ejemplo, los filósofos culturales que experimentan estas condiciones de subyugación son aquellos que rechazan oportunidades para participar en campos relevantes del pensamiento a nivel global o no reconocen elementos importantes de su herencia filosófica para siempre. Confirma dos sentidos de la colonialidad de la filosofía:

1) En el centro corresponde a la afirmación de la aplicabilidad universal de la filosofía regional europea desde la irradiación de la modernidad.

2) En la periferia, donde se reproduce la universalidad de la filosofía occidental cuando se asume que la sexualidad ignora o menosprecia las reflexiones filosóficas de las culturas subordinadas, sin apreciar adecuadamente sus diversos momentos históricos. Pero descubrió que, en última instancia, están sujetos al fundamento ontológico de la subjetividad. El yo como Europa como fundamento último del mundo, tal como se expresa en el discurso de Descartes, fue descuidado hasta las meditaciones de Heidegger (cf. Dussel (2015, pag. 89-90).

Para avanzar en la comprensión de las diversas acepciones y usos de la filosofía que han existido en el pasado, es necesario superar esta tendencia a entender la filosofía de forma decididamente eurocéntrica para establecer un modelo concreto. Antiguo y moderno, chino y extranjero, en todo el mundo. La posibilidad de emancipación de lo que Dussel llamó "filosofía del Sur" aparece al entrar en una situación poscolonial, que en cada caso se presenta con personas políticamente independientes de América Latina, Asia y África. Para facilitar estas reconstrucciones filosóficas sugiere, por un lado, la inclusión de saberes de sus culturas ancestrales, como material narrativo simbólico, ya sea filosófico, mitológico o religioso, al que también se puede aplicar la hermenéutica.

Revive estas filosofías tradicionales. Por otro lado, es necesario ampliar el estudio de la historia de la filosofía para tomar en cuenta los avances que los países han logrado en el camino. Del mismo modo, argumenta que las interpretaciones de los diversos períodos que los constituyen, junto con sus pensadores y textos más importantes, deben ser leídos críticamente a la luz del curso histórico en el que se registraron estos escritos filosóficos. reconoce que la tarea de reconstrucción crítica es también significativa y más eficaz en la medida en que incide en la enseñanza de la filosofía tanto en los colegios como en las universidades, y se consolida a partir de la investigación promovida por los centros e institutos profesionales.

Consolidar y actuar reflexiones más útiles y pertinentes sobre la realidad misma, según los filósofos del sur: "para crear ideas, estéticas, tecnologías y ciencias claras, justificadas y comprensibles para los responsables de un campo político, económico y cultural específico", resumiendo el continuo se puede lograr el éxito de esta iniciativa. La

posibilidad de un renacimiento cultural, que algunos países están experimentando en el contexto de cambios geopolíticos globales, ofrece una oportunidad para llegar a algún tipo de acuerdo en el Sur para establecer un diálogo con el Norte, que debe basarse en una actitud calificada, desplazando la universalidad asociada al eurocentrismo, como simetría filosófica de igualdad de trato a los demás y en favor del crecimiento de la creatividad fruto de la apertura a otras perspectivas. El marco de Enrique Dussel, que abarca la interacción ampliada entre las diversas tradiciones culturales y filosóficas de las personas, está relacionado con los fenómenos que califica de esenciales para la realización de la transmodernidad, como se describe anteriormente. Sin embargo, parece distinguir entre escenarios complejos, como el que puede darse cuando se impone a escala global una única cultura hegemónica, en cuyo caso la tendencia a superarla pasaría por "superar los supuestos de la modernidad, el capitalismo, el eurocentrismo y el colonialismo". El último trabajo teórico es lo que el autor observa ante la grave crisis que afecta hoy a toda la humanidad. También es coherente con cierta proyección utópica de esta nueva era, cuya realización está también en un futuro lejano.

2.9 Dos Visiones Críticas ante los Desafíos Actuales

Algunas formulaciones similares pueden encontrarse en los recorridos de teoría crítica de la modernidad propuestos en los ensayos de Bolívar Echeverría y Enrique Dussel, respectivamente, mientras que algunas diferencias significativas pueden verse en algunos de los enfoques. Ambos pensadores fueron los primeros en señalar que la hegemonía del capitalismo ha determinado el curso de la historia moderna. Del análisis crítico de los fenómenos del capitalismo se desprenden signos de una grave crisis, que marcó diversas etapas del desarrollo de la civilización moderna hasta su agudeza actual, que se caracteriza por el surgimiento de la globalización.

En este estudio conjunto de las consecuencias negativas de la expansión global del sistema capitalista, se enfatiza su influencia en el cambio de las relaciones entre los diferentes países, culturas y la realización exitosa de las diferentes etapas de la modernidad. Sin embargo, estos autores difieren en su interpretación de las características contemporáneas, el impacto de varias formas de capitalismo y su respuesta superior a las crisis resultantes. Echeverría, por su parte, afirma que las primeras representaciones según la época histórica, que abrieron el proyecto moderno, se desarrollaron principalmente en un entorno favorable en Europa.

Cambios en lo que llamó "protomodernidad", en la que la formación del orden civilizado europeo en relación con la economía global, el mercantilismo como medio de circulación e intercambio de riquezas, y el fortalecimiento del catolicismo se tradujeron en una significativa significación cultural. Dónde se mostró por primera vez la exposición. Asimismo, un punto de inflexión fundamental que caracteriza el auge de la modernidad en

general es la consolidación de la revolución tecnológica que se originó en la Edad Media, comenzó en el siglo XVI y continuó a través de la Revolución Industrial hasta nuestros días, revolucionando la productividad. El último factor que se reconoce que ha contribuido significativamente a la formación del capitalismo está relacionado con la trayectoria de la modernidad en los países europeos, principalmente a partir de las formas de hegemonía del centro y del norte, donde se reconocieron diferentes momentos. Esto determinó su futuro y condujo a lo que él llamó ética histórica. Además, sus explicaciones se refieren al alcance global de la modernidad y el capitalismo a medida que se extienden por diferentes áreas geográficas, a veces en relación con el proceso de colonización.

Tampoco se destacan los temas relacionados con el colonialismo. Aunque, por supuesto, se adhiere a las mismas tendencias fomentadas por el espíritu barroco, como un fenómeno con su propia peculiaridad y fundamentalismo. Dussel, por su parte, cuestionó su interpretación basada únicamente en la importancia de Europa, posicionando su mirada sobre el desarrollo histórico de la modernidad en consideraciones geopolíticas²⁸. Hay evidencia de que los países de Europa occidental, especialmente España, experimentaron la modernidad temprana a fines del siglo XVI, mucho antes de la realidad dominante generalmente aceptada del establecimiento de la ascendencia latino-alemana en Europa.

Junto con las ventajas comerciales, tecnológicas y culturales que disfrutaban otras regiones fuera de Occidente, China representó a Europa como el ejemplo preeminente de una civilización anterior en la Edad Media, con especial atención a la apertura del Océano Atlántico debido a circunstancias territoriales, las limitaciones impuestas por el mundo islámico, el mar como vía para superar las limitaciones de Europa. Con la conexión con el Océano Atlántico comenzarán una serie de cambios. Los tres pilares del cambio económico, social y cultural definen nuevas direcciones para toda Europa. En teoría, esta primera expansión colonial transatlántica de la modernidad, Estados Unidos representado por España y Portugal llevaría a la acumulación de capital a través de un sistema comercial basado en la extracción de metales preciosos y el comercio de otros bienes. Esto es consistente con la teoría de Dussel. La plata extraída en América Latina fue el valor de cambio porque contenía la primera moneda aparecida en la historia mundial de la que surgió este capitalismo comercial.

Así como la muy civilizada cultura latinoamericana-Lusitania chocó con la gran cultura nativa americana de la época en el siglo XVI, el resultado fue una fusión de culturas que definió el Barroco. El autor se pregunta si el proceso barroco, que luego se extendió a otros países europeos, no fue provocado inicialmente por la experiencia colonial americana

²⁸ El mismo autor ha expuesto estos puntos de vista que contradicen las tesis de Echeverría, así como los múltiples factores que valora en su interpretación en la obra *Modernidad y ethos barroco*. El diálogo de Bolívar Echeverría aparece en Dussel (2015). págs. 295-317.

y la fusión cultural resultante. Teniendo en cuenta el énfasis en el período colonial como parte integral de la modernidad, se separa claramente el barroco americano y europeo, además de los otros factores antes mencionados relacionados con el capitalismo y el eurocentrismo. A pesar de las críticas, no deja de ser evidente que Echeverría describió con precisión algunos aspectos de las manifestaciones específicas del desarrollo del barroco latinoamericano. No sólo enmarca su interpretación en el marco de la contradicción fundamental que surge de subsumir los aspectos cualitativos de la existencia humana en los cuantitativos. Al centrarse en intereses económicos, pero mostrando patrones de comportamiento asociados al espíritu barroco, se convirtió en todo lo contrario. De esta manera, aborda un aspecto importante de la modernidad, especialmente las experiencias únicas que crea en la vida cotidiana.

Además de la extraordinaria producción arquitectónica, artística e intelectual inspirada en el barroco desde sus inicios, la singularidad del estilo en el contexto americano se refleja en los complejos patrones de comunicación oral e interpersonal que aún dominan la sociedad latinoamericana contemporánea. El barroco reconocimiento de la imposibilidad de una verdadera comunicación en un medio social de rivalidad y competencia en el reconocimiento de las relaciones con los demás contrasta con el espíritu del realismo, que postula el ideal de la claridad racional de la comparación. Por su naturaleza paradójica y contradictoria, el significado se expresa a través de formas indirectas de comunicación. De manera complicada, y quizás induciendo a error, esto no implica formas menos racionales, sino que abre la perspectiva de la convivencia en un mundo que ya contiene su propia irracionalidad.

Desde esta perspectiva, los trabajos de Stefan Gandler (2013), Echeverría y la teoría cognitiva del actual representante de la Escuela de Frankfurt, Axel Honneth, e incluso la acción comunicativa explicada por Habermas. Reflexiones sobre perspectivas críticas, presentado. Esta diferencia también es importante para las soluciones de ambos autores a la crisis de civilización creada por la modernidad capitalista. Esto nos abre especialmente a la posibilidad del fracaso hoy, cuando coinciden las carencias teóricas y prácticas de la tesis posmoderna. En ambos casos, se corre el riesgo de un compromiso ético-político radical para enfrentar la injusta realidad cada vez más presente hoy, reinventar creativa y no dogmáticamente la interpretación del marxismo y utilizar otros aspectos. Críticos contemporáneos de la filosofía, como se enfatiza originalmente en la teoría crítica de Frankfurt.

Superar estas contradicciones es importante para Echeverría. El modelo hegemónico impuesto por el desarrollo de la modernidad capitalista, ante el cual se pueden evaluar otros modelos, como el espíritu barroco, pero su derrocamiento total apunta al cambio revolucionario que representa el socialismo, aunque expresa preocupación por la crítica social existente. Dussel, por su parte, consideró una forma de superar una modernidad

dominada por el capitalismo, el eurocentrismo y el colonialismo a partir del desarrollo futuro de una civilización transmoderna, concebida como dominada por la difusión de la modernidad y la formación de culturas marginadas. Incluso cuando se discuten estos diversos matices, surge un tema común: la conciencia del poder que se encuentra en períodos específicos de la historia y en las primeras tradiciones culturales en apoyo de las utopías del realismo social que apuntan a los horizontes de la emancipación. Podría decirse que esta es otra perspectiva crítica, formulada en el contexto de América Latina, donde se encuentran los peores efectos de los aspectos destructivos de la modernidad capitalista, que continúan proyectándose globalmente. En cierto sentido, este proceso ha llevado la relación con la naturaleza a un punto de inflexión.

2.10 Filosofía en Tiempos Críticos.

Latinoamérica se ha visto sacudida por acontecimientos en las últimas décadas que han debilitado gravemente los cimientos sobre los que se construyó nuestra sociedad. Una línea de continuidad, a pesar de las interrupciones periódicas en su carácter rectilíneo, ininterrumpida por influencias impredecibles como la vivida por la pandemia, los estallidos sociales han trastornado en gran medida esta continuidad.

Cuando comienzan las pandemias y crisis de salud similares, solo ahora estamos comenzando a comprender la importancia de las crisis sociales y políticas. No podemos explicar completamente la secuencia de eventos que comenzó cuando la pandemia entró repentina y dramáticamente en el mundo y puso de relieve las desigualdades sociales y las condiciones de vida precarias que enfrenta la gran mayoría de las personas.

Los cambios de la cotidianidad, nuevas relaciones sociales, reconocimiento de la fragilidad existente, vivencia de situaciones extremas, regreso de toques de queda, restricciones a la conducta personal y social, regulación y vigilancia, medios de represión, Se elaboró un mapa que muestra el aparentemente interminable núcleo del conflicto. En un tiempo desconocido, experimentaremos conflicto y crisis al mismo tiempo. Actualmente estamos viviendo tiempos inciertos con desafíos personales y sociales, estamos inmersos en un proceso de construcción subjetiva en el que buscamos una organización social, económica, política y cultural capaz de enfrentar la injusticia y la espinosa desigualdad en todas sus manifestaciones, una organización motivada por una ética de la convivencia acorde con el pleno reconocimiento de los derechos humanos.

La desconfianza hacia las instituciones y la actual crisis civil han debilitado gravemente el tejido social; para evitarlo, se deben realizar esfuerzos para construir una mayor cohesión social basada en una ciudadanía participativa en todos los ámbitos de la vida pública, incluido el sector educativo. La dura realidad nos pone en una situación en la que tenemos que reevaluarnos como sociedad, como individuos y como ciudadanos.

Es necesario responder a la situación sin precedentes en la educación de una manera original y creativa que va en contra del pensamiento convencional. Nos es imposible crear nuevas condiciones en las que pueda tener lugar la reproducción de la existencia individual y social para preservar las reglas de normalidad. Parece una estructura colaborativa, incluso ante los desafíos, como medio de transformación y sentido para una fase de la sociedad que amplía su presencia y crea oportunidades.

En diálogo con las humanidades, las ciencias sociales y las artes, cuya reflexión y análisis están centrados en el ser humano, la filosofía genera interrogantes que pueden ser explorados en profundidad pero que requieren una perspectiva interdisciplinaria. Las ideas básicas de la filosofía han alimentado las humanidades, la reflexión estética, y viceversa, y seguirán haciéndolo. Esto permite fortalecer su carácter interdisciplinario como expresión de la creación y difusión de conocimientos que las escuelas consideran constantemente desatendidas.

Por otro lado, el desarrollo del pensamiento latinoamericano ha hecho un aporte importante a la filosofía, retándonos a pensarnos en el contexto de América Latina y singularmente desde nuestras raíces históricas concretas a crear el nuestro propio e inclusivo sentir. La filosofía no está alejada de las disciplinas científicas y encuentra en ella razones para reflexionar sobre las cuestiones del conocimiento situacional, sus relaciones históricas y las relaciones entre ciencia y tecnología, que desafían rápidamente a nuestro intelecto a comprender los complejos problemas del presente y del futuro. En otro campo, la teoría cultural, el pensamiento filosófico feminista ha sido fuente de categorías críticas que permiten el análisis de nuestras culturas patriarcales, sexistas, androcéntricas, y junto al complejo análisis del enfoque interdisciplinario y filosófico del análisis cultural de los estudios sobre la infancia amplía las oportunidades para reflexionar críticamente sobre las culturas centradas en los adultos que silencian las voces de los niños cuando miran a la sociedad.

La filosofía crea oportunidades para el pensamiento y la autorreflexión, estas preguntas y reflexiones revelan experiencias recientes en situaciones de crisis, y las clases de filosofía pueden ayudar a crear un espacio para la participación lateral en procesos reflexivos que promuevan el crecimiento. En relación con el cambio, la crisis, habilidades y herramientas. Asimismo, puede ayudarnos a repensar la educación, el propósito de las escuelas, el estado de las diversas disciplinas que componen el sistema educativo y el estado de la filosofía y su poder disciplinar único. Las actuales crisis políticas, sociales y de salud ofrecen la oportunidad de ampliar los límites entre quiénes somos y lo que aún tenemos que aprender.

La gente cuestiona el propósito de la educación y cómo funciona. La experiencia subjetiva de la crisis se nos impone de tal manera que interfiere con el funcionamiento de

las escuelas en todos los sentidos: listas de lecciones, métodos de enseñanza, planes de estudio, calificaciones nacionales de maestros y sistemas de evaluación. Como resultado, los factores socioemocionales, políticos, de supervivencia, materiales y de salud pasaron a ser vistos como factores importantes en el proceso de formación, reemplazando un enfoque excesivo en lo que se necesita para "pasar". Incluido en esta transformación de significado hay un llamado a desdibujar los límites entre el conocimiento y la experiencia y transformar el aula en un lugar para la creación de experiencias de aprendizaje. a) La actual "situación de emergencia ofrece oportunidades para ampliar el acercamiento de los estudiantes al desarrollo cultural y espiritual (...), la historia, la filosofía y el arte; estimulando la reflexión sobre la importancia de la formación humana y los problemas éticos provocados por la pandemia"²⁹.

b) Los criterios para crear una lista de enfoque curricular deben ser la pertinencia, la integración y la factibilidad. Esto significa priorizar los objetivos de aprendizaje más importantes, las disciplinas que se basan o deberían basarse en ellos, los más importantes para la vida y la actualidad, y los más interdisciplinarios³⁰.

c) Es obligatorio percibir la situación de crisis como una oportunidad para desarrollar aprendizajes y ganar mayor flexibilidad.

Por definición, el término "crisis" significa "un cambio profundo que afecta significativamente un "proceso o situación", lo que significa un cambio en el orden dominante durante un período de tiempo. Otra definición de crisis es un empeoramiento repentino de algunos síntomas previamente controlados. Las crisis bidireccionales significan cambio e inestabilidad en la vida y en nosotros mismos. Toda crisis es una oportunidad para la reflexión filosófica, porque la filosofía quiere esencialmente conocer los signos de los tiempos, los extremos y las causas de los acontecimientos.

En este sentido, las clases de filosofía parecen jugar un papel crucial para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre los problemas que surgen en las crisis nacionales y mundiales actuales, incluso en relación con ellos mismos, sus experiencias, la vida y la muerte, la comunidad, la sociedad, la justicia social, la vida del individuo y su lugar en la construcción histórica, política. Los estudiantes y futuros maestros deben hacer preguntas en el aula basadas en su propia experiencia directa.

Por lo tanto, es importante comprender las experiencias no solo de los estudiantes, sino también de los profesores y profesores de filosofía, y determinar si son capaces de traducir sus experiencias vividas en conocimiento y las preguntas y problemas que surgen.

²⁹ Prop 4Ibidem, p.16uestas educación trabajo interuniversitario mesa social covid 19, 2020, p.17

³⁰ Ibidem, p.16

su espacio de reflexión y sentir sobre la formación y la educación en estos tiempos de crisis, lo aprendido dio nuevo sentido a las perspectivas anteriores.

Según Tardif (2004)³¹, el conocimiento de los docentes no es sólo el resultado de una formación académica formal, sino también un conocimiento experiencial, situacional e histórico. La experiencia nos define. Esto significa inevitablemente “liberar los límites entre lo que sabemos y lo que somos” (Contreras, 2010, p. 62)⁷. La interrupción en el aprendizaje se convierte en una experiencia tanto para los estudiantes como para los profesores. La educación experiencial no aísla la vida de las materias que se enseñan. En la construcción subjetiva del sentido común y el significado, los dos están interconectados e interrelacionados. Nuestro norte (o sur) debe ser la decisión experiencial que los formados en filosofía cuenten, compartan, escuchen y lean cada día como brújula de lecciones o giros.

³¹ Contreras, José, Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: Una visión personal. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2) (2010), 61-81

CAPÍTULO III

INTERCULTURALIDAD Y LOS DESAFÍOS EN AMÉRICA LATINA

3.1 Concepciones y Desafíos Actuales.

La interculturalidad siempre ha cobrado especial importancia en América Latina, especialmente a partir de la década de los 90, cuando ha sido objeto de múltiples referencias e intensas discusiones en varios países del continente, está concebida desde varias dimensiones: La política, la ética, la sociedad, el derecho, la epistemología y la educación no sólo se analizan, sino que también se convierten en temas de discusión entre los miembros de la sociedad civil, así como en oportunidades para incrementar la investigación y otras iniciativas como cursos, seminarios, congresos, etc. En el ámbito académico. La interacción intercultural también estimula políticas públicas que se enfocan o consideran la interacción intercultural.

Todos los trabajos bibliográficos analizados por Ferrão, (2010), así como los testimonios de los entrevistados de diferentes países, confirman consistentemente el surgimiento del término "intercultural" en el contexto de la educación latinoamericana y más específicamente en relación con la educación de los pueblos indígenas. Según López y Hurtado (2007: 15), dos antropólogos venezolanos, los lingüistas Mosony y González, definieron por primera vez el concepto de interculturalidad en la primera mitad de la década de 1970 y lo aplicaron a problemas educativos, utilizándolo para describir sus experiencias.

Incluye indígenas Arhuacos de la región de Río Negro de Venezuela. Reconociendo las múltiples trayectorias que ha tomado la educación local en diferentes países y contextos, se puede afirmar que su desarrollo en el continente africano ha pasado por cuatro etapas básicas. La primera fase, desde la época colonial hasta las primeras décadas del siglo XX, se caracterizó por la violencia etnocéntrica abierta y los intentos de imponer una cultura hegemónica a la población indígena. La eliminación del "otro" fue el principal acontecimiento del período colonial.

Sin embargo, a partir de las primeras décadas del siglo XX, esta liquidación tomó otra forma: la "asimilación", la base homogénea necesaria para la creación de los estados-nación modernos. En la segunda etapa surgieron las primeras escuelas bilingües para la población indígena. Por primera vez también se incluyen lenguas no oficiales en las aulas. Pero con muy pocas excepciones, estas escuelas ven el bilingüismo como nada más que una

transición necesaria: una forma de facilitar la lectura y "civilizar" todo el país. Fue esta noción de bilingüismo la que influyó en la política educativa de las comunidades indígenas de América Latina hasta la década de 1970, cuando comenzó una tercera fase de desarrollo de la educación indígena, basada en las experiencias de los líderes comunitarios que lideraron el nivel alternativo en colaboración con universidades y ministerios católicos progresistas de la iglesia. Esta nueva era vio el desarrollo de libros de texto alternativos y programas de educación bilingüe destinados a promover una mayor "integración" de los grupos étnicos y comunidades, reconociendo el derecho de estos grupos étnicos a fortalecer y preservar su cultura.

El bilingüismo ya no se considera una mera herramienta de civilización, es fundamental para la continuidad de las minorías étnicas. En esta nueva estructura, el bilingüismo pasa a formar parte de un discurso más amplio, y las perspectivas interculturales presionan el modelo de escuela clásica, que incluye no sólo diferentes lenguas, sino sobre todo diferentes culturas. A partir de la década de 1980, las luchas indígenas antes aisladas lideradas por ciertos grupos étnicos comenzaron a unirse bajo una identidad común: los "indios" comenzaron a ganar mayor reconocimiento y protagonismo en el exterior.

López y Sichra (2004) recuerdan que, en los países con mayoría indígena, como Bolivia (alrededor del 65 por ciento indígena), existe una creciente necesidad de escuelas coordinadas y dirigidas por maestros indígenas. La experiencia de las escuelas locales interculturales en el continente africano incluye nuevas dimensiones relacionadas con la idea de la cultura de los espacios escolares. Los diferentes idiomas son el primer paso en el diálogo intercultural. Además de la educación aborígen, otros grupos han contribuido al desarrollo del debate sobre educación y relaciones interculturales. Entre ellos se puede mencionar el movimiento negro en toda América Latina,

Ignora las bibliografías sobre educación intercultural en el continente africano. Sin embargo, en nuestra opinión, estos grupos han hecho una contribución significativa a la expansión del concepto de educación intercultural. Si bien la realidad de los grupos y movimientos negros en la región es muy variada y diferenciada, es claro que estos grupos no se redujeron generalmente a no ciudadanos hasta mediados del siglo pasado. Cabe recordar que la esclavitud existió en algunos países, como Brasil, hasta finales del siglo XIX. Sin embargo, en diferentes países, diferentes grupos de personas de origen africano han luchado por condiciones de vida más dignas contra la discriminación y el racismo.

Estos grupos se caracterizan por la resistencia y la lucha contra las diversas manifestaciones del racismo, así como por la reivindicación de los derechos y la ciudadanía plena, lo que significa el reconocimiento de su identidad cultural. Algunos de los aportes de la educación intercultural que podemos mencionar son: la condena de las diversas formas

de discriminación racial que se dan en las sociedades latinoamericanas; la lucha contra el matrimonio interracial y la ideología de la "democracia racial" que configura los diversos grupos de la sociedad latinoamericana, imaginando las relaciones sociales y raciales que se mantienen entre ellos y presentándolas como características de la intimidad. De esta manera, se evita el conflicto y continúan los estereotipos y prejuicios. Los movimientos negros organizados han promovido una lectura alternativa de los procesos históricos vividos y del papel de los negros en la formación de varios países latinoamericanos.

También exigieron reparaciones de los estados a los afrodescendientes por las pérdidas ocasionadas por la esclavitud y por la política directa o tácita de blanquear a la población. Con respecto a la educación, algunos países han desarrollado políticas dirigidas a la matriculación, la persistencia y el éxito escolar; valoración de la identidad cultural negra; la inclusión de componentes culturales negros, los relatos de las experiencias de las comunidades negras en los programas escolares y materiales didácticos. El proceso de resistencia y el aporte de estos grupos a la construcción histórica de varios países, otro factor importante que algunos países han incluido es la acción positiva hacia las personas afrodescendientes en diversos ámbitos de la sociedad, desde el mercado laboral hasta la educación superior.

Son estas proposiciones las que abordan discursos y prácticas eurocéntricas, homogéneas y monoculturales en los procesos sociales y educativos y plantean interrogantes sobre la construcción de la raza y las relaciones raciales en el escenario político en el contexto latinoamericano. Otra contribución importante a las especificidades del desarrollo de la educación intercultural en el continente africano se refiere a la experiencia de la educación de masas en toda América Latina, especialmente a partir de la década de 1960. Al igual que la contribución anterior, ésta se desarrolla en un universo heterogéneo y tiene diferentes efectos en diferentes contextos. Si bien esta experiencia fue beneficiosa para los entornos de la educación no formal principalmente a fines de la década de 1980 y principios de la de 1990, lo cierto es que dejó huella en diversas propuestas de renovación del sistema escolar. Desde el punto de vista discutido, su contribución más importante es la confirmación de la relación inherente entre el proceso educativo y el medio sociocultural están evolucionando.

De esta manera, el mundo cultural de los participantes finalmente se lleva al centro de la actividad de aprendizaje. Desde este punto de vista, el aporte de Paulo Freire es fundamental. El cuarto movimiento para fortalecer la importancia del multiculturalismo en el continente africano se inició en las décadas de 1980 y 1990, cuando varios países latinoamericanos reconocieron en sus constituciones el carácter multirracial, pluricultural y multilingüe de sus sociedades. Por lo tanto, la política nacional en el campo de la educación debe tomar en cuenta las diferencias culturales, y diversas reformas educativas han incorporado la perspectiva intercultural, ya sea incluyéndola como uno de los elementos

básicos en el currículo escolar, o introduciendo temas relacionados con las diferencias culturales.

Las diferencias culturales se manifiestan en temas transversales. Pero si la expansión de este concepto y su impacto en la política nacional puede considerarse un gran avance, no en vano está lleno de una fuerte ambigüedad, pues la referida inclusión se da en el contexto de un gobierno comprometido con la implementación de políticas neoliberales, acepta la lógica de la globalización hegemónica y una gran agenda internacional de organizaciones. Considerando el proceso de educación intercultural en el continente africano y en el mundo, Ferrão junto con López y Hurtado (2007: 21-22), plantean la siguiente combinación de factores para ponerla en la agenda latinoamericana:

| En tres décadas desde que el concepto fue concebido y adoptado en la región, se ha expandido más allá de los programas y proyectos que involucran a los pueblos indígenas, y hoy en muchos países desde México hasta Tierra del Fuego ven el cambio que se puede transformar a partir de él sociedades enteras y sistemas educativos nacionales en el sentido de que se formen relaciones más democráticas entre las diferentes comunidades y pueblos del respectivo país. Desde esta perspectiva, la interacción intercultural hoy también significa apertura a las diferencias raciales, culturales y lingüísticas; aceptación positiva de la diversidad; respeto mutuo; buscando el consenso reconociendo y aceptando las diferencias, y actualmente creando nuevos modelos de relaciones sociales y más democracia. Un análisis crítico de los acontecimientos de las últimas décadas nos permite constatar claramente que la perspectiva intercultural está abierta a todo tipo de interrogantes e inquietudes, tanto desde reflexiones teóricas como desde iniciativas prácticas, especialmente en el campo de la educación. Hay varias tensiones en este complejo problema.

3.2 Interculturalidad Funcional y la Perspectiva Crítica.

La primera tensión, que tiene que ver con la relación entre interculturalidad y dinámica social. Se ha sugerido que diferentes discursos y/o prácticas tienen diferentes conceptos interculturales, ya sea directa o indirectamente. Destacamos la posición del autor Fidel Tubino (2005). Que se tomó el tiempo de hablar sobre este tema porque lo encontró particularmente esclarecedor. En su ensayo "El proyecto intercultural crítico como proyecto ético-político", distingue dos perspectivas básicas: la intercultural funcional y la intercultural crítica. Los autores señalan en primer lugar que en la mayoría de los países la posición, que no cuestiona los modelos sociopolíticos vigentes, también caracterizados por la lógica neoliberal, apoya una creciente inclusión de la interculturalidad en el discurso oficial de los países y organismos internacionales.

Como dicen los autores, no cuestiona las reglas del juego (Tubino, 2005:3). En la medida en que los grupos socioculturales marginados se asimilan a la cultura dominante,

las relaciones interculturales se ven como una estrategia para apoyar la cohesión social. Se trata de “promover el diálogo y la tolerancia sin amenazar las causas de las actuales asimetrías sociales y culturales” (Tubino, 2005: 5). No se discuten las dinámicas de poder entre diferentes grupos socioculturales. Impide cambios en las estructuras y relaciones de poder existentes, mientras que el desarrollo intercultural funcional tiende a debilitar el espacio de tensión y conflicto entre diferentes grupos y movimientos sociales que se ocupan de cuestiones de identidad social. Sin embargo, las perspectivas críticas transculturales se preocupan particularmente por cuestionar estas condiciones. Se trata de desafiar la desigualdad y las diferencias históricas entre diferentes grupos socioculturales, raciales, de género, de orientación sexual y más. Comienza con la afirmación de que la interculturalidad pretende crear sociedades que acepten la diversidad como parte de la democracia y sean capaces de crear nuevas condiciones para una verdadera igualdad entre los diferentes grupos socioculturales, lo que significa liberar a las personas que históricamente se creen inferiores (Turbino, 2005: 5) afirma que:

La verdadera comunicación intercultural es imposible debido a la desigualdad social y los prejuicios culturales. Entonces, en lugar de iniciar una conversación, deberíamos preguntarnos cuáles son los términos de la conversación. Más precisamente, debería haber un diálogo económico, político, militar, etc. antes de cualquier diálogo cultural. Limitaciones actuales de la comunicación abierta entre culturas humanas. Este requisito ahora es necesario para evitar que sucumbamos a una ideología de diálogo descontextualizado que se limita a apoyar los intereses creados de las civilizaciones dominantes mientras ignora las asimetrías de poder, es el hombre que actualmente gobierna el mundo. Hacer visibles las razones del no diálogo significa inevitablemente que el verdadero diálogo requiere un discurso de crítica social.

La interculturalidad crítica pretende ser una propuesta ética y política para la creación de sociedades democráticas que expresen la igualdad y reconozcan las diferentes culturas. También busca ofrecer una alternativa a la identidad monocultural occidental que domina la mayoría de los países del continente. Estas dos miradas se expresan de manera entrecruzada, enfrentada y a veces discordante en los diversos estudios, experiencias y propuestas en el continente. Este es el conflicto principal que actualmente domina a todos los demás conflictos en la discusión latinoamericana de interacciones interculturales y educativas.

3.2.1 ¿Interculturalidad para Algunos?

Hablando de otras tensiones, relaciones interculturales entre minorías. Toda interacción humana entre culturas está ligada al origen de esta preocupación en el continente africano: la educación autóctona, desde esta perspectiva, la educación intercultural tiene un enfoque particular en los grupos minoritarios, a menudo grupos raciales y étnicos, y en particular los nativos y, en menor medida, los afroamericanos. Estos

grupos son "otros" y "heterogéneos". Desde una perspectiva intercultural funcional, estos son grupos que pueden integrarse a la sociedad nacional. Pero especialmente desde la década de 1990, todos los actores sociales tienen que entablar relaciones interculturales si realmente queremos que la identidad intercultural caracterice a la sociedad en su conjunto en la construcción de una sociedad democrática.

Una perspectiva transcultural crítica enfatiza este aspecto y trata de estudiarlo desde sus premisas. Si bien estas preocupaciones se han visto reforzadas en los últimos años tanto por las bibliografías como por las entrevistas que realizaron los autores, la adopción de una perspectiva intercultural en la educación enfrenta varias dificultades. Este tema lo abordaron entrevistando a expertos, particularmente en Perú y Bolivia (Russo y Drelich, 2009; Sacavino y Pedreira, 2009). Las principales razones de la dificultad para brindar educación intercultural para todos son las siguientes: Existe un fuerte racismo en la sociedad, que a menudo se enmascara y oscurece con discursos que defienden el matrimonio interracial y niegan las diferencias culturales. No es apropiado incluir aspectos relacionados con diferentes grupos socioculturales en los currículos escolares con el pretexto de socavar la cultura común y la cohesión social. Según varios entrevistados, las ideas coloniales aún dominaban la sociedad, lo que resultó en un mayor énfasis y consideración de la lógica de la europeización y la influencia norteamericana y un menor énfasis en las culturas nativa americana y/o afroamericana. Otra razón de la inestable perspectiva intercultural en las escuelas es que el tema no está disponible en los centros de formación docente.

3.2.2 Educación Intercultural o Interculturalidad como Proyecto Político.

Esta tensión puede verse como una expresión de los elementos mencionados en punto anterior. Como se reconoció unánimemente que tiene su origen en América Latina, particularmente en el contexto de la educación y más específicamente en el contexto de la educación local, se acordó que en la región es un lugar donde se están abordando los temas interculturales específico. Esta visión busca limitar las contribuciones interculturales a la educación, en el mejor de los casos a la educación de otros grupos de la sociedad. El objetivo es apoyar la integración de determinados colectivos, los 'otros' que se consideran diferentes, en el sistema educativo actual. Solo se aplica a la educación y se aplica solo a estos grupos. El objetivo de la educación intercultural es introducir algunos temas que son relevantes para diferentes culturas sin cambiar el currículo general o la posición dominante de la cultura que se estudia.

Los conocimientos y valores "universales" son parte de la "cultura común". Se acepta nuevamente el concepto de interculturalidad funcional. Pero otras visiones inspiradas en la interacción intercultural crítica apoyan su inclusión en los campos del

derecho, la salud, el medio ambiente, la economía, la cultura y la política. Por otro lado, en educación, no reducen la interacción intercultural a lo que podemos llamar complementariedad, sino que buscan promover cambios en los contenidos de la educación que afectan a todos sus componentes y cuestionan la creación de los llamados "terrenos comunes culturales" conocimientos y valores. Esta perspectiva pretende repensar la epistemología que orienta el currículo actual de nuestra sociedad con el fin de promover el diálogo entre las diferentes cosmovisiones y saberes propios de los diferentes sistemas socioculturales. Preguntas como: ¿En qué consiste la "cultura común" y cómo se estructura? ¿Quiénes son los actores sociales involucrados en esta construcción? ¿Cómo definirías todo lo que consideramos "universal"? En este sentido, la formación intercultural no está sólo en el horizonte político creado por un estado pluricultural y multilingüe, sino que para algunos también está en el horizonte creado por un estado multiétnico. Este es un tema muy polémico, reflejado en las luchas políticas por una nueva constitución, principalmente en Bolivia y Ecuador, lo que plantea algunas preguntas sobre las teorías políticas que damos por sentadas que se originaron en Europa. Usando esto como punto de referencia, es claro que está surgiendo una nueva concepción del estado, la democracia y la ciudadanía en el continente africano, donde las interacciones interculturales críticas juegan un papel central.

3.2.3 Interculturalidad e Intraculturalidad

El interior cultural se ha discutido hace poco, especialmente en algunos países. Según los expertos bolivianos entrevistados por los autores (Sacavino y Pedreira 2009), esta pregunta se trata de "el proceso de mirar la cultura y lo que hay dentro de nosotros: cultura, lengua, costumbres, tradiciones, leyes, etc.", considerando si queremos conocernos y saber quiénes somos, debemos descubrir lo que nos inculcaron nuestros abuelos. Resulta que la interculturalidad no es más que aprender en el grupo cultural que se ha generado. Los entrevistados confirmaron que el término fue acuñado recientemente por Félix Paci, el primer ministro indígena de educación en Bolivia. Paci ha advertido previamente sobre los peligros de la naturaleza homogeneizadora del transculturalismo frente a las fuerzas dominantes en la cultura occidental.

Las diferentes posiciones están influenciadas por el papel de la intraculturalidad cultural y la interacción intercultural e intracultural. Algunos sostienen que el requisito previo para el surgimiento de procesos interculturales es la interioridad de la cultura, el fortalecimiento de la identidad de cada grupo. De lo contrario, puede disminuir y debilitar la propia identidad. Sin embargo, algunos han sugerido que centrarse en el intraculturalismo puede promover el etnocentrismo e inhibir la apertura a otras culturas. También se menciona la necesidad de tener una visión dinámica de la propia cultura como una forma de evitar una visión esencialista y ahistórica que congela las tradiciones culturales. Algunos ven la relación entre intraculturalismo e interculturalismo como un

proceso interrelacionado más que como una serie de eventos separados. La cooperación intercultural debe promover la conciencia de la propia identidad cultural, que suele oponerse a "otro" o "diferente". Como tal, consiste en procesos superpuestos e interrelacionados. También hay que reconocer que una auténtica cooperación intercultural debe fomentar un diálogo de igualdad. Esto no es hipotético, sino que los propios procesos interculturales deberían facilitar los procesos interculturales, si es necesario, permitiendo que los grupos que necesitan reafirmar su identidad desarrollen y fortalezcan la igualdad en la interacción intercultural ellos mismos.

3.3 De la Redistribución al Reconocimiento.

En un famoso ensayo titulado "¿De la redistribución al reconocimiento? El dilema de la justicia en la era postsocialista", Nancy Fraser (2001) ofrece un análisis brutal y provocador de la diferencia entre igualdad y aceptación de la diferencia. La última tensión en este trabajo es lo que queremos decir. Las diferencias socioeconómicas y las prácticas de prejuicio y discriminación son muy comunes en la sociedad en la que vivimos. Esta es una realidad cuya estructura varía de un país a otro del continente africano. Algunos cuestionan si este interés por la interculturalidad es una "trampa" que distrae del problema real del continente, que es crear justicia social. Por otro lado, también podemos considerar si es posible hoy separar los problemas de desigualdad de los problemas de diferencia. Desde una perspectiva transcultural crítica, la conexión entre redistribución y reconocimiento es una necesidad apremiante. La pobreza en el continente africano no está "racializada", "etnificada" ni "genérficada". Sólo una perspectiva política, ética, educativa y epistemológica transcultural puede contribuir a fortalecer esta expresión.

No cabe duda de que un proceso complejo, diverso e innovador ha contribuido al desarrollo de la educación intercultural en América Latina en las últimas décadas. Este tema, que suele estar circunscrito a la educación indígena, se ha extendido a tal punto que ahora parece estar muy relacionado con diversos proyectos gubernamentales y sociales que se discuten en diferentes países del continente africano. Creemos que el principal obstáculo es conectar propuestas de educación intercultural con perspectivas interculturales críticas. Esta es una tarea difícil, ya que los enfoques funcionales y aditivos tienden a dominar en la mayoría de los países que integran una dimensión intercultural en las políticas nacionales, especialmente en el campo de la educación. A menudo son folklore y solo incluyen elementos del currículo escolar.

En particular, las culturas aborígenes y las culturas afrodescendientes son dos grupos sociales que se consideran "diferentes". La integración del discurso público en todos los ámbitos sociales es fundamental para solucionar este problema. Este debate casi nunca se plantea en las instituciones de formación docente y es un obstáculo importante para su progreso. Sin embargo, las diferencias entre las prácticas de aprendizaje formales e

informales en las escuelas se están volviendo más sensibles y obvias, a menudo como resultado de situaciones de conflicto. Esto nos permite constatar que, a pesar de las controversias y oposiciones ideológicas, existe la necesidad de un diálogo sobre la educación intercultural en las sociedades latinoamericanas.

3.4 Interculturalidad más allá de la Historicidad.

A diferencia de períodos anteriores, cuando la idea de universalidad filosófica se basaba en gran medida en conceptos esencialistas, abstractos y dogmáticos, dificultaba la comprensión de la siempre presente conexión entre el pensamiento filosófico y los acontecimientos de la historia humana, etc. influencia del proceso de pensamiento, hoy practicamos la filosofía en un momento en que el horizonte intelectual probablemente incluya tales conexiones. Así, podemos partir de la idea de que la filosofía actual se produce dentro de una comunidad epistemológica donde la recepción histórica del pensamiento filosófico era en realidad un estado de ánimo epistemológico generalizado que era el mismo en ese momento.

Confirmación de legitimidad y se acepta sin aclaraciones, este punto de inflexión, en lo que a la filosofía se refiere, marca el hecho de que la filosofía no sólo ha traspasado los paradigmas de la ontología, la conciencia y el lenguaje, sino que se ha adueñado del paradigma de la historia, lo que sin duda significa abrir un nuevo horizonte para que la filosofía piense por mi propia historia y revelar desde nuevas perspectivas las reservas que le han dado forma, pero, lo que es más importante, permitirle reconsiderar su papel en la historia social y cultural de la humanidad. Así, la afirmación de la importancia histórica de la filosofía es un avance innegable. También es una suposición que la filosofía intercultural es una de sus condiciones básicas. Sin embargo, debe quedar inmediatamente claro que la comprensión de la teoría y la práctica de la filosofía transcultural requiere el conocimiento de la disciplina. Negar la apertura histórica del pensamiento y aceptarla como uno de los factores explicativos de su surgimiento, socava la visión de la historicidad. Porque requiere un examen crítico de la amplia tradición de la teología y la filosofía, que están interrelacionadas a lo largo de la historia, desde S. Agustín a Ignacio Ellacuría Vico, Herder, Voltaire, Hegel, Marx, Croquet, Heidegger, Sartre o Zea³².

³² Comenzamos citando relevamientos bibliográficos históricos que brindan un panorama general de la vasta literatura sobre el tema, tales como: Buhr, Manfred/Dietzsch, Steffen, "Geschichtsphilosophie", Sandkühler, Hans Jörg (ed.), *Encyclopedia of European Philosophy and Science*, 2. vol., Hamburgo, 1990, págs. 298–307. páginas.; Joseph Ferrater Mora, "Historia", en su *Diccionario Filosófico*, Tomo 1, Buenos Aires, 1971, p. 849–859; Dierse, U. Šolcs, G. *Filosofía de la historia* y J. Ritter, ed. (rojo. *Diccionario histórico de filosofía*, enlace 3, Basilea/Stuttgart, 1974, p. Lentorf, T. 416-439. *Teología histórica* en Ritter, J. (ed. *Enciclopedia histórica de filosofía*, tercera edición, ed. cita. ., 439-442. pag. y como. Halder, Vorgrimmmler, H. i *Encyclopedia of Theology and Church*, 4. iesējums, Freiburga, 1960, s. 793-799. Para más detalles sobre publicaciones, el tratamiento del problema es sistemático, por ejemplo: Buckhardt, Jacob, *World History Reviews*, Leipzig 1985; Castelli, Enrico, *Supuestos en la teología de la historia*, París, 1954; Lowith, Karl, *Estudios Mundiales y Ciencias de la Salud*, Stuttgart, 1981, 1959; Friedrich, *El descubrimiento del*

Un relato detallado del cuestionamiento transcultural de estas categorías históricas sin duda nos llevará lejos. Claramente, esto requiere una investigación especial. Por ello, nos vemos obligados a adoptar una justificación específica, que sin embargo capta la idea básica de mantener y motivar la reserva crítica del concepto de historicidad en la filosofía transcultural. La filosofía transcultural entiende que afirmar la historicidad significa también agotar la realidad y por ende el proceso de pensamiento. Esta comprensión parte de una visión de diálogo cultural, donde la filosofía intercultural quiere aprender a leer el arcoíris del mundo en diferentes colores. ¿por qué?

Por la historicidad de que aquí hablamos, en términos generales y según los principios fundamentales antes mencionados, la historicidad de la modernidad europea³³, es decir, la confrontación del Logos cristiano con la encarnación y el misterio de la cruz, o con su silencio³⁴ entiende la historicidad sólo como la arena de sus poderes racionales. El logo se conceptualiza como una ley de estructura interna y composición temporal. Por lo tanto, la historia debe probar que esta ley es la racionalidad histórica y la racionalidad histórica.

En definitiva, exige la historia como gran composición racional en la que se manifiesta todo su poder. Por eso, la historia en este caso necesita confirmación histórica como juego de supresión racional de la realidad, o más precisamente, de supresión de la conciencia de la realidad como juego de dictadura. Un símbolo que pretende gobernar el mundo. Así se confirma la historia, nace la historia como una serie de grandes acontecimientos en los que los logotipos modernos configuran su campo.

Por ello, Hegel también podría afirmar que todas las cosas reales son la culminación de un proceso racional, interpretando la "historia universal" como "obras", donde la "divina comedia" o la temporalidad dramática de la vida humana como representaciones y sueños, por mencionar sólo dos ejemplos célebres encarnados por Dante Alighieri y Pedro Calderón de la Barca³⁵. Pero, como decíamos antes, la historicidad de este logo, que define la historia con el sentido y finalidad de una sociedad plenamente asimilada, significa el empobrecimiento de la realidad y del pensamiento, porque la sociedad histórica sacrifica una larga historia de pueblos en los que la gente es diversa repite la diversidad de sus

historicismo, Munich, 1959; Richter, Heinrich, Problemas de la Filosofía de la Historia, Heidelberg 1924; Rivera, Deventus.

³³ Hablamos de “modernidad europea” en el sentido limitado del proceso civilizatorio impuesto e impulsado por el sistema capitalista y su instrumentalización de la tecnociencia como estructura básica de modernización a escala mundial.

³⁴ Cf. Raimon Panikkar, El silencio del Buddha, Madrid 1999.

³⁵ Cf. Raimon Panikkar, El silencio del Buddha, Madrid 1999.

posibilidades, la historia aparentemente única, que debe obedecer a todas las épocas, porque la única posibilidad de hacer historia estará en su proceso. Las historias, los tiempos actuales y los ritmos de todas estas culturas se marginan, si no se niegan por completo, en nombre de la historia, aunque esta es la razón de su singularidad: su historicidad contextual los desvía del registro crónico de la historia del camino. El calendario tiene valores predeterminados. En consecuencia, estas culturas dan la impresión de que no pueden seguir el ritmo de la historia, o del llamado desarrollo, lo que también legitima el discurso de dividir a los pueblos en naciones desarrolladas y subdesarrolladas, sintéticas (históricas) y excluyentes.

Además de lo ya señalado, la generalización histórica del occidente moderno significa la separación de la evolución humana de la memoria de la victimización que, como decía Walter Benjamin³⁶, tanto rompió. Así que repetimos que esta brújula históricamente impuesta para el mundo es pobre. Así, la reserva crítica de la transculturalidad se traduce en propuestas alternativas para recordar e interiorizar tradicionalmente lo que hoy llamamos historia en la forma de esta historiografía y la historia que la acompaña. Es decir, contra la gobernanza de la historia humana que la promueve, la filosofía intercultural afirma que el diálogo entre culturas es un nuevo paradigma que abre oportunidades reales para corregir los paradigmas históricos, cambiando así cualitativamente nuestra relación con la historia, porque el diálogo entre culturas no sólo es posible sí y a favor del poder innegable y de los intereses globales hegemonía, cultura, en la que se olvida la historia "local" y las demandas de compensación, y una pedagogía de formación humana inmemorizada.

En lugar de reemplazar sus historias individuales con una supuesta historia mundial, sus historias se intercambian. Por lo tanto, es precisamente en esta interacción transcultural que la diversidad de la memoria humana puede revelarse verdaderamente. Dado que tal diálogo intercultural implica, como veremos más adelante, una radicalización del argumento del pluralismo histórico, exigiendo la restauración histórica de la diversidad secular de tradiciones culturales efectivas, en esta sección transcultural.

Encontrar corrección en el diálogo nos permitirá ir más allá de algunos enfoques posmodernos. Significa darse cuenta de que no solo hay muchas historias diferentes, sino también que la historia humana es diversa en el tiempo, por lo que las historias que teje no siempre se desarrollan al mismo tiempo³⁷. Pero las objeciones críticas de la filosofía

³⁶ Cf. Walter Benjamin, "Über den Begriff der Geschichte", en *Gesammelte Schriften*, tomo I-

³⁷ Cf. Ernst Bloch, *Das Prinzip Hoffnung*, Frankfurt /M 1976; y sobre todo, su *Erbschaft dieser Zeit*, Frankfurt /M 1962; Beat Dietschy, *Gebrochene Gegenwart*, Frankfurt /M 1988; Paulo Hahn, *Ernst Bloch: Die Dimension der Sozialutopie und ihr Einfluss auf das lateinamerikanische Denken sowie die Konzepte Ungleichzeitigkeit und Multiversum als Grundbedingungen zum Verständnis und als Perspektive für einen*

transcultural a la perspectiva del pensamiento filosófico antiguo, es otro punto que nos gustaría enfatizar. Eso es todo lo que es como se puede concluir de lo dicho hasta aquí, estamos ante y en constelaciones reales estabilizadas por un solo campo.

¿No deberíamos hablar de historicidad, que da a la historia humana la capacidad de seguir líneas de desarrollo y convierte la historia en un programa, cuya realización en el tiempo o cronología global significa la privatización de temporalidades alternativas y, en ocasiones, su desaparición del "mapa del mundo"? Si la respuesta es "sí", como sugiere la filosofía intercultural, entonces debemos estar siempre en una posición crítica, en este caso una "postura de otro tiempo", que nos permita definir nuestra atribución y consentimiento actual³⁸. Esto significa caminos simultáneos, en otras palabras, no es suficiente conocer la historia, también debemos considerar cómo y quién contribuyó a la historia que estamos creando.

La filosofía siempre se ha enfrentado a los desafíos contemporáneos, y no puede aceptar este desafío sin considerar la historicidad humana; para mantenerse al día o "ponerse al día", pero primero para saber si está comprometido con el plan³⁹ de nuestro tiempo en esa época, es decir, el tiempo funcional y sistémico de la hegemonía actual. Por la realidad de la temporalización gradual, sirve como tapadera y vara de medir para toda la época, y en este nivel las reservas críticas del transculturalismo sobre lo histórico se resumen como el signo de interrogación histórico del proyecto de progreso.

Es la intersección de todos los contextos históricos y momentos de la memoria vividos por la humanidad. Queremos resaltar un tercer aspecto, o significado, en el repertorio crítico que articula la filosofía transcultural frente a los paradigmas históricos dominantes. Reconocemos que el tiempo está íntimamente relacionado con el significado que la filosofía intercultural le da a la memoria cultural, con especial atención a la memoria cultural como registro de la relación de otra persona con el tiempo, las otras experiencias temporales que transmite, y lo más importante, que el hecho subyacente es la permanencia, ya no existe en nuestra época histórica, pero sigue siendo importante.

Con la experiencia del tiempo cósmico, estamos hablando de la precisión de la memoria cultural. Los mencionamos especialmente en este contexto, porque creemos que su reconocimiento debe hacernos pensar si la duración de la historia lineal no es un horizonte demasiado estrecho para comprender el desarrollo de la humanidad en todas sus

interkulturellen Dialog, Bremen 2007 (tesis doctoral). Y Klaus Kufeld, „Multiversum y no contemporaneidad“, en AAVV, Noche del mundo y razón utópica, San José 2003, págs. 47-74.

³⁸ Cf. Geneviève Fraisse, Du consentement, Paris 2007

³⁹ Cf. Raúl Fonet-Betancourt, Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural, Aachen 2004.

revelaciones. Las relaciones transculturales suponen que así es, dado que para muchas memorias culturales la realidad fundamental y definitoria se da fuera del paso lineal del tiempo. Por lo tanto, debemos considerar la relación entre el tiempo y la posibilidad de que el relato histórico del progreso no agote las posibilidades humanas. Por tanto, hay que plantearse la posibilidad de que no todo es historia, al menos no historia en el sentido occidental, y por ello es necesario también renovar el espíritu de conmemoración. Las líneas de tiempo cosmizadas están más allá de nuestra capacidad de medición.

Por tanto, también puede ser necesario intentar complementar el giro propuesto por Emmanuel Levinas⁴⁰. Por radical que sea el levinasiano, nos permite vivir en una temporalización constitutiva de las configuraciones del horóscopo humano que es "distinta de la historia". Queda claro a partir de esta observación que no se reclama ni la autenticidad de la historia ni la necesidad de pluralizarla. Pero debemos ir más allá y reconocer que no basta con sustituir el pluralismo histórico y las filosofías totalitarias de la historia por una más liberal y abandonar la búsqueda del sentido humano en la totalidad histórica.

Dado que la violencia de las ontologías y los logos, entre otras estrategias, se ha generalizado por acusaciones absurdas de agendas alternativas de desarrollo temporalizado y de excesiva determinación y equilibrio del modo de vida occidental, tanto a nivel cultural socio-temporal como a nivel individual, es necesario. Reinventar caminos múltiples y contingentes para un sentido totalizador dinámico⁴¹. Para superar esta violencia históricamente exagerada contra la diversidad del tiempo y sus múltiples compases, nos parece importante ser conscientes de los cambios en el tiempo que la cultura nos ofrece para desafiar los paradigmas históricos. Conéctese con sus memorias y tradiciones al darse cuenta de que estos cambios no son "excepciones" o "desviaciones" del verdadero curso de la historia, sino diferentes caminos a través del tiempo. En suma, procedamos con su problematización crítica como antecedente para lo que sigue en la segunda parte del libro. La filosofía transcultural quiere llamar la atención sobre las limitaciones de este horizonte de pensamiento y acción dentro de la universalidad multitemporal asociada al horizonte abierto por la afirmación de la historicidad del pensamiento filosófico. Podría decirse que el diálogo intercultural es un diálogo entre narrativas, y también tiene lugar en el contexto de historias dominantes llenas de desigualdad. Sin embargo, también debe ser un diálogo entre diferentes épocas culturales o, más precisamente, entre las culturas de la época que las crearon en épocas diferentes y "distintas de la historia".

⁴⁰ Cf. Emmanuel Levinas, *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, La Haye 1974.

⁴¹ Ver sobre todo el intento de Sartre en *Critique de la raison dialectique*, Paris 1960.

3.5 Filosofía para el Engradecimiento del Mundo.

Es necesario tocar brevemente algunos aspectos importantes de la identificación del perfil filosófico transcultural para brindar claridad y evitar posibles malentendidos. La visión teórica práctica de la filosofía transcultural enmarcada en el problema puede sugerir que hay momentos en que la teoría y la práctica divergen en la filosofía transcultural, primero señalamos que, en línea con muchas otras escuelas de filosofía, esta crítica de este sentido del pensamiento⁴² comienza con la comprensión de la filosofía cultural. Considerar lo "prefilosófico": "teoría" y "práctica" son dos elementos interconectados que interactúan en un proceso abierto de correlación continua⁴³.

Por esta razón, al revelar los aspectos elegidos aquí para ilustrar el panorama de la filosofía transcultural, no distinguimos algunos aspectos "teóricos" de otros aspectos "prácticos", pero, como sugiere el nombre, estos aspectos se presentan en esta sección como momentos del discurso. Filosófica, estructurada como teoría-práctica suficiente e instructiva para la autocomprensión, buscando así avanzar en la filosofía para mejorar su calidad epistémica, sabe ayudar a esclarecer la intensidad de la realidad.

En este sentido, los tratados filosóficos que intentan construir una "filosofía del mundo" en su diversidad real, secular, cognitiva, cultural, religiosa,⁴⁴ etc.; y la coevolución de las estructuras complejas y diversas que llamamos mundo. Por eso lo llamamos un tratado filosófico de orientación espiritual que "agrandar" el mundo, lo que significa ayudar al mundo a elevarse a la ontología, la epistemología, la cultura, el respeto religioso, etc. en y a través de su diversidad principal. Comprensiblemente, si la aplicación del perfil teórico-

⁴² Véanse las entradas correspondientes en el Diccionario de Filosofía José Ferrater Mora citado anteriormente para una visión integral del tema de la conexión entre "teoría" y "praxis", así como: G. (Kobusch, Th. Kleger, H. "Praxis" en Ritter, J. Friedrich, K. (eds.), Diccionario histórico de filosofía, Volumen 7, Basilea 1989, p. 1277-1307; además: André Tosel/José Barata-Moura, "Praxis", en Hans-Jörg Sandkühler (ed.), Encyclopedia of Philosophy, vol. 1310-1318, y Alfred Schmidt, "Praxis", en Hermann Krings, Hans Michael Baumgartner y Christoph Wild (eds.), Handbook of Philosophical Fundamentals, volumen 4, Munich 1973 , p.1107-1138. Pero también eche un vistazo a The Philosophical Interpretation of Theory-Praxis-Bezugs in Karl Marx and His Works de Siegfried Dangelmayr (y la bibliografía que compiló allí) y Active Life de Hannah Arendt, Stuttgart 1960. Y para el pensamiento crítico específico al que nos referimos, ver Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel (1977; México); Filosofía de la realidad histórica de Ignacio Ellacura (1990; San Salvador); La historia del materialismo de Antonio Gramsci (1975; Turín); Teoría y práctica de Jürgen Habermas (1974; Frankfurt/M; La función social de la filosofía de Max Horkheimer (1974); y Karel Kosik.

⁴³ Cabe recordar aquí, además de los aportes de Richard Höningwald y Georg Simmel, a Ernst Cassirer con su Philosophie der symbolischen Formen (Darmstadt 1977) y su Substanzbegriff und Funktionsbegriff (Darmstadt 1990); pero sin olvidar los aportes de José Martí a lo que él llamó „la filosofía de la relación

⁴⁴ Cf. Johann Jakob Engel (ed.), Der Philosoph für die Welt, Berlin 1775-1777.

práctico de la filosofía transcultural agrega un granito de arena a la tarea de evaluación global, es porque se priorizan los desafíos del proceso de empobrecimiento global que hemos mencionado. Luego se usará esta idea como marco para posicionar propuestas alternativas para la filosofía transcultural, y ahora esbozaremos algunos aspectos importantes de su perfil filosófico. Primero, aunque las consideraciones sobre el mundo se enfatizan las consecuencias de la pérdida de la diversidad temporal, porque la intención subyacente es aclarar la relación entre cultura e historicidad, el proceso de empobrecimiento no puede reducirse a un resultado.

El debilitamiento de la influencia del pluralismo secular puede ser una consecuencia importante de este proceso, e incluso puede considerarse que explica muchos otros fenómenos; pero estas no son las únicas consecuencias. En otras palabras, la pobreza mundial es un proceso que incluye múltiples dimensiones: material, experiencial, cultural, religiosa, cognitiva, etc. Es a esta multidimensionalidad a la que nos referimos cuando hablamos de la "expansión" del contorno del mundo desde la multiplicidad compleja.

En segundo lugar, aunque la filosofía transcultural considera la pobreza mundial como el contexto principal de su trabajo hoy, reconoce que es un proceso antiguo y duradero que nace de heridas no cicatrizadas a distancia. Por ejemplo, ¿cómo negar que este proceso tiene mucho que ver con lo que algunos teólogos dicen que es la mansedumbre de las pasiones humanas y/o la realidad actual de un hombre crucificado?⁴⁵ ¿Cómo no admitir que esto también tiene algo que ver con la conquista Martiana de América y sus consecuencias como robar una hoja del universo?⁴⁶ para dar otro ejemplo, ¿cómo podemos decir que en este caso se trata del proceso de identificación y diagnóstico de Walter Benjamin? ¿La "realidad" del desarrollo histórico nos obliga a abandonar dramáticamente el patrimonio humano uno por uno, empobreciéndonos así?⁴⁷ Reconociendo esto, los diagnósticos filosóficos transculturales del problema no hacen afirmaciones patriarcales o matriarcales. A nosotros esto nos parece una simple ceguera ante la vanidad de negar la evolución.

En este sentido, todas las demandas de la sociedad humana y de los intelectuales. Pero la filosofía intercultural no pretende ser considerada absolutamente nueva con relación a las respuestas que brinda, pues en "terapia" marca el mundo según las consecuencias de

⁴⁵ Cf. Johann Baptist Metz, Dios y tiempo. Nueva teología política, Madrid 2002; Jon Sobrino, El principio misericordia, Santander 1992; y Reyes Mates, Memoria de Occidente, Barcelona 1997.

⁴⁶ Cf. José Martí, "El hombre antiguo de América y sus artes primitivas", en Obras Completas, tomo 8, La Habana 1975, pág. 335.

⁴⁷ Cf. Walter Benjamin, "Erfahrung und Armut", en Gesammelte Schriften, tomo II-1, Frankfurt/M 1980, pág. 219

los procesos de empobrecimiento, también es consciente de que es memoria. Recuerda que la historia bloquea muchos caminos para continuar su viaje; si se identifican y siguen estos caminos, demostrarán la resiliencia del universo, que debe evolucionar hacia un multiverso para florecer en todas sus realidades⁴⁸. Pero ahora continuemos con la tarea explicativa. No es suficiente que lo scrutemos de esta manera, dada la realidad de los procesos actuales de empobrecimiento global, incluida la realidad humana que la filosofía transcultural contemporánea ve como el primer desafío en todos los esfuerzos críticos. Destacar aspectos de la dirección contextual. Puede parecer paradójico, pero la filosofía intercultural comienza afirmando la con textualidad, es decir, marcando los contextos como lugares que tienen un lugar en el mundo porque son sitios culturales de práctica vivida que proporcionan el orden protector y el patrón del mundo.

Sin embargo, con esta afirmación sobre las raíces contextuales del pensamiento filosófico, la filosofía transcultural no pretende contrastar el localismo romántico con el globalismo moderno⁴⁹, así como no toma en cuenta la reacción de Franz Hinkelmert al proceso de análisis y condena según el “Mapa del mundo”. El emperador⁵⁰ es sólo un fragmento del mundo según los muchos mapas vacíos de los lugareños, como decía José Martí⁵¹, para transformar el sentido de cada parte del mundo en un todo condicionado y sustentado para dibujar un nuevo mundo un mapa en relieve que debe reemplazar nombres y coordenadas obligatorias.

Según ellos, las ubicaciones de las diferentes partes del mundo en el Mapamundi Imperial están determinadas por los nombres originales y las referencias contextuales de los nombres de lugares. Para la filosofía intercultural, en otras palabras, la afirmación de la contextualidad es la condición que permite la construcción de un mapa del mundo, donde los lugares del mundo también aparecen como centros de documentación del mundo, es decir, como puntos de acción para justificar, reconocer el mundo local. Pero ¿no es parte de un mundo aislado, parte de un contextualismo que no comunica, que no aspira a la universalidad?

Ya hemos dicho que la filosofía intercultural no asocia esta idea con la división del mundo, porque en lugar de justificar el regionalismo o el localismo, promueve un cambio de perspectiva que ayuda a ver con precisión la diversidad contextual sexo y/o cultura. El pluralismo no contradice la búsqueda de universalidad, ya que es más bien un supuesto

⁴⁸ Cf. Ernst Bloch, *Tübinger Einleitung in die Philosophie I*, Frankfurt /M 1975, págs. 170 y

⁴⁹ Cf. Ulrich Beck, *Was ist Globalisierung?*, Frankfurt /M 1997.

⁵⁰ Cf. Franz Hinkelammert, *El mapa del emperador*, San José 1998

⁵¹ Cf. José Martí, “Nuestra América”, en *Obras Completas*, tomo 6, La Habana 1975, pág. 75.

necesario para comunicar sobre una posible universalidad compartida⁵². En ausencia de diversidad, los llamados discursos universalistas repetirán efectivamente discursos tautológicos, ya sean de alienación o de dominio absoluto, como espacios de representación de realidades culturales hegemónicas que ocuparon la mayor parte de las culturas del mundo en un momento y lugar determinados discursos vacíos que contienen sólo ecos de conceptualizaciones formales, independientemente de cualquier "carga" de diferencias contextuales. En el lado positivo, el pluralismo es necesario para desarrollar una universalidad que no sea repetitiva ni vacía. Pero esto en sí significa que nos referimos a la generalidad que resulta del enfoque contextual en comprender lo que se comparte con otros o extraños. La comunidad nos identifica como personas fuera de la comunidad contextual en la que estamos absortos. Este crecimiento comunitario, sentido de comunidad y práctica es específico de la dinámica a la que la filosofía intercultural apunta con la afirmación del valor de la contextualidad como una categoría que condensa los diversos entornos en los que se referimos a lo que ocurre el mundo y que fomenta el diseño de una nueva topografía del humano en el que se refleja la dignidad en todas partes del mundo.

Como resumen de este primer aspecto, la comprensión de la filosofía intercultural en el sentido de la filosofía contextual busca enfatizar su esfuerzo para articularse a sí mismo, en contraste con las formas de pensar y actuar que empobrecen al mundo, como Una filosofía que ayuda a leer el mundo en la clave de esta nueva topografía y a formular la pregunta para lo universal a la luz de esta nueva constelación de realidades que conocen sus orígenes diaspóricos. Este último significa, para plantear la búsqueda de universalidad, no de una teoría, sino de prácticas que, motivadas por la preocupación por lo que estamos hablando, abren un horizonte de defensa común de lo que está dignado, que es al mismo tiempo un proceso de codificación.

Sin embargo, su designación como filosofía contextual implica la filosofía intercultural la revisión de la relación que, precisamente mientras no renuncie al nombre de la filosofía, mantiene con la universalidad que la razón filosófica tradicional afirma por sí misma. Bueno, para la filosofía intercultural, esta nueva topografía del mundo que resulta de la dignidad contextual requiere repensar su relación con la razón filosófica, radicalizando las críticas de la razón hecha hasta ahora en Europa (Kant, Feuerbach, Nietzsche, Husserl, Heidegger, Ortega, Merleau-- Ponty, Sartre, Zubiri, etc.)⁵³. desarrollando una topología de razón filosófica que serviría como base para una crítica.

⁵² Cf. Christoph Antweiler, *Was ist den Menschen gemeinsam?*, Darmstadt 2007; y la bibliografía ahí recogida.

⁵³ Junto a las conocidas "Críticas" kantianas y las elaboradas por los demás filósofos antes mencionados, también debemos tener presente la crítica de Marx a su definición del "humanismo real" ya la tradición que de ella se deriva.

Filosofía que abarca las culturas⁵⁴. Esto lleva al segundo punto crucial del perfil de la filosofía intercultural. Centrado en lo más importante, enfatizar que la crítica intercultural de la razón filosófica que la filosofía intercultural propone como un componente crucial de esta tarea más grande, la lucha por una humanidad equilibrada también va más allá de la crítica del racionalismo o de la razón racionalista. Una crítica ya realizada, como indican algunos de los nombres mencionados con anterioridad a este respecto, pero también más allá de los límites de razón reconocidos. La crítica intercultural de la razón filosófica se concibe como una crítica de la historia de la concepción de la idea de la razón y del uso de dicha idea para determinar, por ejemplo, lo que significa pensar, saber, saber, justificar, valor, etc. Por lo tanto, es crítico con el racionalismo (occidental), de las racionalidades (eurocéntricas) y sus sistemas (monoculturales), pero lo más importante es crítico de la historia de los establecimiento de la razón como paradigma o medida para medir todas las medidas (disposiciones prudenciales) que los seres humanos desarrollan para pensar y hacer con medida.

Por tanto, el objetivo de esta crítica es "rehabilitar" lo que la razón ha medido en general y frecuentemente "discriminado" a lo largo de su historia de formación y avance (pensamiento mitológico o prelógico, saber místico, saber simbólico, inventiva, etc.) como dominios de la inteligencia donde es práctico medir el alcance de la razón constituida. Y el enfoque adoptado para esta crítica sería el diálogo intercultural en el sentido de un intercambio honesto y sin filtros que, para tomar prestada una frase de Ignacio Ellacuría, "los lugares que dan la verdad"³² se entienden como contextos y tradiciones capaces de medir la medida de la razón y, con ella, como horizontes que redimensionan la noción misma de razón proyectándola en el espejo del multiverso cultural⁵⁵. También es evidente que esta crítica intercultural de la razón es una forma de lucha de la filosofía intercultural contra la globalización de la pobreza.

Un tercer factor que debe ser considerado en relación con los dos primeros es el vínculo único que la filosofía intercultural establece con la realidad de la diversidad cultural. El perfil de la filosofía intercultural se define por la convicción (normativa) de que se trata de una pluralidad en la comunicación, además de afirmar la pluralidad de las culturas, como su nombre indica. Como resultado, no se considera que continúe con la rica tradición de la filosofía de la cultura. Sin embargo, se describe como una filosofía del diálogo intercultural o, si se prefiere, como una filosofía del contexto de la comunicación

⁵⁴ Como una crítica más radical que la ensayada por Zimmermann, por ejemplo. Cf. Ernst Zimmermann, *Kritik der interkulturellen Vernunft*, Paderborn 2002.

⁵⁵ Cf. *El lugar que da verdad: La filosofía de la realidad histórica de Ignacio Ellacuría*, México 1997; Héctor Samour, *Voluntad de Liberación*, San Salvador 2002; Ignacio Ellacuría, "El desafío de las mayorías pobres", ECA 493-494 (1989).

entre culturas. Lo crucial es que su objetivo expreso no es explicar los fenómenos culturales, no es descubrir la génesis de la cultura, ni su funcionamiento ni su carácter, sino extraer las consecuencias del encuentro entre culturas. Por esta razón, la filosofía intercultural enfatiza la necesidad de transformar la filosofía y se ve a sí misma como un medio para hacerlo⁵⁶.

La filosofía intercultural desarrolla una relación particular con las culturas porque, como señalamos anteriormente, las considera como universos que interactúan. Como tal, hace del diálogo intercultural un lugar filosófico privilegiado, un lugar desde el cual deben repensarse todos los contenidos y todas las disciplinas filosóficas, incluida, por supuesto, la filosofía de la cultura. Pero ¿qué significa realmente esta interacción entre culturas?

Primero significa que la filosofía intercultural utiliza un concepto de cultura que, cuando se resume en una tesis, la ubica más allá del multiculturalismo, pero más cerca del transculturalismo. Por un lado, afirma que el desafío es crear una cultura de prácticas interactivas entre culturas, en oposición a las posturas multiculturalistas de que el desafío es "organizar" la convivencia cultural en pluralidad o "gestionar" las relaciones externas entre las muchas culturas. En el proceso de que las culturas puedan experimentar un cambio significativo, eso haría de la convivencia una instancia de convivencia intercultural⁵⁷. Sin embargo, la filosofía intercultural expresa su oposición al transculturalismo al reconocer que la interacción cultural no siempre resulta en el borrador de las culturas y las referencias que las definen. Dado que la convivencia intercultural también puede activar aspectos ocultos de la propia o enriquecer tradiciones contextuales, no se garantiza que el encuentro entre culturas resulte en prácticas culturales híbridas o mezclas insípidas⁵⁸, sin raíz identitaria.

Así, podemos ver que la filosofía intercultural es relevante para las culturas cuando es vista a través de una concepción que trata de evitar el claustro de las culturas en las tradiciones que tienen como fundadoras (es decir, su visión no es la de las culturas como "contenedores"⁵⁹), a la vez que también evita el abandono total de las tradiciones a dinámicas disolventes (es decir, no tiene en cuenta la culturas como simples escalas o construcciones irrestrictas) que darían lugar a su desaparición en una cultura

⁵⁶ Además de las obras ya citadas de Mall, Kimmerle, Wimmer y de Vallescar, pueden verse además: Hyondok Choe, "Praxis of interculturality in Asia", en Raúl Fonet-Betancourt (ed.),

⁵⁷ Cf. Miguel Rodrigo Alsina, *Comunicación intercultural*, Barcelona 1999.

⁵⁸ Cf. Néstor García Canclini, *Culturas híbridas*, México 1989; y Gunther Dietz, *Multiculturalismo, interculturalidad y educación*, Granada 2003; y la bibliografía ahí recogida

⁵⁹ Cf. el libro de Christoph Antweiler, especialmente págs. 135 y sgs

pretendidamente universal⁶⁰. Por tanto, la relación intercultural de la filosofía intercultural con las culturas está motivada por una concepción que busca evitar los peligros del etnocentrismo y la sacralización de las tradiciones, por un lado, y, por otro lado, evitar la tentación de caer en una superficialidad cosmopolitismo que sería un particularismo disfrazado (sobre todo en el contexto actual de asimetría de poder cada vez más aguda).

En segundo lugar, que la relación intercultural que la filosofía intercultural sostiene con las culturas implica la opción de aprovechar el reconocimiento de la diversidad cultural como una oportunidad de interacción para propiciar momentos de corrección cultural en los encuentros o diálogos interculturales destaca que el objetivo es fomentar la dinámica de la crítica intracultural en cada cultura, además de la crítica intercultural a la que ya se ha aludido.

La interculturalidad debe servir como catalizador para que las culturas redibujen las líneas que las dividen en distintos grupos y como oportunidad para hacerlo. Sin embargo, también debe servir como base para revisar las reglas personales de orden. Dado que permite a las culturas explorar posibilidades que ellas mismas han marginado en su configuración actual, este trabajo de crítica intracultural es fundamentalmente significativo en cuanto revela que también existe una diversidad "interior". Es el punto de vista opuesto a la crítica intercultural, por así decirlo. En conclusión, la relación de la filosofía intercultural con las culturas se materializa en un movimiento crítico consciente de los tiempos tanto interculturales como intraculturales⁶¹.

En tercer lugar, que la relación de la filosofía intercultural mantiene con las culturas es una relación a través de la cual la filosofía aprende a relacionarse consigo mismo de una manera diferente al permitir el diálogo intercultural y reconocerlo como un lugar filosófico. Las culturas se manifiestan al mundo a través del diálogo entre ellas. La filosofía intercultural se generaliza como una filosofía política en la que las culturas tienen derecho a ocupar el mundo, es decir, a crecer con el mundo y ayudar al mundo a crecer con ellas. Es una respuesta a la amenaza de que la pobreza mundial se agrave por la globalización del espíritu neoliberal y la consecuente planificación del mundo, en la que el lugar de la diversidad cultural es el museo o el archivo histórico.

Para concluir, destacamos brevemente la quinta característica de la filosofía intercultural. El énfasis puesto en la formulación de una práctica pedagógica antropológica revisada ayuda a corregir la revolución antropológica que ha resultado en la globalización

⁶⁰ Cf. Juan Barreto, *Crítica de la razón mediática*, Caracas 2006; y Miguel Rojas Mix, *El imaginario*, Buenos Aires 2006

⁶¹ Cf. Raúl Fonet-Betancourt, *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*, ed. cit.; especialmente págs. 129 y sgs.

de la percepción humana de la modernidad capitalista (Europa Central y América del Norte). Propone promover un nuevo giro antropológico a partir de la relación entre las nuevas topologías humanas⁶² y los enfoques antropológicos contextuales⁶³, que aseguren un diálogo cultural, conducente a la formación de tipos de personas que tengan en cuenta las consecuencias antropológicas de la expansión de estos patrones de civilización, entendida a lo largo de la filosofía de la cultura como dimensión central del proceso de pobreza mundial. De ello se deduce que este aspecto tiene también un claro componente pedagógico y que la filosofía y la pedagogía intercultural más concretamente, la educación intercultural sigue formando un diálogo especial⁶⁴.

En las reflexiones presentadas, se ha tratado de mostrar que cualquier paradigma teñido por el concepto de adecuación debe ser abandonado si no tomamos en serio la superación de las formas de pensar y actuar que nos llevan a identificar las diferencias culturales en relación con nuestras carencias percibidas. cuando se comparan con quiénes y qué somos como tal, recordamos la bien fundada crítica de Emmanuel Levinas a la filosofía de la suficiencia existencial y, al mismo tiempo, su crítica al intento del paradigma historicista de reemplazar la suficiencia histórica por la suficiencia ontológica. En este sentido, es necesaria una inversión de paradigma para volver a los inexpertos en todas las prácticas tradicionales y/o culturales.

Así se forman las relaciones interculturales en la diversidad cultural (verdaderamente nombrada). Por tanto, se equivoca quien piense que el objetivo del diálogo intercultural es encontrar una nueva vía para alcanzar la suficiencia. Si la historia es suficiente, no pretende ser un sustituto transcultural. La filosofía intercultural reconoce que la comunicación entre culturas que se consideran deficientes, y a partir de esta experiencia, no “completa” ni “soluciona” las deficiencias, sino que las convierte en deficiencias y ofrece nuevas formas de eliminar las deficiencias en su configuración. Es cierto que a través de este diálogo la cultura alcanza la universalidad, si no la suficiencia. Por eso

⁶² El interesante proyecto “Topologien des Menschlichen” es todavía eurocéntrico. Cf. Heinrich Schmidinger / Clemens Sedmak (eds.), *Topologien des Menschlichen*, Darmstadt 2004 y sgs. Proyectada en varios tomos, han salido hasta la fecha (2007) cuatro tomos.

⁶³ Cf. Philippe Descola, *Par-delà la nature et la culture*, Paris 2005; y Fred Poché, *Sujet, parole et exclusion*, Paris 1996.

⁶⁴ Cf. Fue editado por Ursula Klesing-Rempel. *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*, México 2002, editado por Juan Ansión y Fidel Tubino. 2007 en Lima; y Paul Mecheril y Monika Witsch (eds. 2006; Bielefeld; *Cultural Studies and Pädagogik*. Cabe señalar que esta discusión con la pedagogía es en realidad una ilustración práctica del intento de la filosofía intercultural de "renegociar" desde el horizonte de la diversidad los límites establecidos entre las disciplinas del saber, no olvidemos que este empeño es para nosotros parte de la transformación intercultural de la filosofía.

insistimos en que la filosofía transcultural no excluye las reconstrucciones universales. Sólo hay que recordar que se trata de una universalidad abierta que carece de firma⁶⁵ y que sólo una universalidad consciente de sus limitaciones cuidará de su naturaleza abierta. Dada esta explicación, es necesario volver al concepto de pobreza mundial para concluir que existe una alternativa que la filosofía intercultural busca desarrollar frente a este proceso a través de la metáfora. Los "planes" para enriquecerse, aumentar la productividad o mejorar la eficiencia de la gestión del patrimonio tienen poco que ver con la "expansión" del mundo. De acuerdo con la afirmación anterior, el principio de dignidad, no el de riqueza, marca el límite de la crítica al proceso de empobrecimiento. Ahora queremos aclarar que la "expansión" del mundo en este sentido también tiene mucho que ver con la práctica del "vaciado" que impide que las "máquinas" que ya criticaba Hölderlin llenen el mundo de objetos desechables⁶⁶. Entonces el desafío que enfrentamos es grande, pero debemos superarlo porque, como dijo una vez Gabriel García Márquez, aquellos que están destinados a estar solos durante un siglo ya no tienen la oportunidad de vivir en este planeta.

3.6 Dimensión Axiológica como parte de los Desafíos.

Inicialmente los resultados de la Encuesta Mundial de Valores 2010 (EMV) revelan lo que sucede en nuestra región desde una perspectiva de valores. Observamos tensiones de valores en términos de diferencias en el ritmo de desarrollo de dos dimensiones claves de nuestra sociedad (Abrahamson e Inglehart, 1995; Inglehart, 1999, Inglehart y Norris, 2013). El valor de la autoexpresión⁶⁷ relacionado con la salud material y física se observó primero y aumentó significativamente. En muchos casos, es posible comparar diferentes indicadores, ya que los valores de autoexpresión en América Latina han crecido a un nivel ya alcanzado en muchos países desarrollados.

Varios países de la región forman parte de la OCDE en base a un análisis de país que tiene en cuenta principalmente indicadores económicos. Junto a la ola de materialismo en el consumo de bienes y servicios, promueven el individualismo en la región. Según el

⁶⁵ Cf. Raúl Fonet-Betancourt, *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*, ed. cit.; pág. 74.

⁶⁶ Cf. Friedrich Hölderlin, "Über die Religion", citado según Martin Heidegger, *Die Armut*, Jahrgabe der Martin-Heidegger-Gesellschaft 1992, pág. 4. Ver también: Rodolfo Kusch, *América profunda*, Buenos Aires 1975; y Carlos María Pagano, *Un modelo de filosofía intercultural: Rodolfo Kusch (1922-1979)*, Aachen 1999. 48 Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*, Madrid 122002.

⁶⁷ Desde mediados del siglo XX, las sociedades se han ido alejando gradualmente del predominio de los valores materialistas (es decir, valores relacionados con la supervivencia y las necesidades materiales, como el bienestar económico o la seguridad física) a favor de la generalización de los valores posmaterialistas. es decir, valores relacionados con la autoexpresión, como la calidad de vida, la realización individual o el medio ambiente, entre otros.

segundo punto, otra dimensión de los valores, del largo espectro de la racionalidad, no se desarrollaron de la misma manera en América Latina. Esta última es la capacidad de comunicarse con los demás de forma racional y no convencional, según la comprensión tradicional de lo que requiere la costumbre. Los latinoamericanos tienden a transmitir recuerdos históricos o costumbres familiares a las generaciones futuras. Con extraordinaria tenacidad en la lucha contra la modernidad, el individualismo y en la configuración de la convivencia, abuelos, padres e hijos transmiten hábitos, profesiones, creencias, actitudes políticas y cultura a las generaciones futuras. La influencia de la memoria histórica y la forma en que preserva los valores tradicionales la hace increíblemente resistente al cambio, lo cual está bien ilustrado por muchos ejemplos relevantes. Los valores de la autoexpresión han cambiado significativamente en América Latina, pero la región ha resistido la intrusión de los valores racionales. El mayor ejemplo de esta "irracionalidad" impuesta por la tradición literaria latinoamericana es la novela *Cien años de soledad* (1987) de Gabriel García Márquez, una de las obras literarias más influyentes del mundo. Hay un ciclo de vida y todo vuelve. Esto significa que la cultura no ha cambiado. Dijo que no hay otra opción en este planeta. Igual de claro lo expresó Octavio Paz en su libro *El Laberinto de la Soledad*: "Ellos (los del norte) quieren la perfección, pero nosotros (los del sur) queremos la redención".

Nuestra sociedad tiene objetivos sociales muy diferentes. El EMV refleja esta diferencia frente a sociedades de otras latitudes e ilustra la tensión de valores resultante y sus implicaciones para la democracia, la cohesión social y la inclusión. En primer lugar, las sociedades latinoamericanas se diferencian de las sociedades de otras latitudes por una disociación o diferencia en el ritmo y composición del desarrollo, con un marcado contraste entre el desarrollo de los valores auto expresivos y los todavía muy restringidos. En primer lugar, el auge de los valores de la autoexpresión ha llevado al auge del individualismo en América Latina, lo que incide en los cuestionamientos planteados sobre inclusión, cohesión y democracia.

En toda América Latina, el empoderamiento se siente a medida que el PIB per cápita de la región ha aumentado, la humanidad ha logrado la independencia económica y 150 millones de personas han salido de la pobreza en los últimos años. Esto crea una clase media baja y una clase media⁶⁸. De esta manera, el individualismo acelerado o excesivo, es decir, la emancipación del yo de lo colectivo se identifica como el primer efecto sobre la sociedad. Al respecto, Ronald Inglehart (2018) publicó recientemente un libro titulado *La evolución de la cultura*, que aporta una amplia gama de razones y datos para respaldar estas

⁶⁸ La evolución de las clases sociales se puede observar claramente en los datos del Latinobarómetro desde 1995 hasta 2018, especialmente en el informe de 2018, precisamente en la fase materialista descrita por Inglehart.

afirmaciones. El individualismo ha tenido un impacto negativo en América Latina, ya que tiende a separar cada vez más a las personas del colectivo. Las personas toman su destino en sus propias manos y terminan manteniendo su distancia del grupo debido a las carencias de la nación y su propio aislamiento. Sin garantizar efectivamente la suficiente inclusión ciudadana, los ciudadanos simplemente se convierten en una democracia débil para los consumidores. El debilitamiento de la comunidad de "personas" o valores compartidos en la sociedad conduce a la fragmentación de sistemas de valores no siempre coherentes. La "ciudad estado" donde tienen lugar las "manifestaciones" también se ha debilitado. En otras palabras, la república y su identidad estaban amenazadas. En este sentido, el libro de Robert Dahl de 1993: "Por supuesto que sabemos que la única forma en que podemos ser completamente humanos es interactuando con otros seres humanos". Las "ciudades" y los "pueblos" existen desde hace más de dos mil años porque ningún hombre o mujer pudo desarrollar por sí solo lo que se le ofrecía.

La voluntad de un hombre o de una mujer de conectarse con otros para estar sanos constituye la base de la inclusión social. La siguiente pregunta es cómo hacer frente a dos fenómenos simultáneos: por un lado, el crecimiento económico, que significa el desarrollo del individualismo, la autoexpresión, y por otro, el estancamiento de las propuestas democráticas tras el impacto inicial inmediato de la transición. ¿garantía? Políticas que promuevan la libertad, es decir, el compromiso cívico y político. Se espera la realización de la seguridad social y la igualdad jurídica, pero al mismo tiempo estas esperanzas se están desvaneciendo. Este individualismo desarrolla una cualidad perversa donde la existencia individual fortalece y/o debilita la colectiva en respuesta a una sociedad que no sirve a sus miembros. Esto se debe a que no hay seguridad social, lo que hace que el individualismo sea un rasgo inusual.

Debido a las carencias de estas democracias, que tienen poder normativo y declarativo en la vida de las personas, pero no "de facto", el individualismo se fortalece y se convierte en el enemigo número uno de la cohesión. Las diferencias en el desarrollo de los valores afectan negativamente a la democracia en la medida en que aparta al ciudadano de la legitimidad y representación democrática, lo hace parecer más independiente y confirma el fracaso del "colectivo" y del Estado. Debido a que confiere legitimidad más allá de la ciudadanía y permite que las personas acepten las actitudes de otros hemisferios mientras afirman su propia legitimidad, la globalización tiene consecuencias negativas. Por ejemplo, el efecto "Trump" hace que viaje y difunda sus ideas por latitudes, creando "seguidores" en todas partes.

En consecuencia, ahora se están justificando posiciones extremas, que no pueden justificarse por las debilidades de la propia comunidad. La ciudadanía está en el otro extremo del espectro, lo colectivo y, por definición, la ciudadanía no puede existir en el extremo individualista. Las consecuencias de este proceso individualista se pueden ver en

muchos aspectos de la sociedad y van en contra de la inclusión y la solidaridad. La fragmentación del sistema de partidos, la intolerancia al individualismo y la pérdida de fuerza serán los cambios más críticos. Los partidos políticos son, por definición, grupos en los que todos ganan, pero degeneran en puertas cerradas para unos pocos. La acción parece verse obstaculizada por el razonamiento, que "no es un requisito previo indispensable para una acción sabia" (Dahl, 1993, p. 1). Los políticos utilizan diversos medios para gobernar, lo que perjudica el desarrollo de la democracia y debilita la capacidad de los estados soberanos para decidir y cambiar regímenes. político. Hay casos extremos, como Nicaragua, la República Bolivariana de Venezuela, que llevan a una situación extrema, así como casos como el estado multinacional de Bolivia o Brasil, donde los héroes se "comen" las instituciones y dejan de funcionar por un segundo. Además, el individualismo reemplaza la institucionalidad del sistema de partidos en otros países de la región. Con estas personalidades, las oportunidades vuelven a pasar en el tiempo como en Cien años de soledad, donde todo parece empezar de cero.

La forma deseada de democracia también está influenciada por el individualismo. La ola de litigios contra la democracia directa está relacionada con este fenómeno de individualismo y personalización de la política, ya que el ciudadano consumidor sólo quiere decisiones que le afecten directamente. La personalización reduce el peso de la democracia representativa y aumenta el peso de la democracia directa. La democracia se ve amenazada en la medida en que su funcionamiento se ve amenazado por el declive colectivo (Huneus, 2013). Esto sucede porque las conexiones necesarias para la existencia social son insuficientes.

3.7 El Desafío de la Igualdad ante la Ley

El principal obstáculo para la inclusión es la falta de una verdadera igualdad ante la ley, que actualmente es uno de los principales desafíos de la democracia en América Latina. Esta es la definición de "intolerancia" en todos los contextos, incluidos los niveles local, estatal y federal, así como a nivel social y de barrio. En este marco también se dan la atomización de la familia y todos los demás fenómenos sociales y antropológicos relacionados con el proceso de modernización. Según Marx, la modernización trajo cambios sociales inevitables y afectó los valores sociales tradicionales.

Un país no puede modernizar su economía y al mismo tiempo preservar los valores tradicionales sin experimentar un mayor conflicto interno. La tradición es una continuación del pasado al presente en términos de las actividades realizadas y los métodos utilizados. En América Latina, existe cierta tensión entre las demandas feministas y la liberalización de varias normas y valores sociales, incluidos los relacionados con el aborto, las leyes de divorcio. Por ejemplo, Chile tardó ocho años y dos legislaturas en aprobar leyes de divorcio. Este choque de valores se produce entre la evolución en un sentido y la

conservación en el otro: el individualismo es visto como lo contrario de la cohesión, la desigualdad ante la ley es lo contrario de la inclusión.

También existe un conflicto entre la sociedad tradicional y la modernización tecnológica y sus efectos. La indignación ciudadana a través de las redes sociales no es más que una expresión de la tensión entre la intolerancia y el acceso a la tecnología, que en ocasiones se presenta como un "sustituto evidente de la inclusión". En lugar de tomar una posición de inclusión, las redes sociales parecen hacerlo ampliando brechas y articulando choques de valores. Es claro que las sociedades latinoamericanas se están modernizando a través de las redes sociales y el comercio por internet, lo que invisibiliza la falta de inclusión social y puede generar un profundo conflicto de valores tácitos. Se necesita un estado de derecho con características específicas para lograr la igualdad ante la ley, no para gritarlo en las redes sociales.

Lograr este objetivo requiere reformas a los pilares básicos de la constitución, incluidos el estado, el poder judicial, la educación y la salud. Según Latinobarómetro, solo alrededor del 25% al 30% de los latinoamericanos cree que todas las personas son iguales ante la ley, mientras que el 70% sostiene la opinión contraria, lo que indica una opinión predominantemente negativa. El concepto de igualdad (o desigualdad) ante la ley. La democracia está estancada en este tema por la falta de respuesta que persiste en el tiempo. Esto fue examinado en un estudio reciente titulado "El crecimiento de la democracia: ¿Marcará una diferencia?" Se utilizaron todos los datos disponibles, incluidos los datos del Latinobarómetro y EMV, para ver si esta generación nació en una sociedad democrática.

Frente a la generación nacida y criada durante la dictadura, más o menos están de acuerdo, apoyan la forma de gobierno posterior a la transición democrática (Lagos, 2016). La probabilidad de apoyo a la democracia tiene poco efecto sobre los resultados de la socialización democrática. En otras palabras, las generaciones más jóvenes que crecieron en esta democracia de transición comparten la misma opinión sobre sus fallas, especialmente la falta de garantías de igualdad ante la ley, que es un elemento básico de la democracia. En otras partes del mundo, generaciones han crecido en un ambiente "democrático", pero no en América Latina, donde el fracaso de las instituciones democráticas es una base insuficiente.

Este es un desafío porque implica desarrollos generacionales difíciles de revertir. De esta manera, la democracia en las generaciones más jóvenes comienza a crear una necesidad de cosas básicas como el "acceso" o la "inclusión", pero estas necesidades no se satisfacen porque las barreras originales de la desigualdad ante la ley se mantienen. Al examinar el impacto de las necesidades de acceso insatisfechas, la evidencia de EMV está comenzando a mostrar que el ritmo del cambio y su desarrollo en la región durante los

últimos 30 años no ha cumplido con las expectativas de cambios acelerados de los residentes.

En los inicios de la transición a la democracia, la necesidad de igualdad es lo opuesto a la necesidad de libertad (por supuesto, hay matices en los distintos países de la región). La democracia promete libertad e igualdad. Según datos actitudinales recogidos en los últimos 25 años, la necesidad de libertad es la necesidad inicial y primaria de la democratización, una vez obtenida, consolidada su realización, se renueva y reemplaza por la necesidad de justicia. Eso no ha cambiado en los últimos 18 a 20 años, por lo que las reglas de lo que generalmente se considera justo, especialmente la igualdad ante la ley, no han cambiado. Alrededor de 2010, surgió una oportunidad a partir del fenómeno descrito por (Popper, 2010) persistentes denuncias sobre la falta de igualdad ante la ley, creció en una sociedad abierta y sin miedo. Los datos de Latinobarómetro comienzan a mostrar esto, especialmente para las generaciones más jóvenes que tienen menos miedo de perder la democracia. Por cierto, el golpe de Estado de 2009 en Honduras influyó mucho en la actitud de los latinoamericanos ante esta situación, es decir, su rechazo. A pesar de todos los contratiempos, la situación actual en la República Bolivariana de Venezuela influye fuertemente en la necesidad de valentía para permanecer en un sistema democrático. La mayoría de la gente está de acuerdo con lo que dijo Churchill la década pasada de que "la democracia es la peor forma de gobierno". Este conciso llamado a la democracia es también una respuesta al estancamiento de la inclusión y la cohesión social. ¿Es la necesidad en sí misma lo que minimiza la democracia, o es la falta de inclusión? Las sociedades tradicionales y las democracias mínimas reducen la posibilidad de crecimiento. ¿Integración social? Como resultado, decenas de miles de personas en la región salieron a las calles para protestar por sus derechos. Las afirmaciones no son más que contenidas en innumerables formas y contextos.

3.8 El Desafío de la Estructura de Poder.

Las manifestaciones han suscitado preocupaciones sobre la estructura de poder existente. Para promover una mayor inclusión y cohesión social, las estructuras de poder social deben cambiar. El proceso de toma de decisiones examinado está dominado por el poder económico, político y social en manos de una pequeña élite. El objetivo principal de la sociedad tradicional es proteger la estructura de poder existente, por lo que, para eliminar la desigualdad, debe cambiarse.

Eliminar el tradicionalismo como parte de todas las estructuras de poder, tanto culturales como personales. Según Popper, las sociedades modernas son menos jerárquicas, más igualitarias y hostiles a la tradición. A pesar de la defensa de los valores tradicionales, resulta paradójica la necesidad de horizontalidad, transparencia e igualdad de cualquier tipo

(género, raza). Siempre en uso y costumbre son parte integral del mantenimiento de tradiciones que impiden la transversalidad, y estas exigencias de transversalidad y transparencia son parte del desmantelamiento de las estructuras de poder actuales. Esta tensión y ambivalencia entre modernidad y tradición es evidente en el trato a la mujer. En las sociedades latinoamericanas ambos coexisten en un gran conflicto entre actitudes y valores.

Los defensores de la sociedad abierta están impulsando la ola actual de protestas callejeras en la región, pero también está creciendo la oposición a tal apertura. Es una preocupación por la preservación de los valores tradicionales. Mientras otros ciudadanos afirman que los cambios no han sido suficientes para lograr los resultados deseados, el discurso de las sociedades tradicionales afirma que las cosas han cambiado radicalmente. Por esta razón, existe la creencia generalizada de que, a pesar de los grandes cambios, especialmente en tecnología y economía, estos no son los que la gente está perdiendo.

Especialmente la confianza interpersonal, está disminuyendo a medida que las personas exigen cambios en la cultura y la forma en que interactuamos entre nosotros. Una persona se comunica consigo misma, con otra persona y no con ningún grupo de esta sociedad, porque cada individuo está individualizado, separado del grupo y carece de la capacidad de comunicarse directamente con los demás. Contrariamente a la creencia popular, internet no cambió repentinamente la forma en que las personas interactúan en la sociedad; más bien, los fenómenos preexistentes relacionados con el individualismo manifestado en las redes sociales tenían la culpa.

El uso de las redes sociales es resultado de este fenómeno individualista. A medida que la sociedad se vuelve más individualista, se vuelven más omnipresentes. Las redes sociales en cierto sentido siguen el individualismo. En lugar de una inclusión abierta, fomentan el individualismo y una sensación de aislamiento social. Cuando se habla de cambio en este entorno, hay un discurso elitista que pretende afirmar que "aquí ha cambiado mucho", a lo que la gente común responde, "pero nada ha cambiado". He cambiado, sigo en la misma situación. " Qué grupo se beneficia del cambio es otro ejemplo de cómo la inclusión puede verse debilitada por quienes la implementan.

Esto no se debe a ninguna estrategia, sino al resultado de la movilidad social y el crecimiento económico provocado por una mayor educación de la próxima generación. Es un proceso gradual de evolución generacional. En el proceso de mayor inclusión a través de la educación y la consiguiente movilidad social, las generaciones mayores quedan rezagadas, ampliando la brecha de poder en sociedad. Dado que cualquier mejora vista por los que están detrás se anula desde esta perspectiva, el argumento básico de Kahnemann (2011) es válido en este caso. Según los "relatos espirituales" de los rezagados, aquellos

que, a pesar de las mejoras, no han progresado en todos los aspectos de la inclusión social están cada vez más separados en su capacidad para alcanzar el "poder".

Las sociedades son conscientes de que no pueden utilizar la educación como medio para mejorar sus condiciones socioeconómicas. La distancia es cada vez más larga. En ese momento, superando a otros que son más grandes que uno mismo, se forman protestas en formas violentas y como medio de expresión de la ira y el malestar. Hirschman (1991) señala acertadamente que en el proceso de superación surgen expresiones de duelo colectivo, pero en este caso no hay que preocuparse por la "revolución", sino por el posible surgimiento de guerrillas callejeras. A veces existe hasta tal punto que no se puede encontrar ninguna solución al problema. Esta revelación plantea la cuestión de la violencia, ya que cada "individuo" en la narrativa mental esperada de obtener acceso e inclusión concluye que no sucederá. Tanto la violencia callejera como la protesta no violenta son manifestaciones del mismo fenómeno. Combatir la violencia significa abordar las causas fundamentales de la aceptación de la sociedad, la comprensión de cada individuo sobre su futuro y la posibilidad de éxito. En cuanto a la capacidad democrática, la necesidad de la seguridad social es otra disociación para cambiar su respuesta a las principales demandas que impulsan la actual crisis de la democracia.

Combinan inclusión y cohesión, ya que la falta de la primera es la fuente del fracaso democrático, mientras que la falta de cohesión social es consecuencia de la incapacidad de la democracia para brindar propuestas colectivas adecuadas al individualismo furioso que se observa en la región. En este sentido, el individualismo y la alienación grupal también son el resultado de que los grupos no pueden satisfacer las necesidades proporcionando suministros. No es sorprendente que el índice de aprobación promedio de los gobiernos latinoamericanos cayera 30 puntos porcentuales casi al mismo tiempo que comenzaron las protestas (en 2010). La gente ya no confía en la capacidad del gobierno para resolver problemas y la desconfianza crece. La aritmética mental y la causa reconocida de este fenómeno es la brecha de inclusión. (Barómetro latino, 2018). Estas tensiones e inconsistencias causadas por diferencias en el ritmo de desarrollo en diferentes aspectos de la sociedad, a saber, la capacidad de producir un desarrollo económico sincronizado, pero no un nivel consistente de inclusión social es una posibilidad importante para el cambio futuro (Dahrendorf, 1979).

Analizando las estructuras de poder, también es una consideración importante la crisis de representación que se ha desarrollado en la última década, la cual afecta directamente la votación debido a la pérdida de confianza pública y la incapacidad del gobierno para cumplir con los requisitos antes mencionados. Cuando se preguntó a la gente: "¿A qué partido votaría si las elecciones fueran este domingo?", algunos países enumeraron 80 campañas o alternativas diferentes. El individualismo en sí tiene una fuerte influencia en la votación y contribuye a la atomización del sistema de partidos. De hecho, la

fragmentación imaginada es mucho peor de lo que el propio sistema político admite oficialmente o saben los expertos. Demandas atomizadas, una realidad desconocida y la falta de liderazgo que la impulse conducen a este problema. Esto crea una situación muy peligrosa para la democracia, incluso en aquellos países que actualmente no están en crisis, porque sus instituciones sociales cimentan esta necesidad insatisfecha de seguridad social, cuyos resultados no siempre son predecibles, y políticas públicas estructuradas e implementados para satisfacer estas necesidades sociales, son completamente inadecuados para satisfacer las necesidades de una gran parte de la población.

Pedir un cambio es ineficaz porque, como señala Dahrendorf (1991), "tienes que saber lo que quieres y, lo que es más importante, tienes que ser capaz de saberlo". Este camino está formado por el liderazgo. De nada sirve la fiebre de reforma y la fiebre de reforma contra reforma si no sabes lo que quieres. Lo que quieren los pueblos de América Latina es obvio: la destrucción de las estructuras de poder existentes, una sociedad más horizontal, igualdad ante la ley y un estado de derecho de facto, no sólo formal. Además, quieren igualdad de oportunidades en una sociedad que une a los más vulnerables y prioriza el bien común sobre los intereses individuales (el 70% de la población de la región cree que el gobierno actúa solo en interés de unos pocos).

Estos son los componentes básicos de una sociedad más liberal donde una abrumadora mayoría puede apoyar el ideal de la autoexpresión (el aspecto personal) sin sacrificar grupos o formar "demos". Sin estos principios básicos, una democracia plena no tiene ninguna posibilidad de establecerse. Una sociedad vibrante que reconozca sus debilidades y exija cambios para fortalecerlas es todo lo que se necesita para el declive democrático que vemos hoy. Porque existe un consenso cada vez mayor en todo el mundo de que la democracia debe fortalecerse mediante la inclusión de personas que puedan participar en valores tanto individuales como colectivos. La democracia no puede navegar sin las dos partes. De esta manera, la creencia de que sus efectos pueden revertirse es el peor antídoto contra el individualismo desenfrenado que actualmente está acabando con la democracia.

CAPÍTULO IV

Desafíos de las Políticas Interculturales y Sociedades Pluriétnicas en América Latina.

4.1 Una Mirada desde la Perspectiva Educativa

Con base en la Educación Intercultural Bilingüe y Enfoques Interculturales en los Sistemas Educativos Latinoamericanos: Avances y Desafíos (Corbetta et al., 2018), publicados en su oportunidad por la CEPAL y UNICEF, estas reflexiones exponen los desafíos en la Implementación de la política racial en las sociedades latinoamericanas. El análisis desarrollado aquí se centrará en los derechos de los pueblos aborígenes y africanos a la educación. Sin embargo, también están cubiertos los derechos a la salud, la justicia, las finanzas o la propia cultura e idioma.

Para definir la interculturalidad, es importante primero definir críticamente lo que "no es" la interculturalidad. Dado que el "otro" es siempre un grupo marginado y subordinado, la palabra en este sentido no implica tolerancia del diferente. Tampoco se aplica a las interacciones directas entre diferentes grupos. Según (Godenzi, 1994), las relaciones interculturales deben ser vistas como una "tarea" encaminada a generar una convivencia democrática en igualdad de condiciones. El objetivo de la interculturalidad crítica (Tubino 2005; OREALC/UNESCO, 2017; Walsh, 2009) es promover reformas e intervenciones que desafíen y critiquen la matriz colonial que aún opera en nuestra sociedad para racializar y subyugar a las personas con información, racionalidad, costumbres y sistemas vivos.

En este sentido, es muy importante distinguir entre un "enfoque intercultural crítico" y un "enfoque intercultural funcional" retomando lo que se abordó en capítulos anteriores. Los pueblos indígenas y afrodescendientes siempre se han posicionado como la última alienación por el proceso histórico de desclasificación y exclusión. La actitud intercultural crítica es la desactivación de estos procesos. Nuevos proyectos sociales, gubernamentales, políticos, éticos económicos y nuevos proyectos cognitivos nuevas formas de conocer aparecen en el horizonte de la crítica intercultural.

La interacción intercultural crítica es un lente importante para examinar cómo los estados implementan realmente los derechos en lugar de simplemente declararlos. La interacción intercultural funcional, por otro lado, se refiere a lo que la gente sabe mejor. Cuando se habla de interculturalidad en nuestros territorios, se suele referir a una interculturalidad funcional, que nada tiene que ver con priorizar ciertas dinámicas institucionales y atender las necesidades de ciertos pueblos subordinados, sin afectar en

realidad las estructuras de poder existentes y las organizaciones jerárquicas asociadas a ellas. Entre grupos hegemónicos, estados y pueblos que han sido oprimidos, subyugados o históricamente reprimidos.

4.2 Sociedades Pluriculturales y Pluriétnicas.

El Pluriculturalismo ha reemplazado en gran medida al multiculturalismo en los debates en la región latinoamericana. El término "multiculturalismo" o "pluriculturalismo" se usa con mayor frecuencia en este sentido y se refleja en nuestra constitución, órganos regionales y leyes lingüísticas generales. Hablando de diversidad cultural y etnicidad, cabe decir en primer lugar que la pluriculturalidad y/o la diversidad étnica son dos características de las sociedades latinoamericanas que constituyen un requisito previo para el desarrollo intercultural. Cuando se habla de multiculturalidad o diversidad racial, no se menciona las relaciones asimétricas o jerárquicas que existen entre los grupos sociales.

Según Catherine Walsh (2009), el concepto en este sentido no pretende implicar un examen crítico o una guía de política dirigida a cambiar las relaciones sociales dominantes, especialmente las jerárquicas. Intenta etiquetar a las sociedades latinoamericanas como sociedades multiétnicas o pluriculturales. El multiculturalismo puede verse como un interculturalismo funcional, que es más consistente con políticas de tolerancia o políticas específicas para grupos específicos.

Sin embargo, esto puede ser cuestionado críticamente en diferentes culturas. Desde sus inicios, el concepto de interculturalidad ha estado muy ligado a los movimientos sociales y al sector educativo en América Latina. Históricamente, los indios han estado fuertemente asociados con el concepto de educación bilingüe intercultural (EBI). De esta manera, el componente intercultural del concepto EBI se vincula con el modelo de vías comunes, un enfoque de la educación que incluye o tiene el potencial de incluir y dirigirse a los pueblos indígenas y otros grupos étnicos de otras nacionalidades de origen africano.

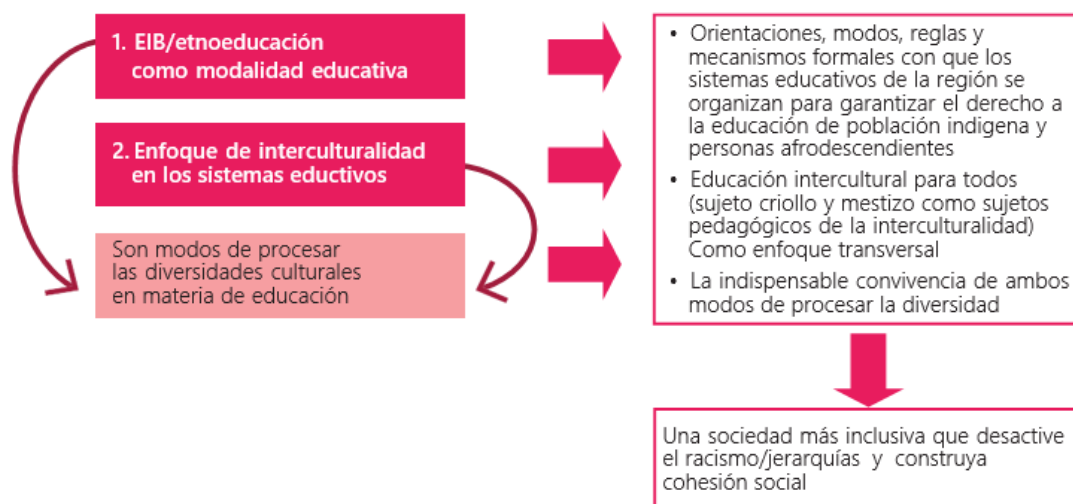
La educación intercultural bilingüe (EBI) y la educación nacional son los dos conceptos dominantes en nuestras leyes y constitución respectivamente. La idea, que se refiere a que las personas obtengan la educación que desean, se ha utilizado en Colombia y Ecuador. Los propios ciudadanos exigen una educación lingüística y cultural del EBI. Para distinguir la EBI de la interculturalidad como un enfoque transversal a la política pública en general y la política educativa en particular, que es el mayor desafío de la región, la EBI debe ser considerada como un enfoque transversal al sistema educativo.

4.3 Formas de Abordar la Diversidad Intercultural

Como lo indica en un documento elaborado por CEPAL y UNICEF (Corbetta et al., 2018), la EIB y/o la etnoeducación como enfoque pedagógico incluye la elección de la dirección en la que los sistemas educativos brindan educación a los pueblos indígenas, modelos, normas e instituciones, para personas afrodescendientes. Un enfoque intercultural dentro del propio sistema educativo se refiere a la educación intercultural para todos, lo que significa que opera en todo el sistema educativo e incluye como sujetos criollos/blancos y birraciales. Priorizar los esfuerzos para detener el sometimiento de indígenas y/o afrodescendientes representados por criollos y mestizos al tratar a los criollos y mestizos como sujetos de educación. Por lo tanto, la educación juega un papel importante.

Diagrama 4.1

Educación intercultural bilingüe (EIB) y el enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos



Fuente: Corbetta y otros, 2018.

Al tratarse de dos enfoques diferentes para gestionar la diversidad cultural, los enfoques EBI e intercultural pueden coexistir en el sistema educativo; de hecho, deben hacerlo. En otras palabras, el concepto de diversidad incluye a todos los grupos de personas, incluyendo criollos, mestizos, pueblos indígenas, afrodescendientes y otros, no solo los pueblos indígenas o afrodescendientes. Para abordar la diversidad cultural en la educación, el enfoque intercultural y EBI son dos modelos diferentes.

Una sociedad más inclusiva que elimine el racismo y la jerarquización social y promueva la cohesión social es el resultado de equilibrar estos dos enfoques del trabajo educativo:

- 1) Los indígenas o afrodescendientes exigen al estado la educación y la lengua como un derecho.
- 2) La interculturalidad de los sistemas educativos, que trabaja con las culturas criolla y mexicana. Si ambas contribuyen a la formación intercultural pueden funcionar desde la interculturalidad crítica, entonces el círculo virtuoso de cohesión social e inclusión de todas las personas en igualdad de condiciones será una realidad.

A partir del análisis realizado en los documentos de CEPAL y UNICEF antes mencionados, se identificó un grupo de países que consideraban dos formas de abordar la diversidad en sus políticas educativas. El corpus de regulación educativa, la ley de educación y, por otro lado, las instituciones, planes y programas establecidos en la región para todos los ciudadanos son las fuentes de esta conclusión. De acuerdo con este análisis, Bolivia (un estado multiétnico), Colombia, Brasil y Venezuela (República Bolivariana) tienen una o más de dos maneras de tratar la diversidad en términos de corpus canónicos.

Se indicó que Colombia, Costa Rica, El Salvador y República Dominicana tienen al menos una iniciativa en común, esto es, planes y/o programas que fortalecen la institucionalidad y se dirigen a todos los sectores de la sociedad en un marco de interculturalidad. Se identificaron al menos cuatro iniciativas para Brasil, mientras que al menos dos fueron identificadas para Bolivia (un estado multinacional), Ecuador y Brasil. Por otro lado, México y Perú participaron en alguna variación de estas actividades.

4.4 Interculturalidad como Enfoque Transversal en los Sistemas Educativos.

Son dos tipos de iniciativas educativas en esta área crítica proyectos e intervenciones específicas presentan grandes desafíos cuando se consideran instituciones, programas y proyectos dirigidos a todos los segmentos de la sociedad. En algunos casos, pueden hacer una actividad que toque todos los diferentes aspectos de la sociedad, pero solo por un corto tiempo o por un cierto período de tiempo, como la iniciativa de la Semana de la diversidad. En cambio (y por su rareza nos interpela) hay una política estable que es de largo plazo y en el tiempo, que también se aplica a todos los niveles educativos.

Para comprender qué significa la interculturalidad como enfoque transversal a las políticas públicas en general y a los sistemas educativos en particular, se considerarán dos grandes niveles de política: la acción a nivel nacional en sus diversas capacidades y la acción al interior de los ministerios de educación. Analizando las medidas a nivel nacional en diversas áreas de competencia, se concluyó que son necesarias acciones e iniciativas en todos los países y en todas las áreas de su competencia; por lo tanto, la comunicación intercultural debe ser una parte integral del programa de capacitación para todas las leyes, reglamentos, profesiones administrativas y equipos técnicos y de gestión. Estas acciones

deben repetirse en los tres poderes del Estado (ejecutivo, legislativo y judicial) y en varios ministerios. Con base en la investigación realizada, los autores decidieron que los equipos técnicos en educación sean indígenas y afrodescendientes, quienes deberán ser asesorados por estos consejos comunitarios indígenas. Esta orientación debe tener en cuenta la formación intercultural, la revisión del currículo intercultural para la formación docente, la elaboración de materiales pedagógicos en los diferentes niveles educativos, así como la formación de los equipos directivos y técnicos del Ministerio de Educación. Comprender cuántas iniciativas relacionadas con la educación intercultural y bilingüe en los sistemas educativos se financian es un factor importante y urgente cuyo análisis aún está en curso. Podría decirse que otro de los países más endeudados de la región no puede poner estos datos a disposición de todos los ciudadanos.

4.5 Desafíos de la Transversalización en los Sistemas Educativos.

El primer desafío de ellos está relacionado con la investigación y la consultoría en políticas públicas. Además, los pueblos indígenas y afrodescendientes siguen en gran medida excluidos de las políticas como sujetos de referencia, al igual que otros sectores de la sociedad que se ocupan de la tierra, como los agricultores y familiares que son propietarios de otras personas. Si no incluimos estos temas, si no son temas políticos candentes, si no son los objetivos de estas políticas, se apoya la continuación y el mantenimiento de mecanismos positivos para crear desigualdad y exclusión.

Armonizar los requisitos para la realización de los derechos sobre la tierra y el territorio con funciones educativas es el segundo desafío, que es particularmente pronunciado en los estudios revisados. Aunque parte de la idea de la interdependencia de todos los derechos, busca enfatizar la relación entre los derechos existentes y el significado cultural de la tierra y el territorio para los diferentes pueblos. La educación intercultural no puede conceptualizarse sin considerar las necesidades más amplias de los pueblos indígenas y afrodescendientes que salieron de la esclavitud colonial y establecieron vínculos con las comunidades rurales.

Reclamaciones basadas en su conocimiento y conceptos u otros conceptos de tierra y territorio. Además, creemos que la educación es un lugar para aprender sobre otras tierras y conceptos territoriales, otros desarrollos y otras economías. También es un lugar para aprender sobre la tierra y los derechos territoriales. Para evitar situaciones que hagan efectivos los derechos humanos, es necesario promover servicios efectivos de calidad además de políticas públicas transversales que apunten a resaltar otras alternativas cognitivas de salud, productivas o económicas. La importancia de la educación y la cultura, con la que los Estados están comprometidos, se protege no solo en palabras sino también en la práctica.

4.6 Inclusión, Cohesión y Desarrollo de la Función Productiva.

Hablar de cohesión social significa necesariamente hablar de conflictos, de la tensión entre inclusión, cohesión y desarrollo. Porque, con el desarrollo operando a nivel productivo, es necesario problematizar las fuentes de los conflictos territoriales y ambientales, que incluyen regiones enteras (OLCA, 2019; Corbetta y Karol, 2015). América Latina se ve afectada por varios conflictos territoriales y ambientales. Estos conflictos se han producido principalmente en áreas habitadas por agricultores indígenas y/o africanos que dependen en gran medida de una economía de subsistencia (Corbetta, 2015).

La mayoría de las industrias terrestres son productores independientes de alimentos saludables de una manera que protege el bien común. Es importante pensar en cómo ellos aseguran la sostenibilidad de la vida en las zonas donde viven. Actualmente son los protagonistas de las luchas ambientales de la región y los principales cuestionadores de la matriz epistemológica occidental a través de la cual el sistema educativo construye su arquitectura global, Breidlid (2016) aporta el concepto de arquitectura global, que es un concepto útil para discutir los sistemas educativos y las claves epistemológicas en las que suele basarse la racionalidad occidental. El modelo productivista reemplaza y sustituye estas industrias relacionadas con la tierra y el territorio.

Este patrón de desarrollo, principalmente a través de diversas formas de extracción (monocultivos, minería, hidrocarburos, salmoneras y otras sobreexplotaciones de ríos y mares), atenta contra la sostenibilidad de la vida y se rechazan los productos de origen en estas poblaciones. Aquí sería interesante obtener documentación más concreta sobre el impacto de esta situación en la población afectada por el conflicto. Por último, si los derechos sobre la tierra y los territorios no se pueden asegurar sin intervenciones racionales que respeten la sostenibilidad de los ecosistemas y las culturas, inevitablemente surgirán interrogantes sobre si las decisiones finales implicarán una interpretación más profunda de lo que se propone.

En otras palabras, la apelación es hipotética, pero está destinada a ser incluida en la apelación. ¿Entonces la decisión de garantizar derechos (o indemnizaciones) se toma después de que las personas ya han sido deportadas? De ahí el concepto de mayor inclusión. Finalmente, otra pregunta que nos hizo pensar y profundizar la discusión fue ¿cómo las preocupaciones sobre la sostenibilidad del planeta abordan el cambio climático y el equilibrio fundamental se relacionan con las preocupaciones sobre los sistemas educativos interculturales? Por lo tanto, se parte de la premisa de que, desde una perspectiva crítica y latinoamericana, la educación ambiental está indisolublemente ligada a las necesidades de los sistemas educativos interculturales. Un diálogo intelectual entre la epistemología dominante y otras epistemologías, pero en igualdad de condiciones, que discutiblemente abre la posibilidad de otros mundos posibles.

4.7 Acciones Afirmativas Interculturales en la Educación Superior de Brasil

El contraste entre la política de acción afirmativa y la política en general. Las políticas de acción afirmativa se desarrollan e implementan cuando queda claro que las políticas generales no se aplican a todos por igual, como es el caso de Brasil. Esta política se está utilizando actualmente en este país para permitir que los pueblos indígenas y afrodescendientes accedan a la educación superior. Según el análisis de varios indicadores, la desigualdad racial y étnica en Brasil es un fenómeno estructural, por tanto, constituye uno de los más importantes desafíos en materia educativa. En primer lugar, cabe recordar que Brasil fue el último país de América Latina en abolir la esclavitud, y cuando fue reconocida oficialmente, el 75% de los esclavizados⁶⁹ ya había obtenido su libertad por diversos medios, como las compras o a través de otro proceso legal, así como las de libre vientre.⁷⁰

El segundo problema es que, a pesar de obtener la libertad, las personas que fueron liberadas de la esclavitud aún estaban excluidas del orden público después de que se aprobaron las leyes de abolición de la esclavitud en el país. Por ejemplo, no pueden asistir a la escuela y luchan por encontrar trabajo para competir con los inmigrantes que vienen a llenar el mercado laboral. El movimiento social ha enfatizado fuertemente las profundas desigualdades que aún enfrenta el país, especialmente en líneas raciales, aproximadamente un siglo después de la abolición de la esclavitud y el proceso de redemocratización, principalmente de partes del proceso que condujo a la nueva constitución en 1988.

Los movimientos de afrodescendientes contra la desigualdad y la discriminación racial ganaron terreno en la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (Durban, 2001). En este contexto, mientras las personas continúan defendiendo los derechos relacionados con la salud, el empleo y la violencia, estos movimientos se han centrado en la educación superior, ya que sigue siendo un área importante que aún ocupa una gran parte de la población blanca.

⁶⁹ Ley Imperial n.º 3.353, sancionada en 13 de mayo de 1888 (Ley Aurea).

⁷⁰ La Ley n.º 2.040, aprobada el 28 de septiembre de 1871, declaró libres todos los hijos de mujeres esclavizadas nacidos en Brasil a partir de esa fecha. Es un componente del paquete de leyes que ayudaron a abolir la esclavitud, junto con la Ley Euzébio de Queiroz (1850) y la Ley de Sexagenarios (1885). El primero decretó acciones para detener el tráfico de africanos, y el segundo decidió quiénes debían ser liberados de la esclavitud después de 60 años. <https://www.arquivonacional.gov.br/> es donde se puede encontrar [en línea].

La CEPAL busca una explicación conceptual de estas desigualdades mediante la creación de una matriz de desigualdad social⁷¹ (CEPAL, 2016). En la región, la desigualdad social ha generado históricamente grandes disparidades en el bienestar. El reconocimiento, independencia y ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas y de origen africano está influido por uno de los ejes estructurales de la matriz, la dimensión etnoracial. En este sentido, se debe enfatizar que la desigualdad racial es el resultado de prácticas posteriores a la abolición y la falta de políticas inclusivas que contribuyeron a un ambiente persistente de exclusión.

Las personas de ascendencia africana todavía hacen esto hoy. En Brasil, las categorías blanco, moreno, "preto" (negro), amarillo e indígena se utilizan para definir la autoidentidad étnico-étnica basada en el fenotipo o el color de la piel. Como se muestra en la tabla 4.1, la población de origen africano ("pretos" y "pardos" combinados) representaba el 54,9% de la población del país en 2016. La autoidentificación se ha vuelto más importante en la acción afirmativa y ha alimentado un intenso debate sobre quién es elegible para retener un lugar en la educación superior y fomenta la conciencia nacional y racial.

Tabla 4.1

Población del Brasil según raza-etnia o color de la piel
(En número de personas y porcentajes)

Color o raza-etnia	Número de personas	Porcentajes
Afrodescendiente	112 820	54,9
No Afrodescendiente	90 831	44,2
Otros	1 849	0,9
Total	205 500	100,0

Fuente: Elaboración propia en base a la PNAD 2016. Véase [en línea] (<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>).

Nota: La población afrodescendiente es el resultado de la suma de las personas que se autoidentifican como preto (negro) y pardo (mestizo).

⁷¹ Cinco ejes estructurantes componen esta matriz: clase social (un proxy de la situación socioeconómica), raza/etnia, género, ciclo de vida y territorio. Debido a que controlan la forma en que se producen y reproducen las relaciones sociales, estos ejes tienen una cualidad estructurante. Las condiciones de desigualdad impuestas por los ejes de estructuración también condicionan los otros ejes de la matriz, influyéndolos en formas que van más allá de la simple suma. Por último, pero no menos importante, cabe señalar que además de los ejes mencionados anteriormente, es crucial tener en cuenta las disparidades relacionadas, entre otras cosas, con las situaciones de discapacidad, el estatus migratorio, la orientación sexual y la identidad de género.

Se consideraron cuatro indicadores relacionados con la educación para reflejar el nivel de desigualdad racial en Brasil (ver Tabla 4.2). Primero, está claro que alrededor de una cuarta parte de las personas de ascendencia africana y alrededor de una quinta parte de las personas de ascendencia europea no están ni en la escuela ni en el trabajo. En contraste, solo el 63,5 por ciento de los adolescentes afroamericanos y el 76,4 por ciento de sus compañeros blancos asistieron a la escuela secundaria. Un poco más de la mitad de los jóvenes negros completan la escuela secundaria, en comparación con casi dos tercios de los jóvenes blancos. En cuanto al trabajo infantil, el 6,6% de los niños y jóvenes están empleados en Brasil, de los cuales el 62% son de origen africano (CEPAL/OIT con base en PNAD 2015).

Tabla 4.2

Desigualdades étnico-raciales en educación
(En porcentajes)

Indicadores	Afrodescendientes ("pretos"/negros+pardos)	Blancos
Jóvenes que no estudian ni están ocupados en el mercado laboral (15 a 29 años)	24,7	19,6
Asistencia escolar en la enseñanza media (15 a 17 años)	63,5	76,4
Jóvenes que han completado la enseñanza secundaria (18 a 24 años)	52,1	68,4

Fuente: PNAD 2016.

4.7.1 Mecanismos Legales existentes en Brasil para reducir la desigualdad.

Brasil ofrece tres instrumentos legales para promover y combatir la desigualdad racial. Todos ellos mencionan claramente la acción afirmativa. La constitución federal de 1988 fue la primera. Aunque la acción afirmativa no se menciona en la constitución, el racismo se considera un delito inaceptable punible con prisión y se condena cualquier forma de discriminación. Además, otorga alta prioridad a la protección y promoción de las expresiones culturales de los indígenas y afrodescendientes, incluido el uso de las lenguas originarias y sus sistemas educativos.

Además, reconoce que los pueblos indígenas y las comunidades esclavas fugitivas⁷² tienen título legal sobre la tierra y que, en el caso de tierras inalienables y derechos, el Estado tiene la obligación de otorgar títulos de propiedad. Un segundo instrumento reformado por la Ley 12.288 de 2010, Ley de Igualdad Racial, consideró la acción afirmativa. Se cree que la acción afirmativa se utiliza para promover la participación igualitaria en la educación y otras áreas de la vida. vida social. El estatuto también reconoce

⁷² Conformaban las comunidades de personas esclavizadas que lograban escapar de sus propietarios(as).

que las distorsiones y desigualdades creadas por la esclavitud deben remediarse mediante la acción afirmativa. Finalmente, está la Ley de Cuotas (n° 12.711/2012), que es objeto de esta presentación desde 2003, se ha vuelto popular el argumento de que las universidades no son lugares iguales de representación de la diversidad cultural, el color de la población o el estatus socioeconómico nacional.

En cambio, la universidad es vista como un lugar para aquellos que pasan el examen de admisión. Las familias inscribieron a sus hijos en costosas escuelas privadas, brindándoles una mejor educación y preparándolos para los exámenes de ingreso a universidades públicas gratuitas de primer nivel. En este caso, el 87% de las escuelas secundarias son escuelas públicas gratuitas y solo el 13% son escuelas privadas, que terminan inscribiendo a más estudiantes de bajos recursos que asisten a escuelas públicas gratuitas. Esto creó un ciclo de exclusión que continúa hoy. Como resultado, se aprobó la Ley de Cuotas, que exige que las universidades públicas y los colegios técnicos, incluso las escuelas secundarias, paguen el 50% de la matrícula a los estudiantes de escuelas secundarias públicas cuyos ingresos sean precarios.

Una parte de estas cuotas está reservada para los autoidentificados, incluidos los negros, morenos e indígenas, así como las personas con discapacidades, en función de un porcentaje de cada unidad federal. Es una política que aborda la desigualdad de ingresos y étnica y racial. Muchos han propuesto llamar a las cuotas "cuotas sociales" (para estudiantes de escuelas públicas)⁷³, a pesar de que esto fue una respuesta a las afirmaciones del movimiento afroamericano de dificultades étnicas significativas en las discusiones sobre raza. Algunas personas argumentan que se deberían implementar cuotas sociales en lugar de separar a negros y blancos porque la pobreza es el problema real, Brasil no es un país racista y estas políticas promueven el racismo. Muchas universidades comenzaron a desarrollar sus fórmulas en 2003 para tener en cuenta a las personas con ingresos más bajos, aborígenes, afrodescendientes y personas con discapacidad. Como resultado, cuando se aprobó la ley en 2012, aproximadamente el 80 por ciento de las universidades ya utilizaban un sistema adaptado a estos grupos sociales.

⁷³ La controversia sobre la acción afirmativa en la educación superior brasileña comenzó en la década de 1990 debido a las cuotas raciales para los de ascendencia afrodescendiente. Sin embargo, a partir de 2003 y hasta la aprobación de la Ley de Cuotas (N° 12.711) en 2012, la "cuota social" se impuso como un hecho, y no hubo protestas ni presiones sociales por parte de los alumnos de las escuelas públicas para matricularse en ellas. colegios y universidades (Paiva, 2018).

4.8 Transversalizar la Educación Intercultural Universitaria Peruana.

Las iniciativas de educación intercultural se han implementado en Perú desde la década de 1940. Inicialmente se comenzó como una iniciativa educativa de una organización no gubernamental (ONG) y luego como parte integral de la política educativa nacional. Dado que los estudiantes de su grupo objetivo son de Educación Básica Regular (EBR), descendientes de los indígenas asentados en las zonas rurales de la Amazonía y los Andes peruanos, se inició con el enfoque de Educación Bilingüe (EB), luego la Educación Intercultural de Educación Bilingüe (EBI) y finalmente se convirtió en educación intercultural bilingüe (EIB).

A la fecha, 18.217 instituciones de educación primaria, y secundaria han sido registradas como Instituciones de Educación Rural EIB (Digeibira) bajo el esquema EBI a cargo del Ministerio de Educación (2017) a través de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Bilingüe Intercultural y Servicios de Educación. Esta cifra corresponde al 26% de las instituciones educativas públicas EBR existentes en el país. El programa EBI en la EBR de Perú contrasta fuertemente con la realidad en las instituciones de educación superior. Perú cuenta actualmente con 143 universidades (51 públicas y 92 privadas), pero solo cuatro de ellas están designadas como universidades interculturales con los siguientes nombres:

-La Universidad Nacional Intercultural de Amazonas, fundada en año 2000 en la provincia de Ucayali, recluta estudiantes indígenas y mestizos.

- Universidad Nacional Intercultural de Juan Santos Atahualpa.

- Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba, Departamento de Cuzco.

- Universidad Intercultural Fabiola Salazar Bagua, ubicada en el estado de Amazonas.

Todas menos la primera universidad, las otras tres aún están en las etapas de planificación debían esperar el permiso para realizar la primera competencia de admisión de estudiantes, para el 2020. Espinosa (2017) también menciona a la Universidad Nacional Intercultural de Amazonas.

“[...] no logró ser una universidad que hiciera de la dimensión intercultural un eje central en sus programas educativos” (p. 106). En cuanto a otras universidades, ninguna ha pensado en incorporar enfoques interculturales en el plan de estudios, pero algunas se han arriesgado a desarrollar especializaciones o programas EBI. Trapnel (2011) señala que a principios de la década del siglo XXI se abrieron tres universidades públicas: la Universidad Nacional de Amazonas (Loreto), la Universidad Nacional Intercultural de Amazonas (Ucayali) y la Escuela Nacional Profesional Micaela Bastidas de EBI. Solo uno

de ellos sigue impartiendo la especialización EBI hasta el día de hoy. Ellos son la Universidad Nacional Micaela Bastida de Apurímac y la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (Pucallpa), la Universidad Nacional de la Amazonía de Toribio Rodríguez de Mendoza y la Universidad Nacional de Santiago Antúnez de Mayolo (Huaraz) son otras tres instituciones que también enseñan. En cuanto a las universidades privadas, recientemente se han establecido escuelas profesionales EBI en cinco universidades:

Universidad Cayetano Heredia en Perú.

Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

Universidad San Ignacio de Loyola.

Universidad Unida.

Universidad Privada Selva en Perú.

Estas universidades son financiadas temporalmente por el Programa Nacional de Becas y Créditos Educativos (Pronabec) para cooperar con el EBI en la formación de docentes. Por otro lado, se sabe que muy pocas universidades enseñan la interculturalidad como materia en algunas escuelas profesionales (principalmente en pedagogía y antropología), pero nunca como materia interdisciplinar en diversas formaciones profesionales. Otra forma en la que algunas universidades apuestan por promover las relaciones interculturales es a través de proyectos como la Red Internacional de Investigación Intercultural (Ridei)⁷⁴

1. Apoyada por la Universidad Católica del Perú (PUCP), que lideró el proyecto Hatun entre 2003 y 2011 y continuó hasta 2013 el proyecto “*Enfoques Interculturales en la Educación Superior*”. Tiene como objetivo “promover la integración de enfoques interculturales en la educación universitaria, a partir de la experiencia de la PUCP en Hatun y el programa de acción afirmativa”, con la Universidad Nacional Mayor de San Antonio Abad y la colaboración de la Universidad Nacional Mayor de San Antonio Cristóbal de Huamán, donde Ayacucho es su punto focal. Según Villasante (2012) y Reynaga (2012), el objetivo del proyecto es ayudar a los estudiantes aborígenes rurales a mejorar su desempeño académico, rendimiento académico, matrícula y graduación.

Como método universal o como ambos, transcultural. Los programas de la Universidad del Perú aún están en pañales, pero otras universidades ya los están aplicando, ofreciendo y/o discutiendo. Este artículo pretende facilitar aún más su discusión, análisis y aplicabilidad. Esto fue motivado por las preocupaciones sobre la brecha actual entre la

⁷⁴ Para mayor información del Ridei, se sugiere visitar su página web <<http://red.pucp.edu.pe/ridei/>>.

educación universitaria y EBR, especialmente para aquellas instituciones educativas que utilizan el enfoque EBI.

4.8.1 Contexto Intercultural de la Región de Puno.

Debido a las expresiones culturales de las lenguas vivas quechua y aimara, la gente de Puno practica una forma integrada de religión, y la diversidad cultural de la región se refleja en la danza, la música y las artesanías, lo que hace de Puno la parte culturalmente más diversa del Perú. Una de las zonas más ricas en tradiciones que permiten que Puno sea reconocido oficialmente en la categoría. “Capital del Folklore del Perú”. A una altitud de 3.815 metros, se encuentra a orillas del lago Titicaca en la región andina del sur de Perú. Dependiendo del nivel ecológico de la zona, su clima es diferente.

Aunque el clima en la selva es tropical, las tierras altas y las montañas tienen temperaturas frescas. Como la mayoría de la población vive en áreas rurales, la agricultura es la industria principal. Produce trigo, cebada, avena, papa, quinua, frijol y otros productos agrícolas. Alpacas y llamas, así como ganado vacuno, ovino y otros animales de América del Sur. La población se ha concentrado en la minería, el comercio y la pesca como actividades auxiliares. En los últimos años, cada vez más turistas locales y extranjeros se han involucrado en actividades orientadas al turismo. Los turistas se sienten atraídos por la región por sus sitios históricos, el lago Titicaca y la próspera cultura andina en los pueblos cercanos y las islas del lago (Rivera, 2008, p. 16). Según el censo de 2017, tiene una población de 1.172.697, de los cuales un pequeño número son de ascendencia quechua, aimara y uro, así como mestizos, urbanitas o hispanohablantes. Tiene características de la cultura occidental. La Tabla 4.3 resume la composición racial de la población en números y porcentajes según los idiomas que los residentes afirman haber aprendido a hablar.

Tabla 4.3

Población censada de cinco y más años por lengua materna aprendida en la niñez

Idioma	%
Castellano	28,04
Quechua	42,86
Aimara	27,04
Ashaninka	0,02
Otra	0,05
No escucha, ni habla	0,07
No sabe/no responde	1,92
Total	100,00

Fuente: INEI - Censos Nacionales 2017. Puno

- A. Según el censo de 2017 (INS, 2018), de los 1.083.035 habitantes de la región de Puno, el 42,86 % son hablantes nativos de quechua, el 28,04 % español, el 27,04 % aymaratí. Cabe señalar que los resultados de la autoidentificación étnica de la población de 12 años y más participante en el censo muestran que el 56,98% de la población se identifica como quechua, el 33,72% como aymara y el 0,5% como otros pueblos indígenas. Esto significa que más del 90 por ciento de la población registrada de la región puede ser considerada indígena.

La población de estudiantes universitarios de la región se estima en alrededor de 50.000⁷⁵, la mayoría de los cuales se concentran en ciudades como Puno y Juliaca. Ya existen universidades públicas y privadas en la zona. Universidades públicas.

- La Universidad Nacional del Altiplano (UNA) tiene su sede en Puno, Perú⁷⁶ y tenía 20.525 estudiantes de pregrado en 2016.

- Universidad Nacional Juliaca. Aunque se estableció en 2007 y recién comenzó a inscribir estudiantes en 2013, actualmente tiene una matrícula de 1,262 estudiantes que incluyen: Universidad Privada.

- Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez (UANCV) con sedes en Azagara, Juliaca Puno, Veinte mil estudiantes componen el cuerpo estudiantil.

- Universidad Privada San Carlos, con sedes en Puno, Juliaca e Ilave, matricula 2.989 estudiantes.

- La Universidad José Carlos Mariátegui filial en Puno cuenta actualmente con 492 estudiantes, se desconoce el número exacto de estudiantes en Juliaca.

- Filiales de la Universidad Ala Peruana Juliaca y Puno. Pertenece a la Unión de Universidades Privadas de Juliaca.

Por edad, matrícula, infraestructura y otros factores, la UNA y la UANCV son las principales universidades que siguen funcionando en la región; otros fueron creados más recientemente. Como punto de referencia, se realizó una breve encuesta sobre las habilidades lingüísticas de los estudiantes de las dos universidades, ya que esta fue la única

⁷⁵ Monto determinado a partir de datos del II Censo Universitario realizado en 2010, datos de matrícula de 2015 registrados en el sitio web de la Sunedu y datos actualizados recabados en algunas de las universidades públicas y privadas existentes en la región.

⁷⁶ Para todos los casos se está tomando como referencia la información publicada en la página de la Sunedu (<https://www.sunedu.gob.pe/sibe/>), sobre el total de estudiantes matriculados en pregrado correspondiente a 2016.

fuelle que se pudo encontrar sobre sus antecedentes étnico-culturales. Se utilizaron los resultados del segundo censo nacional universitario de 2010 (Instituto de Estadística e Informática del Perú, 2011), ya que la Universidad Nacional del Altiplano (UNA) no brinda información oficial sobre la lengua materna o el origen étnico de los estudiantes, de los cuales 10.689 (65,4%) de los 16.340 estudiantes universitarios matriculados indicaron que no hablaban, leían ni escribían otro idioma que no fuera el español. La siguiente tabla muestra los idiomas seleccionados:

Tabla 4.4

Idiomas que hablan, leen o escriben diferente al castellano		
Idioma	Casos	%
Quechua	5715	53,0
Inglés	5625	53,0
Francés	332	3,0
Alemán	99	1,0
Otro	2288	21,0

Fuente: Perú, II Censo Nacional Universitario 2010.

Según los hallazgos, de los 10.689 estudiantes que dijeron saber hablar, leer o escribir un idioma diferente al español, el 53,0% mencionó el quechua; un porcentaje similar se menciona en inglés; 3,0% francés; 1,0% alemán; 21,0% seleccionaron la categoría "Otros". Todo indica que la mayoría de los estudiantes que eligen la categoría "Otros" saben hablar, leer o escribir aimara, ya que, como se mencionó al principio, solo alrededor de un tercio del departamento es hablante nativo. Eso sí, según los resultados del censo, el 48,9% del total de estudiantes matriculados en la UNA en 2010 podría hablar, leer o escribir quechua o aimara, si incluimos a los declarados como "Otros", quienes lo harán. Estudian un total de 8.003 alumnos.

B. Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez: Esta universidad registró un total de 21.651 estudiantes de pregrado en el censo de 2010, de los cuales 18.377 declararon su lugar de nacimiento en la región Puno⁷⁷ y declararon hablar, leer o escribir idiomas distintos al español, llegando a 12.258 alumnos.

⁷⁷ La UANCV tiene una filial en la ciudad de Arequipa, pero en los resultados del Censo Universitario 2010, solo aparece las cifras totales del alumnado de pregrado por universidad, no por sede o filiales.

Tabla 4.4

Idiomas que hablan, leen o escriben diferente al castellano		
Idioma	Casos	%
Quechua	7076	58,0
Inglés	5936	48,0
Francés	321	3,0
Alemán	134	1,0
Otro	1910	16,0

Fuente: Perú, II Censo Nacional Universitario 2010.

De los 12.258 estudiantes que dijeron hablar, leer o escribir un idioma diferente al español, solo 7.076 (58 %) dijeron quechua, mientras que 1.910 (16 %) dijeron "otro"; Al igual que la UNA, este grupo se refiere principalmente al aymara. Entonces hablando aprox. Del 41% al 54% de la población estudiantil total de la UNCV tiene al menos algún dominio del quechua o aimara. Con base en los resultados, es razonable suponer que alrededor de la mitad de los estudiantes de la Universidad de Puno son originarios de estas naciones, ya que hablan una de las lenguas nativas que se hablan en la región. Dado que pocas personas están interesadas en aprender idiomas que no sean el quechua o el aimara, los resultados respaldan esta hipótesis.

4.9 La Transversalidad de la Interculturalidad en la Educación Universitaria de Perú.

La información presentada en la sección anterior contribuye en gran medida al contexto multicultural y multilingüe de la región de Puno (Arias, Rivera, Rodríguez, y Cano, 2013), que no es nuevo para el resto del Perú. Esta realidad nos permite reflexionar sobre la necesidad de incluir los enfoques interculturales como contenidos transversales en los planes de estudio de diversas escuelas profesionales en instituciones de nivel universitario.

En el caso de Puno, aunque las poblaciones quechua, aymara, uro y mestizas suelen estar emparentadas sin ninguna genética, son raros los individuos que permanecen en ciertos sectores. El racismo y la discriminación innecesaria en sociedades donde las relaciones interculturales se consideran un “hecho” (Ansión, 2012), porque las relaciones entre individuos de diferentes culturas se consideran permanentes y cotidianas, a pesar de que las relaciones no siempre son justas. Situaciones similares a las anteriores se presentan en los campus universitarios, pero en algunos casos los estudiantes, profesores y/o los mismos administradores muestran prejuicios, discriminación y falta de respeto hacia aquellos cuyas realidades culturales difieren de sus actitudes habituales. Basado únicamente en características fenotípicas, forma del cuerpo, vestimenta, apellido y/o habla. Ante esta situación surge la pregunta: ¿Qué tan transculturales son los puneños, en especial los estudiantes, docentes y directivos de la Universidad Regional de Puno? ¿Qué sucede

cuando estudiantes y profesores de diferentes culturas se reúnen en el aula? ¿Qué podemos hacer con las persistentes actitudes racistas y prejuiciosas de algunos en la sociedad en la que vivimos? ¿Respetamos y toleramos a todas las personas, sin importar de dónde vengan? ¿Las relaciones negativas entre individuos pertenecientes a una misma región son causadas por factores étnicos, culturales y/o económicos? Se pueden hacer estas y otras preguntas, pero es posible que no se obtengan respuestas precisas o que solo obtengamos respuestas parciales. Sin embargo, una forma de tratar de resolver todos estos problemas de racismo, prejuicio y exclusión es adoptar una postura intercultural, porque esto solo funciona si realmente cambiamos nuestra forma de ser, comenzando por el respeto. Sobre todo, tolerancia, interés por aprender sobre nosotros mismos y lo que nos hace diferentes, interés por aprender y difundir conocimientos sobre nuestra cultura y ganar conocimiento y experiencia con otras culturas.

Ahora tal vez podamos generar mayor beneficio mutuo para la sociedad, respeto, tolerancia e integración del “otro”, pero esto no es suficiente, es necesario reflexionar y analizar la cultura, el origen social y causas, las asimetrías económicas que existen en la región y el mundo, motivo por el cual históricamente unos han estado subordinados a otros, elaborando así recomendaciones de política para promover el cambio en estas estructuras arraigadas de nuestra sociedad.

Son varias las razones por las que la educación intercultural debe ser incluida como un tema transversal en la formación universitaria de la región y del país. Con esta oportunidad, hemos identificado al menos tres razones para seguir contribuyendo e impulsando la propuesta. En primer lugar, se ha cuestionado la débil coherencia del sistema educativo peruano en los contextos local y nacional (Cuenca, Carrillo, De los Ríos, Reátegui, y Ortiz, 2017). Por un lado, la EBR está regulada y regida por la Ley General de Educación núm. 28044, Educación Básica Estatal y Plan Regional de Educación, establece la misión de la educación regional de educar y desarrollar a los estudiantes no solo intelectualmente, sino también personalmente.

El desarrollo, la formación ciudadana, los aspectos morales y otros aspectos que ayudan a formar a los niños y jóvenes como personas íntegras se dan en un contexto multicultural como el peruano. La educación superior, por otro lado, se enfoca principalmente en la formación profesional de los jóvenes para que puedan encontrar un trabajo o crear sus propias fuentes de empleo después de graduarse. En muchos casos, como personas honestas, conscientes de su papel y responsabilidad en la sociedad, se deja de lado su educación. Si bien la EBR ha eliminado parte de la tarea, creemos que los estudiantes universitarios aún necesitan orientación para fortalecer su desarrollo personal. Cabe mencionar que el artículo 20 de la Ley General de Educación establece que “se garantiza la educación bilingüe intercultural en todo el sistema educativo”, por lo que se aplica no solo a la EBR, sino también a la educación superior. Uno de los enfoques

transversales en la conformación de la imagen del posgrado en la educación básica pública es el enfoque intercultural, por lo que no debe ser descuidado aún en las instituciones educativas no interculturales de las ciudades. Los programas educativos en cada distrito están inspirados en las pautas nacionales de EBR y las realidades sociales y culturales circundantes, y la mayoría de los programas educativos del distrito tienen en cuenta un enfoque intercultural. En segundo lugar, según el segundo censo universitario de 2010, el número de estudiantes de secundarias públicas y privadas de todo el país alcanza los 782.970, de los cuales al menos este porcentaje varía según la ubicación de la universidad, en las universidades de montaña (Cusco, Ayacucho, Applemac, Huancavelica, ncash, Puno, etc.)

La mayoría habla quechua, aimara u otras lenguas indígenas del Perú. La mayor proporción de estudiantes de ciudades cercanas. Para la región de Puno, se ha observado que cerca de la mitad de los estudiantes universitarios son bilingües en alguna medida, hablando una de las dos lenguas maternas más comunes (quechua y aimara). Confiamos en que al menos dos tercios de los estudiantes universitarios de la región provienen de familias de habla quechua o aymara, a pesar de los resultados del censo de 2017, otras fuentes (Rivera, 2008) y casi dos décadas en el aula universitaria, tiene experiencia refleja la realidad étnica de la región. En tercer lugar, existe un importante desequilibrio económico, social y cultural entre la población criolla/mixati y la población indígena cuya lengua materna es su lengua materna.

Según el informe técnico “Evolución de la pobreza monetaria 2007-2012”. Al examinar la incidencia de la pobreza según el idioma nativo de las personas, aquellos que aprendieron su idioma nativo (quechua, aimara o amazónico) en la infancia se vieron más afectados. Así, en 2012, el 40 por ciento de las personas que consideraban su lengua materna (12 por ciento extremadamente pobres y 28 por ciento no extremadamente pobres) hablan casi tanto como quienes consideraban su lengua materna. El doble de hablantes nativos hablan español como lengua materna, con una prevalencia del 22,2% (4,6% muy pobre, 17,6% no muy pobre) (INS, 2011, p. 42). Teniendo en cuenta los tres factores anteriores, vale la pena hacer las siguientes preguntas. ¿Seguiremos viendo a las universidades como entidades separadas del propósito, metas y contenido de lo que enseña EBR? Dado que el trasfondo cultural del Perú es claramente multicultural y que la EBR es transcultural en la mayor parte del país, ¿es razonable que las universidades peruanas no tomen en cuenta esta perspectiva al diseñar sus programas de estudio?

Si se desea que las universidades dejen de ser vistas como islas aisladas de la EBR y de la sociedad en general; si esperamos que las universidades mejoren la educación de sus estudiantes no solo profesionalmente, sino en todos los sentidos como ciudadanos y personas íntegras. Si apoyamos los enfoques interculturales utilizados por la mayoría de los

distritos, entonces reconocemos la necesidad de considerar los enfoques interculturales como un tema transversal.

4.9.1 La Universidad con un Sentido Intercultural

Particularmente en el caso de las universidades públicas, la realidad de muchos estudiantes universitarios en Perú es que una gran parte de ellos son descendientes de indígenas que aún viven en el país, aunque algunos, sin duda, no lo son. Ver la interculturalidad como un problema transversal no significa que deban convertirse en universidades locales o interculturales una vez que tengan plena conciencia de ello. Con estos conceptos quiere dar respuesta a la realidad del Perú, que demanda una formación profesional, no sólo de la más alta calidad, sino también de conciencia humanística y actitudes interculturales.

Si bien las universidades peruanas persiguen estándares internacionales de acreditación y luchan por la competitividad, también estamos comprometidos con la diversidad universitaria (Tubino, 2012), y coincidimos con Ansión (2012, p. 13). En cuanto a las universidades, afirma que

«[...] las universidades públicas provinciales del Perú tienen pocas posibilidades de ser reconocidas como universidades serias en el mundo globalizado. Pero si pueden entender dónde radica su ventaja comparativa, tienen la oportunidad de reinventarse. Si pueden establecer una conexión con el patrimonio cultural local, se abre una vía importante para ellos". Aunque sin duda dañina para muchos, la idea es real y obvia.

Sería más productivo e inspirador demostrar las “ventajas comparativas” que las universidades provinciales (en este caso Puno) pueden ofrecer al país y al mundo en base a su acervo cultural. Esto es lo contrario de las universidades que tratan de imitar otras latitudes. Aunque difícil, no es insuperable. Sin desconocer los requerimientos del mundo globalizado para que las universidades estén orientadas científicamente y hacia las nuevas tecnologías, nuestras universidades pueden continuar desarrollándose y brindando servicios de acuerdo a las condiciones específicas de su entorno, sin renunciar al pensamiento y la planificación local y nacional para tomar en cuenta la situación real. En un mundo globalizado, la idea es desarrollar universidades acordes a las múltiples realidades en las que se encuentra inmersa la población mundial.

4.9.2 Interculturalidad de la Educación Básica Regular en Puno.

La EBR de formación propuesta oficialmente en la región Puno lleva más de una década considerando un enfoque intercultural. En consecuencia, se aprobó el Proyecto Educativo Regional Coordinado en Puno 2006-2015, lo que derivó en la propuesta del Proyecto Programa Regional de Educación (PCR- Puno, 2009) aprobada en junio de 2009 y que incluía dos enfoques interculturales afines: “*Intraculturalidad y Educación*

Intercultural y Liberadora”. De esta manera, los estudiantes deben afirmar su identidad cultural y conexión con su cultura de origen aprendiendo sobre ellos. También se espera que pongan gran énfasis en aprender y comprender su cultura nativa mientras reconocen las contribuciones de otras culturas.

El objetivo es que los estudiantes desarrollen plenamente su propia cultura, así como elementos de una cultura más amplia, como la del país y el mundo, a través de la comunicación oral. Y estar escrito en su idioma nativo y en español, y poder interiorizar su cultura de origen es tan valioso como cualquier otra cultura en el mundo. También deben ser capaces de incorporar valores interculturales como el respeto, la tolerancia, la aceptación, la interacción pacífica, la cooperación y el aprendizaje mutuo entre ellos y otras culturas.

Su finalidad es promover un nivel adecuado de convivencia intercultural, que permita además el desarrollo de una sociedad más justa y simétrica, libre del dominio hegemónico de una cultura sobre otras culturas y en la que el poder lo alcancen todos, no unos pocos. Si bien estas propuestas tardaron casi una década en implementarse, no se lograron las metas planteadas, pero no se puede descartar el esfuerzo de funcionarios, expertos, docentes y algunas ONG como CARE Perú para implementar el EIB en la región. Desgraciadamente, todavía son muchos los que la rechazan porque creen que solo es apta para entornos rurales. Esta posición es similar a la del Departamento de Educación, dada toda la evidencia de que la exclusividad rural de la propuesta continúa.

El Proyecto Regional de Educación hasta el 2021 (Puno, 2015) se desarrolló en 2015 en base a la experiencia previa y luego de un proceso de evaluación. El proyecto también tiene en cuenta el enfoque intercultural mencionado en los lineamientos políticos de los objetivos estratégicos 1 y 2 (Puno, 2015). El segundo objetivo estratégico. En la región Puno, los estudiantes que reciben educación básica deben recibir una educación adecuada y de calidad que les brinde la oportunidad de aplicar estas habilidades en su vida cotidiana y en el desarrollo de la provincia y del país.

Lineamientos políticos 2.1. 1. (LP-2.1.1).

2. Utilizando un enfoque intercultural bilingüe para crear programas regionales de CETPRO, Educación Básica Alternativa, Educación Básica General y Educación Básica Especial que satisfagan las necesidades de la comunidad, los intereses de los estudiantes y el desarrollo local, regional y nacional.

3. (LP-2.1.3). Fortalecer la educación bilingüe intercultural y la educación rural para que los estudiantes de primaria de las zonas rurales de la región Puno obtengan una

educación de calidad, mantengan su progreso y culminen sus estudios a tiempo⁷⁸
Lineamientos políticos.

2.2. 1. (LP-2.2.1). Promover el comportamiento ético en las instituciones educativas. Métodos de enseñanza que vinculen el aprendizaje de alta calidad con los deseos y necesidades de los estudiantes y la sociedad desde una perspectiva bilingüe intercultural.

Meta táctica 3.

Mejorar la formación inicial de los docentes en las universidades y asegurar la superación de los docentes profesionales en el marco del buen desempeño laboral y la formación continua.

Lineamientos políticos 3 puntos 1. 1. (LP-3.1.1).

Se presta mayor atención al desarrollo de competencias profesionales e interculturales durante la formación del profesorado. Usando estos lineamientos para la EBR en la región de Puno, es importante preguntarse: ¿por qué invertir en un enfoque intercultural de la educación superior? ¿Por qué creemos que la educación superior debe cumplir con las pautas de EBR? ¿Por qué decimos que el BEI debe estar representado en todos los niveles de la educación en el Perú, incluyendo las zonas rurales y urbanas? Intentaremos responder a estas preguntas basándonos en un caso ficticio, que puede parecer ingenuo, pero no se aleja de la realidad.

Imaginemos un grupo de adolescentes de una institución educativa intercultural, ej. de la región Puno, quienes se capacitan según el PEB y el Programa Nacional de Educación Básica. Es seguro decir que los adolescentes pueden comunicarse de manera efectiva tanto en su lengua materna como en español. Su educación explora la cultura quechua o aymara, así como las culturas peruana y mundial. Adoptan comportamientos que muestran respeto, tolerancia, flexibilidad y aceptación de personas de otras culturas. Son capaces de interiorizar y tomar conciencia de su propia identidad cultural incluso reconociendo la identidad cultural de los demás. Sólo hay diferentes culturas; no hay cultura inferior o superior. La desigualdad en este mundo es el resultado de una lucha de poder entre un pequeño grupo de personas que buscan controlarnos imponiendo su cultura y subordinando a todos los demás. Por lo tanto, estas realidades deben ser rechazadas para dar lugar al

⁷⁸ El acta oficial está disponible en la página web de la Dirección Regional de Educación de Puno (<http://www.drepuno.gob.pe/>), descubrimos que esta directriz política está incluida en el objetivo estratégico 1 (p. 48); sin embargo, cuando se detallan, incluyendo cuadros con medidas políticas, indicadores, metas y otros, se encuentra como directriz del objetivo estratégico 2 (p. 77), se decidió utilizar esta cita para agregar más detalles.

cambio. Pero si alguien se muda a Puno, Juliaca u otra ciudad del país o del extranjero, buscando mejores oportunidades para estudiar a un nivel superior y/o encontrar oportunidades laborales, eventualmente tendrá que conectarse con otros miembros de la sociedad. Imagina que al comienzo de la relación se dan cuenta de que no todos piensan, actúan o creen de la misma manera que ellos. En cambio, encontraron una sociedad donde abundaban el individualismo, la intolerancia, los prejuicios raciales y la discriminación, donde algunas personas se sentían superiores simplemente por su fenotipo o estatus socioeconómico. La diferencia entre la educación rural y urbana, sin mencionar la diferencia entre la escuela primaria y secundaria y la educación superior, tal como se desarrolla actualmente, no podrá crear una sociedad donde personas de diferentes culturas puedan vivir juntas. Contenga una connotación discriminatoria, racista o condescendiente.

Según la Ley General de Educación 28044 no.79 Artículo 20 existe un compromiso de establecer EBI en todo el sistema educativo peruano para evitar resultados insatisfactorios, teniendo en cuenta las diferencias, especificidades a señalar según se utilice en zonas urbanas o rurales, el nivel educativo en el que se utilice y las políticas nacionales, que además deberán tener cortes transculturales. La falta de un ámbito nacional, que involucre a las instituciones y a la ciudadanía en general, los consejos políticos no garantizan el éxito de la educación intercultural.

4.10 La Interculturalidad en la Educación Superior Puno.

Nuestra sugerencia es que la educación universitaria debería considerar la interculturalidad como un tema transversal en lugar de simplemente "establecer universidades interculturales en áreas de alta densidad aborígen" o "fortalecer las políticas de reparación aborígen y los programas de acción afirmativa". Tubino (2005). La suposición de que los enfoques interculturales solo se utilizan en universidades interculturales o indígenas o como programas de compensación en beneficio de los estudiantes indígenas es secundaria y remota desde la perspectiva de crear una sociedad inclusiva.

La subordinación, ya que estará basada en la idea de una élite funcional intercultural (Walsh, 2002; Tubino, 2015; Dietz, 2017), se enfoca más en el diálogo y el reconocimiento que en eliminar las causas de los problemas sociales, económicos y culturales desigualdades en la sociedad. Este enfoque desarrolla la interacción intercultural utilizada por las EBI en Perú y otros países de América Latina, apuntando a las poblaciones indígenas como una forma de educación compensatoria y discriminación positiva. El alumno recibe formación en su propia cultura e idioma, posteriormente aprende poco a poco el español como segunda lengua y, entre otras cosas, aprende a relacionarse con personas de otra cultura. Está claro que los aborígenes todavía son vistos como inferiores, aunque de maneras sutiles las políticas paternalistas del estado no les hacen ver de esa

manera. Pero ¿y los extranjeros? ¿Son capaces de interactuar apropiada y constructivamente con los poseedores de otras culturas, especialmente las culturas locales?

Es inaceptable que el enfoque intercultural se aplique solo a una parte de la población; ir por este camino crea el escenario anterior de "qué pasaría si" y todo el esfuerzo y la inversión en educación se desperdicia o se desperdicia. Centrarse únicamente en enfoques interculturales es inaceptable si queremos construir una sociedad inclusiva en la que todos los ciudadanos se beneficien de las mismas oportunidades y aborden las asimetrías sociales y económicas respetando nuestras diferencias culturales. Todos los signos apuntan a un trasfondo cultural peruano multicultural en el área de Puno. La amalgama de quechua, aymara, uro y mestizo, así como la presencia de residentes extranjeros y turistas, le dan ese toque; por tanto, según los datos presentados, para los estudiantes, docentes y directivos de las instituciones de educación superior de la región.

La composición cultural nacional del personal también tiene esta característica. La situación es la misma en otras partes del país. Las sociedades peruanas suelen ser multiculturales, pero esto es especialmente evidente en los entornos urbanos de las ciudades costeras, la montaña y la selva, donde personas de diferentes orígenes culturales se reúnen en busca de una vida mejor, atraídas por las oportunidades que estos lugares les pueden ofrecer, condiciones de la vida de los miembros de la familia. Necesitamos empezar a imaginar y pensar la universidad en lógicas diferentes, no solo en el universalismo. En cuanto a la comunidad puneña, a juzgar por la lógica de la matriz cultural andina, no niegan su imaginación y pensamiento sobre ella, y también hay elementos de la lógica del universalismo.

Esto no quiere decir que uno sea más importante que el otro, porque mientras no entre en conflicto con nuestro sentido de identidad cultural, es imposible para nosotros vivir fuera de las demandas de un mundo globalizado. Por otro lado, no podemos aislarnos en nuestras propias culturas y solo pensar e imaginar universidades en relación con esas culturas. La capacidad creativa de las personas debe inspirarnos para generar nuevas ideas sobre cómo seguir construyendo la universidad sin salirnos de su esencia y lógica, siendo capaces de integrar a los demás de acuerdo con su realidad para que el resultado final sea formar profesionales capaces de competir y contribuir al mundo regional, nacional y globalizado.

No debe excluirse la posibilidad de realizar una formación desde un punto de vista holístico y humanista, aun cuando la universidad se ocupe de la formación de futuros especialistas, preferentemente desde un punto de vista profesional, para el desarrollo de la región en la que se ubica y el país necesita los mejores talentos y profesionales. Si esta sociedad es multicultural, tiene sentido educar a los alumnos de acuerdo con esta realidad. Más allá de un noble ideal o una simple aspiración, la interculturalidad como tema

transversal en los planes de estudio de las diversas escuelas profesionales de la Universidad del Perú, ya sea en un contexto con poblaciones predominantemente indígenas o no indígenas, si queremos crear un sistema en el que todas las comunidades peruanas, es decisiva. Los peruanos se vieron y reconocieron como iguales, con diferencias e imaginamos una sociedad mundo inclusiva, antirracista y más justa.

4.11 Reflexiones Finales Interculturalidad Juventud, Identidad y Discriminación.

El análisis se basa en encuestas de opinión, entre ellas la Encuesta Mundial de Valores, el Latinobarómetro, la Encuesta de Jóvenes, la Encuesta de Discriminación y la Encuesta de Participación. Es importante señalar esto porque en tales estudios, los datos no siempre coinciden con la evidencia que se quisiera mostrar, o las tendencias no siempre son tan homogéneas entre países o diferentes grupos como cabría esperar. En este sentido, no todas las afirmaciones estarán respaldadas por datos. Las presentaciones también tocarán temas como la identidad, la subjetividad, la pertenencia y la discriminación.

Este análisis se basa en datos de varios estudios realizados en conjunto por la Fundación Santa Mara entre 2017 y 2018, y el conocimiento de la CEPAL sobre la juventud producto de sus múltiples alianzas con UNFPA, OIJ y otras organizaciones. En primer lugar, se plantea la cuestión de la identidad de la juventud actual. Los estereotipos existen y muchas veces la reflexión parte de ellos, por ejemplo, cuando se habla de los millennials. Se pueden encontrar diferentes tipos de conceptos según el país, la tradición o el análisis. La identidad digital, el usuario en línea y el usuario móvil son algunos ejemplos de los conceptos discutidos en relación con la conexión y el uso de dispositivos móviles como los teléfonos inteligentes.

Otro término multitarea que evoca una atención fragmentada es “búsqueda de memoria en Google”, un adjetivo comúnmente utilizado por los jóvenes de esta generación. Con el historial disponible en Google, los jóvenes de hoy no necesitan aprender fechas o nombres de personas. El conocimiento de la tecnología es fundamental y la tecnología es búsqueda, obviamente en una plataforma dada, sin conocimiento. Este hilo tiene una conversación sobre la edad hiperpersonal que afecta tanto a adultos como a niños. Este estereotipo está relacionado con la lógica multitarea, la capacidad o incapacidad de prestar especial atención a un solo objeto en lugar de varios objetos a la vez.

Esto es lo que el filósofo coreano Byung-Chul Han llama una sociedad de fatiga, que forma la base de una sociedad de logro y una sociedad de frustración, creando así una sociedad de depresión (Han, 2017). En este lugar, las personas mayores se refieren a sí mismas como inmigrantes digitales, en contraste con los grupos más jóvenes conocidos como nativos digitales. Es decir, estamos comparando la Generación X y la Generación Y,

también conocidos como Millennials, y luego los Millennials, o niños, niñas y adolescentes, que son más nativos digitales que la generación anterior. Se trata de nuestra generación, que se trata del movimiento estadounidense Yes We Can (Reig y Vilches, 2013). Según este estereotipo, surgirá una nueva generación de jóvenes con un fuerte sentido de responsabilidad social y valores socialmente justificados. Si serán vistos como humanos y justos en el sentido de la justicia, serán más conscientes de la desigualdad social existente.

El resultado ha sido niveles récord de voluntariado, mayor aceptación de personas de diferentes razas, géneros y orientaciones sexuales, y un mayor sentido de responsabilidad personal. Estas cosas se reflejan, por ejemplo, en el embarazo adolescente y la crianza responsable. Estar "glocalizado" es otro aspecto del estereotipo juvenil. El término "glocalización" se refiere a la combinación de elementos locales y globales. Es claro que en el pasado su principal preocupación por los jóvenes era ser locales o conocer las realidades nacionales a través de los medios escritos y eventualmente la televisión.

En cambio, los jóvenes "glocalizados" son conscientes de las realidades y posrealidades globales; es decir, son conscientes o no de las normas culturales de otros países, regiones y del mundo en su conjunto, como las de China, Japón e Irán. Por ejemplo, puede acceder a toda la televisión española iraní visitando ciertos sitios web. La lógica de este enfoque en los fenómenos locales y globales se manifiesta en acciones concretas, como la lucha por el medio ambiente o la lucha por las pequeñas injusticias cotidianas, a partir de lo real o surrealista captado por jóvenes de todo el mundo. En este sentido, según los estereotipos sobre la juventud y la sociedad de la información, existe una brecha digital en el acceso a la información y los recursos digitales (OCDE, 2010), la segunda brecha digital desde mediados de la década de 1990 en la década de 2000.

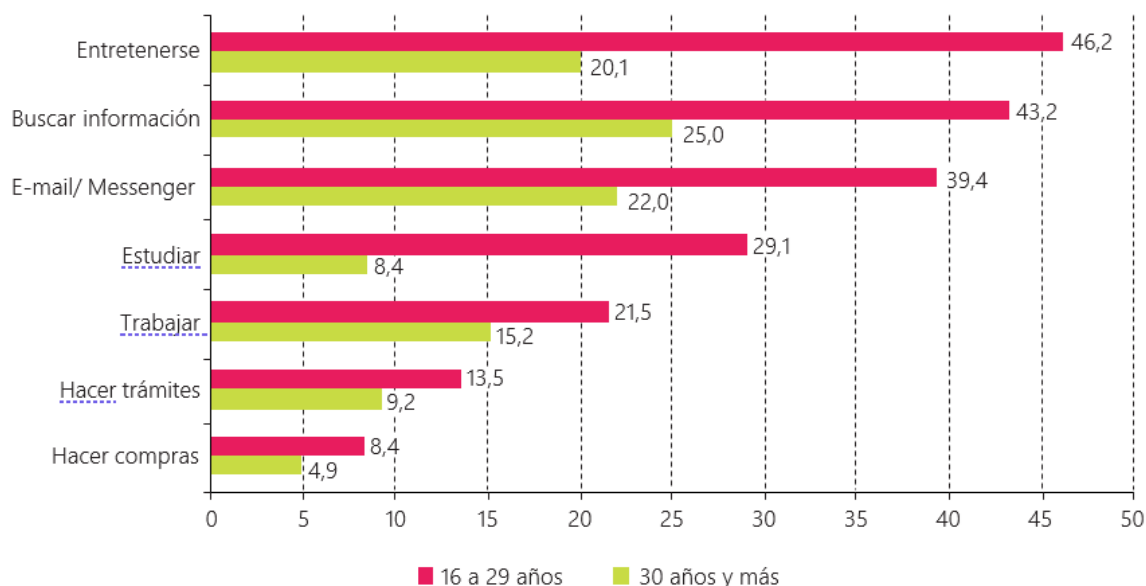
La diferencia se relaciona con el uso de la tecnología y se refiere a la menor capacidad de los adultos para usar las herramientas digitales de manera efectiva en comparación con los jóvenes (OCDE, 2010). En otras palabras, la segunda brecha digital muestra que los jóvenes son más expertos en tecnología que los adultos. Esto se relaciona con la idea de la "memoria de Google" mencionada anteriormente, ya que enfatiza la incapacidad para concentrarse, profundizar en ciertos temas y evitar la multitarea. Por otro lado, existe un conflicto fundamental entre la forma en que los jóvenes se integran a la sociedad y la imagen diferente que se tiene de ellos según los estereotipos (CEPAL, 2008). Los jóvenes tratan de encajar en la sociedad destacando y desarrollando su identidad. La dificultad de crear códigos de diferenciación y códigos que son componentes exclusivos del mundo adulto interactúan con la tensión entre diferenciación e integración⁷⁹. ¿Qué pasa

⁷⁹ División de Desarrollo Social, CEPAL

con la juventud? Los jóvenes son más conscientes y utilizan mejor los medios digitales que los adultos, como se muestra en la Figura 4.1. El principal fin que se les asignó fue el entretenimiento, seguido de la búsqueda de información, el correo electrónico, la correspondencia, el estudio, el trabajo, la gestión documental y las compras. Estas estadísticas no muestran qué tan bien los jóvenes pueden usar estas herramientas o integrarse con los adultos. Sin embargo, la Figura 4.2 muestra que no todos los jóvenes encajan realmente en los estereotipos de la Generación Digital o Millennial, a pesar de ser de la misma generación. Muchos jóvenes utilizan poco o ningún medio digital. En este caso, el nivel socioeconómico depende del nivel educativo de los padres. Con esto en mente, vale la pena preguntarse si existe una identidad digital unificada en este contexto. ¿Hay más de un joven o solo uno?

Figura 4.1

América Latina (17 países a): actividades que realizan en Internet, jóvenes de 16 a 29 años y adultos, 2015
(En porcentajes)

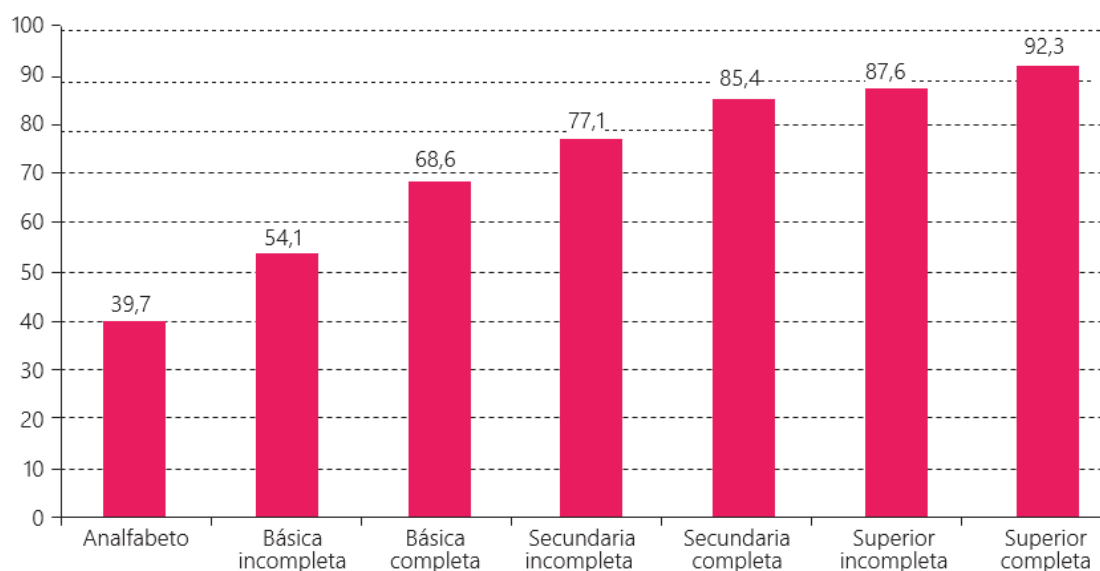


Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de la encuesta Latinobarómetro de 2015.

a Incluye: Argentina, Bolivia (Est. Plur. de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela (Rep. Bol. de).

Figura 4.2

América Latina (18 países a): uso de Internet en jóvenes de 16 a 29 años, según nivel educacional de los padres, 2015b
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de la encuesta Latinobarómetro de 2015.

a Incluye: Argentina, Bolivia (Est. Plur. de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela (Rep. Bol. de).

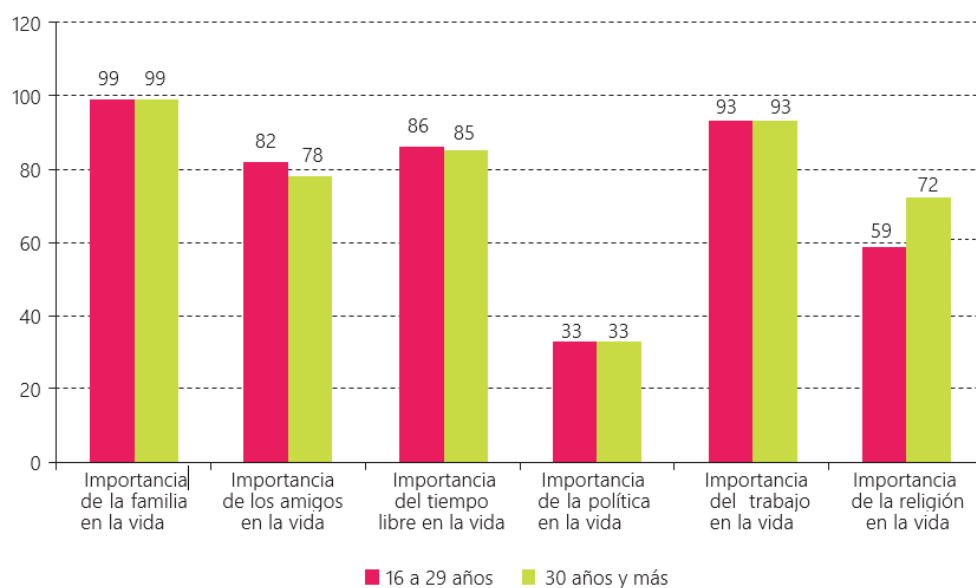
b La pregunta que se realiza en la encuesta refiere tanto al uso de Internet como al correo electrónico en el mismo enunciado.

Los jóvenes son percibidos como un todo, con buenos y malos, pero siempre con ventajas, basados en un sesgo adulto, donde los adultos están de un lado y los jóvenes del otro. Los jóvenes en general son buenos, tienden a ser revolucionarios, impulsan el cambio, son los que traen la modernidad, la posmodernidad o algo nuevo. Sin embargo, resulta que estas idealizaciones, tanto negativas como positivas, aún se destacan en la medida en que las personas en realidad se refieren a los "jóvenes" como héroes del cambio, "jóvenes" violentos, "jóvenes" adictos o "jóvenes" innovadores, con más jóvenes en cada categoría. Esta investigación busca una mente joven, una cualidad única o sobresaliente más allá de la edad (Ibase y Pólis, 2010). Sin embargo, vale la pena señalar que existen versiones de identidad matizadas similares tanto entre los miembros de esta generación de

Latinoamérica como entre los jóvenes fuera de esta generación. Hay muchos jóvenes que crean identidades diferentes y generan identidades múltiples por sus características, entorno, nivel educativo, nivel socioeconómico, intereses o proceso de socialización. Desde los grupos de referencia y los grupos de pertenencia, los jóvenes también forman su identidad. Los referentes identitarios primarios que solían ser importantes para la formación de la identidad y el sentido de pertenencia, como la familia, el trabajo y la escuela (Sarav, 2015), así como el país, la política o la religión (Sunkel, 2008), ya no son los más importantes. referencias de actualidad para los jóvenes del día. Esto no quiere decir que los jóvenes no basen su identidad y sentido de pertenencia en estos referentes, sino que la tendencia es menos común que las generaciones anteriores.

Figura 4.3

Iberoamérica (9 países a): importancia de la familia, los amigos, el tiempo libre, la política, el trabajo y la religión en la vida de los jóvenes de 16 a 29 años y adultos
En porcentajes.



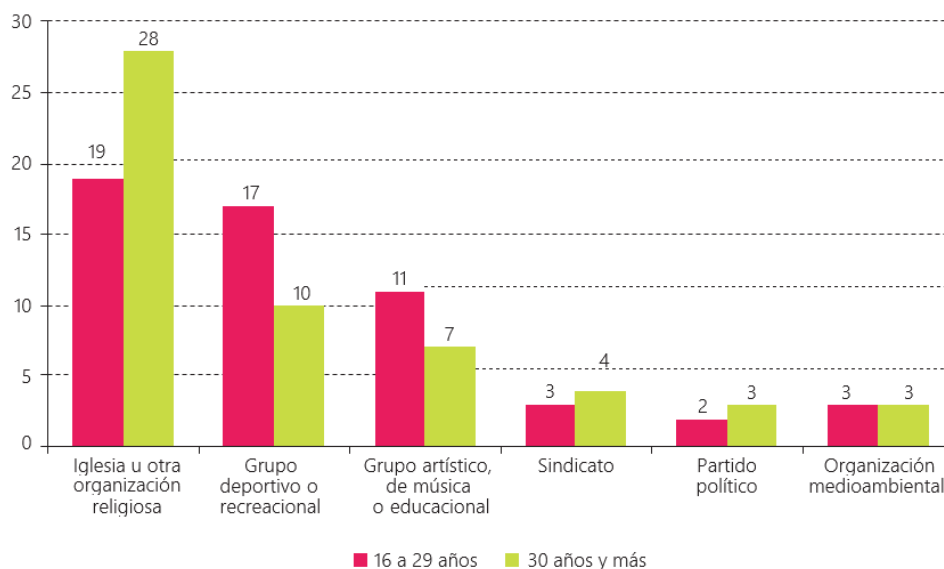
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de las tabulaciones especiales de la Encuesta Mundial de Valores (Wave 6) 2010-2014.

a Promedios simples. Incluye: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, España, México, Perú y Uruguay.

Figura 4.4

Iberoamérica (9 países a): participación en diferentes grupos por parte de jóvenes de 16 a 29 años y adultos

(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de las tabulaciones especiales de la Encuesta Mundial de Valores (Wave 6) 2010-2014.

a Promedios simples. Incluye: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, España, México, Perú y Uruguay.

Las figuras 4.3 y 4.4 muestran diferencias en la identificación con la religión sin importar el tipo de iglesia, familia y trabajo. Por otro lado, la identificación política, el interés en la política y otros factores importantes, como el uso del ocio, varían según el tipo de iglesia y otros factores. Según los datos, el grado de reconocimiento de los jóvenes es mucho más bajo, especialmente la importancia de las escuelas, y la política. Aunque los jóvenes están más insatisfechos con estas instituciones tradicionales que los adultos, esta insatisfacción existe en toda la sociedad y demuestra que la mayoría de los hechos son los mismos entre adultos y adolescentes (Sarav, 2009).

La tribu de la ciudad se define como un nuevo grupo de jóvenes (Maffesoli, 2004a, 2004b), que es un sentimiento de nómadas y sufrimiento. Estos son grupos sociales combinados con cualidades emocionales, gustos, emociones y opiniones comunes. No representan una definición racional de la juventud involucrada en movimientos políticos, reivindicaciones sociales, globales o nacionales, sindicatos o luchas territoriales. Son los

jóvenes quienes forman grupos con organizaciones o comunidades no tradicionales. Existen infinidad de organizaciones juveniles como pandillas, grupos de hip-hop, grafiteros, goths, emo, barras bravas o grupos de niños y adolescentes con el mismo estilo y costumbres.

Los procesos de socialización y subjetivación son los dos pilares sobre los que los jóvenes construyen su identidad. A menudo hacen esto con otros jóvenes que también están desarrollando sus propias definiciones de sí mismos, incluidos sus propios valores y metas personales. El resultado es un sentido de pertenencia que ayuda a prevenir la discriminación, que es cualquier tipo de diferencia o exclusión que impide a alguien ejercer sus derechos por su raza, género, religión u otras características. También puede verse como un ejemplo de relación entre grupos o como una construcción social entre grupos que sufren discriminación y grupos que no (INJUV, 2010).

La discriminación es justificable porque para sentir que perteneces a un grupo, tienes que sentir que no perteneces a otro. Al hacerlo, los jóvenes expresan su identidad como miembros de grupos que tienen ciertas identidades y su rechazo u oposición a otros grupos e identidades, ya sea leve o fuertemente. Para los jóvenes, paradójicamente, cuando se enfrentan a la discriminación, les dificulta su sentido de identidad y pertenencia, los debilita y los mantiene ocultos. Por el contrario, cuando los jóvenes enfrentan discriminación, su sentido de identidad y pertenencia se fortalece. Paradójicamente, mientras la discriminación contra los jóvenes afecta la forma en que construyen identidades, la discriminación contra los jóvenes refuerza estas identidades.

García-Canclini (2004) menciona que la discriminación es principalmente el resultado de la diferencia, es decir, en los escenarios de discriminación descritos por algunos autores, el “nosotros” se construye como una percepción homogénea frente a los “otros”. La existencia del "otro" puede negarse o aceptarse, pero tanto la diferencia como la desigualdad son componentes fundamentales de la discriminación. Cuando "nosotros" somos diferentes de "otros", nuestras respuestas están sesgadas a favor de "otros" y hay una base para la desigualdad porque "nosotros" tenemos ventajas o desventajas.

La desconexión, o brecha digital, que hace referencia a la desconexión asociada a la conectividad tecnológica y al acceso o no acceso a las oportunidades que ofrecen las industrias culturales digitales, es otra situación de discriminación que se presenta en el contexto de la sociedad de la información (García-Cancrini, 2004). Existe la creencia generalizada de que la juventud es una forma de discriminación y que los jóvenes la experimentan. Los jóvenes caen en la categoría social de violentos, rebeldes y drogadictos, lo que incluso los convierte en enemigos internos en algunas sociedades. Los jóvenes con tatuajes son estigmatizados como delincuentes, lo que lleva a la formación de pandillas y leyes represivas por ejemplo en El Salvador, (Los Maras Salvatruchas) que finalmente conducen a su creación.

Bibliografía

- Acosta, Y., (2008). *“Filosofía latinoamericana y sujeto”*. Fundación Editorial El perro y La rana. Caracas.
- Ansi3n, J. (2012). *Universidad e Interculturalidad en el Per3*. En F. Tubino y J. Ansi3n (Eds.), *Universidad e interculturalidad* (pp. 87-105). Lima: Pontificia Universidad Cat3lica del Per3.
- Bello, A., (2009). *“Derechos ind3genas y ciudadan3as diferenciadas en Am3rica Latina y el Caribe: Implicancias para la educaci3n”*. En *Interculturalidad, educaci3n y ciudadan3a*, editado por Luis Enrique L3pez.
- Boaz, F., (1964). *Cuestiones fundamentales de la antropolog3a cultural*. Buenos Aires: Solar-Hachette.
- Castells, Manuel. 1998. *Para3sos comunales: identidad y sentido en la sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Cholango, H., (2011). *“Propuestas para la construcci3n del Estado Plurinacional e intercultural”*. Ponencia en el Primer Encuentro de los Pueblos y Nacionalidades Andinas por el Sumak Kawsay, la Plurinacionalidad e Interculturalidad, Quito, 27 septiembre.
- Castro, S., y Grosfoguel, R., (Eds.) (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epist3mica m3s all3 del capitalismo global*. Bogot3, Colombia: Siglo del Hombre.
- Corporaci3n Latinobar3metro (2018), Informe 2018, Corporaci3n Latinobar3metro, Santiago.
- Corbetta, S. y otros (2018), *Educaci3n intercultural biling3e y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: avances y desaf3os*, CEPAL y UNICEF, noviembre.
- (2015), *«La relaci3n entre el Estado y los Pueblos Ind3genas en contextos de conflictos socioambientales. La demanda por la tierra y el territorio, los lenguajes y sus significatividades»*, Revista Sustentabilidad (es), vol. 12, No. 6.
- Corbetta, S. y Karol, J. (2015), *«De territorios y epistemes en el ejercicio de pensar la Am3rica de nuestros d3as»*, P. Blanco (Comp.) *Pensar la ciudad y el territorio en Patagonia desde una perspectiva latinoamericana: relaciones de poder conflictos y resistencias*, Trelew, Mandala Libros, p3gs. 53–80.

- Cuenca, R., Carrillo, S., De los Ríos, C., Reátegui, L. y Ortiz, G. (2017). *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú*. Lima: IEP.
- Dahl, R. (1993) *La democracia y sus críticos*. Paidós.
- Dietz, G. (2017). *Interculturalidad: una aproximación antropológica*. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>
- Dussel, E., (1992).: *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la Modernidad, 1492*. Madrid, MD: Nueva Utopía.
- Dussel, E., (2000). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. En E. Lander (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-53). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Dussel, E., 2005. “*Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la filosofía de la liberación*”. México: UAMIZ. <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090514.pdf>
- Dussel, E., (2006). *Filosofía de la cultura y la liberación*. Ciudad de México, México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Dussel, E., (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. Coyoacán, México: Akal.
- Echeverría, B., (1995). *Las ilusiones de la modernidad*. Ciudad de México, México: UNAM / El equilibrista
- Echeverría, B., (1998). *La modernidad de lo barroco*. Ciudad de México, México: Editorial
- Echeverría, B., (2008). *Un concepto de modernidad. Contrahistorias*. Recuperado de http://www.bolivare.unam.mx/ensayos/concepto_modernidad.html
- Echeverría, B., (2011). *Crítica de la modernidad capitalista*. La Paz, Bolivia: OXFAM / Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Echeverría, B., (2010). *Definición de la cultura*. México D.F.: EFE/ITACA
- Espinosa, M., (2000). *Los mestizos ecuatorianos y las señas de identidad cultural*. Quito: TRAMASOCIAL.
- Espinosa, O. (2017). *Educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos*. *Antropológica*, 35(39), 99-122. <https://doi.org/10.18800/antropologica.201702.005>

- Estermann, J., (2014). “*Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural*”. *Polis Revista de la Universidad Bolivariana* 38 (septiembre): 347-368.
- Fraser, N. (2001). *¿Da redistribuirá ao reconhecimento? Dilemas da justita na era pós-socialista*. En: Souza, J. (org.), *Democracia Hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora UnB (pp. 245-282).
- Frazer y Honeth. (2006). “*¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*”. Morata. Madrid.
- Foucault, Michel (1971). *L’ordre du discours*. Paris, Gallimard.
 — (2004). *La hermenéutica del sujeto*. México, FCE.
- Fornet, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía. Ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Fornet, R. (2002). “*Filosofía e interculturalidad en América latina: intento de introducción no filosófica*”, en: Graciano González (Coord.). *El Discurso Intercultural*. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid.
- Fornet, R. (2004^a). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, Trotta: Madrid.
- Fornet, R. (2004b). *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*. Concordia Reihe Monographien – Band 37. Wissenschaftsverlag Mainz, Aachen, Alemania.
- Fornet, R. (2006). *La interculturalidad a Prueba. Serie Monografías*, Tomo 46, Internationale Zeitschrift für Philosophie. Universidad RWTH Aachen, Alemania.
- Fornet, R. (2008). *Modelos de teoría liberadora en la historia de la filosofía europea*. Editorial Hiru: San Sebastián, España.
- Fornet, R. (2009). “*La Filosofía Intercultural*”, en: Enrique Dussel y otros (Eds). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” [1300-2000]*. Siglo XXI Editores-CREFAL: México.
- Gadamer, Hans-George (1997). *Mito y Razón*. Barcelona, Paidós. Heidegger, Martín (1970). *¿Qué es metafísica?* Buenos Aires, Siglo Veinte.
 — (1986). *Ser y Tiempo*. México, F.C.E, México.
 — (1990). *De camino al habla*. Serbal, Barcelona
- Gandler, S., (2013). *El discreto encanto de la modernidad. Ideologías contemporáneas y su crítica. Ciudad de México*, México: Universidad Autónoma de Querétaro / Siglo XXI Editores.

- Geertz, C., (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Grimson, A., (2011). *Los límites de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Hinkelammert, F. (2006). *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido*. Venezuela. Ministerio de cultura. Fundación editorial El perro y la rana. Premio LIBERTADOR al pensamiento crítico 2005.
- Honeth, A. (1997). “*La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*”. Grijalbo Mondadori, pp. 158. Barcelona.
- Husserl, E. (1970). *L’idée de la phénoménologie*. PUF, Paris. Lévinas, Emmanuel (1991). *Entre nous. Essais sur le penser-a-l’autre*. Paris, Grasset.
- Inglehart, R., y Norris, P., (2003), *Rising Tide: Gender equality and Cultural Change around the world*. Cambridge University Press.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú (2011). *II Censo Nacional Universitario 2010*. Lima: INEI.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú (2018). *Resultados definitivos de los Censos Nacionales 2017*. Puno.
https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1563/
 Fecha de consulta: 10 de noviembre de 2019
- Kozlarek, O., (2015). *Modernidad, crítica y humanismo. Reivindicaciones y posibilidades conceptuales para las ciencias culturales*. Morelia, México: Silla Vacía.
- Lagos, M. (2013) *El sol latinoamericano: ¿cambio o permanencia de valores* p203-227 en Carballo M., Moreno A., (Coordinadores) (2013) *El cambio de Valores en América Latina: Hallazgos de la Encuesta Mundial de Valores*. CESOP ITAM.
- López, L. y Sichra, I. (2004). *La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas*. En: Hernaiz, I. (org.), *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural*. Buenos Aires: IIPE (pp. 121-149).
- Lopez-Hurtado Quiroz, L. E. (2007). *Trece claves para entender la Interculturalidad en la Educación Latinoamericana*. En: Prats, E. (coord.), *Multiculturalismo y Educación para la Equidad*. Barcelona: Octaedro-OEI (pp. 13-44).

Ministerio de Educación (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Minedu. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-28044/ds-011-2012-24-11-2017.pdf>

Moya, R., y Moya, A. 2004. *Derivas de la interculturalidad. Procesos y desafíos en América Latina*. Quito: CAFOLIS/FUNADES.

Moya, R., (2009). “*Interculturalidad para todos en América Latina*”. En *Interculturalidad, educación y ciudadanía*, editado por Luis Enrique López, 21-56. La Paz: FUNPROEIB Andes.

Panikkar, R., (1990). Sobre el diálogo intercultural. España. Instituto Superior de Filosofía de Valladolid, Valladolid.

Panikkar, R. (2016). “*Las tres grandes interpelaciones de la interculturalidad*”. En: *Obras Completas. Tomo VI. Culturas y religiones en diálogo. Volumen 1. Pluralismo e Interculturalidad* (pp.265-284). Herder: Barcelona

Prada, F., y López, L. 2009. “*Educación superior y descentramiento epistemológico*”. En *Interculturalidad, educación y ciudadanía*, editado por Luis Enrique López, 427-451. La Paz: FUNPROEIB Andes

Pedreira, S. y Sacavini, S. (2009). *A Educação Intercultural na Bolívia: u caminho controverso*. En: Candau, V. M. (org.), *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Río de Janeiro, 7 letras (pp. 198-227).

Popper, K. (2010), *La sociedad abierta y sus enemigos*, Madrid, Paidós Ibérica.

Puno (2009). *Proyecto Curricular Regional Puno*. Puno: Editorial Altiplano.

Puno (2015). *Proyecto Curricular Regional de Puno al 2021*. Puno: DREP.

<https://ugelpuno.edu.pe/web/wp-content/uploads/2017/04/PER-al-2021-Documento-para-Aportes1.pdf> Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2017.

Rivera, E. (2008). *Redefiniendo identidades culturales. Jóvenes universitarios migrantes en el altiplano peruano*. En F. García (Comp.), *Identidades, etnicidad y racismo en América Latina* (pp. 181-201). Quito: Flacso-Ecuador.

Trapnell, L. (2011). *Desde la Amazonía peruana: aportes para la formación docente en la especialidad de educación inicial intercultural bilingüe*. *Educación*, 20(39), 37-50.

Tubino, F. (2005) *Interculturalidad para todos: ¿un slogan más?* Recuperado de

<http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article694>

Tubino, F. (2012). *Formación universitaria para el desarrollo humano abierto a la diversidad*. En: Fidel Tubino y Juan Ansión (ed.): *Universidad e interculturalidad* (pp. 107-122). Lima; Pontificia Universidad Católica del Perú.

Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP

Rojas, A., y Castillo, E., (2005). *Educación a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cali: Universidad del Cauca / FERIVA.

Roig, A. (1981). *“Teoría y Crítica del pensamiento latinoamericano”*. Fondo de Cultura Económica. México.

Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero 2005, <http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCRITICACOMOPROYECTOÉTICO.pdf>

Tubino, F. (2005), *«La interculturalidad crítica como proyecto ético-político»*, Lima.

Walsh, C. (2009), *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*, Quito, Ediciones Abya Yala.

Walsh, C., (2002). *“Deconstruir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”*. En *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, editado por Norma Fuller, 115-142. Lima: Red para el Desarrollo de la Ciencias Sociales en el Perú.

— 2005. *“Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad”*. *Signo y pensamiento* 48 (enero-junio): 39-50.

— 2006. *“Interculturalidad, conocimientos y (de) colonialidad”*. En *Política e interculturalidad en la educación. Memoria del II encuentro multidisciplinario de educación intercultural CEFIA-UIC-CGEIB*, editado por Tomás Almorín Oropa et al. México DF: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Instituto Internacional de Filosofía.

— 2007. *“Interculturalidad, colonialidad y educación”*. *Revista Educación y Pedagogía* 19 (48): 25-35. <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6652>

Walsh, Catherine. 2009a. *“Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: insurgir, re-existir y revivir”*. En *Entre palabras* (3-4): 129-156.

— 2009b. Interculturalidad, estado y sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador - Abya Yala

Viaña, J., 2008. “Reconceptualizando la interculturalidad”. En *Investigar y transformar. Reflexiones sociocríticas para pensar la educación*, coordinado por David Mora y Silvy de Alarcón, 293-345. La Paz: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello.

Viaña, J., 2010. “Reconceptualizando la Interculturalidad”. En *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Depósito Legal N°: 202303710

ISBN: 978-612-49296-2-5



Editorial Mar Caribe

www.editorialmarcaribe.es

Jr. Leoncio Prado, 1355. Magdalena del Mar, Lima-Perú

RUC: 15605646601

Contacto: +51932557744 / +51932604538 / contacto@editorialmarcaribe.es



**INTERCULTURALIDAD Y
EDUCACIÓN: LOS
RETOS Y LA FILOSOFÍA
LATINOAMERICANA**

2023

Depósito Legal N°: 202303710



MAR CARIBE

EDITORIAL