

Abstract

Current education is exposed to constant changes that require educational spaces where inclusiveness, respect for culture and diversity prevail. Reflecting, from interculturality, allows configuring knowledge in learning spaces, spaces where academic culture and experiential culture coexist from a dialogic investigative and pedagogical experience. It is about promoting an open and respectful exchange at school, based on mutual understanding to promote not only values of coexistence, but also critical and creative reflection. From the training-subjectivity-curriculum link, it is necessary to rethink the curriculum as recognition of the culture of the other, making room for participation, for different visions of life that must be reflected from a meaning of what is human and what is vital. A hermeneutic exercise is proposed here that requires us to reflect on the construction of an intercultural curriculum focused from a transversal perspective of thought that cultivates values, attitudes and skills, with cooperative interaction. It is an intercultural curriculum in progress that serves as a mediator between school culture, experiences and social concepts. It is about making the intercultural a way to think about a cross-curricular vision, a way towards other urgent and transformative ways of inhabiting a world and of assuming the urgent challenges of a planet that is common to us.

Key Words: Formation, interculturality, curriculum.

Resumen

La educación actual está expuesta a constantes cambios que requieren de espacios educativos en donde prevalezca la inclusividad, el respeto por la cultura y la diversidad. Reflexionar, desde la interculturalidad permite configurar los saberes en espacios de aprendizajes, espacios donde la cultura académica y la cultura experiencial, convivan desde una experiencia investigativa y pedagógica dialógica. Se trata de propiciar en la escuela un intercambio abierto y respetuoso, basado en el entendimiento mutuo para promover no solo valores de convivencia, sino también la reflexión crítica y creativa. Desde el vínculo formación-subjetividad-curriculo, cabe repensar el currículo como reconocimiento de la cultura del otro, dando cabida a la participación, a las visiones de vida diferentes que deben ser reflexionadas desde una significación de lo humano y lo vital. Se propone aquí un ejercicio hermenéutico que nos exige reflexionar sobre la construcción de un currículo intercultural enfocado desde una perspectiva transversal de pensamiento que cultive valores, actitudes y destrezas, con interacción cooperativa. Se trata de un currículo intercultural en proceso que sirva de mediador entre la cultura escolar, las vivencias y los conceptos sociales. Se trata de hacer de lo intercultural una vía para pensar en una visión transcurricular, una vía hacia otras formas urgentes y transformadoras de habitar un mundo y de asumir los retos impostergables de un planeta que nos es común.

Palabras Clave: Formación, interculturalidad, currículo.

Escuela y educación personal intercultural: Una problematización desde el vínculo formación-subjetividad-curriculo

(School and intercultural personal education: A problematization from the training-subjectivity-curriculum link)

Tisbeth, Roco

Universidad de Oriente
rtisbj@gmail.com

Recibido: 18/07/2023; Aceptado: 22/02/2023

Introducción

La sociedad actual global, los desafíos de nuestra realidad ecológica, insta a un cambio educativo que impele de fondo a pensar la crisis por la cual atraviesa el pensamiento, para dar cuenta de los desafíos humanos y ecovitales que nos acontecen. Si la educación la entendemos como una práctica histórico-social de contenidos culturales, de experiencias construidas y transmitidas, de intencionalidades y articulaciones dirigidas a la construcción de la vida humana en sociedad, entonces, la formación siempre ha de ser ese proceso específicamente humano de darnos forma en relación con nuestras necesidades, en relación con nuestra potencialidades y en relación con nuestras disposiciones volitivas, espirituales, éticas y estéticas.

En un escenario educativo de grandes desafíos, la Escuela que conocemos es desbordada por factores y procesos que interpelan su eficacia formativa para hacernos cargo de lo humano en su mundo de vida y cultura. En nuestro devenir histórico, en estos tiempos de globalización, sobre todo en nuestra cultura occidental, la escuela moderna que había sido demandada a ser fiel a una tradición de estabilidad transmisiva de sus contenidos culturales formales, es interpelada y sacudida cotidianamente por otros agentes, subjetividades y factores generacionales que ponen a prueba la pertinencia de sus saberes y prácticas instituidas.

Desde el vínculo formación-subjetividad-currículo, podemos situar la reflexión de los desafíos críticos y creativos del pensamiento pedagógico e investigativo en la escuela. Los temas y tópicos culturales de la escuela requieren hoy ser resignificados en relación con exigencias formativas de vida, con exigencias de convivencia y humanidad que conciernen a las subjetividades que allí se expresan. En esta exigencia el currículo es problematizado en sus reduccionismos epistemológicos y ontológicos.

El ser y el conocer comprimidos por las concepciones tecnoinstrumentales, degenera en el divorcio entre el conocimiento y su articulación vital con los modos de ser y hacer. Así, lo que se enseña y se aprende en la escuela no tiene incidencia significativa en los escenarios de una praxis social y cultural, una praxis que incluye procesos de subjetivación.

Los debates epistemológicos emergentes, el ámbito de producción y reproducción de nuevos significados de comprensión cultural, en el que interactúen los conocimientos y saberes de transformación y de emancipación, impactan hoy en un dispositivo curricular agotado, constituido y legitimado por criterios reproductores y tecno-instrumentales de control disciplinar y tradición.

Las subjetividades emergentes que se instalan en los deseos, cuerpos e inquietudes de las nuevas generaciones, desplazan muchos supuestos de nuestras prácticas habituales en la escuela. Y en efecto, cada vez es más necesario activar o reactivar la conciencia de una escuela y su contexto en la que concurre diversidad de culturas que demandan, de entrada, un impulso educativo-formativo desde la interculturalidad.

La interculturalidad implica reconocer en la formación, la importancia de la diferencia, de la relación, del diálogo y la inclusividad. Promover la participación y los debates sobre aspectos culturales propios de las minorías, por ejemplo, son parte de un proceso de inclusión, pero, aún esto va mucho más allá del ámbito de lo local, porque modelan la manera compleja en la que se comprende el inestable mundo actual y se perciben las necesidades emergentes y diferentes de la realidad social y cultural, de las vidas de cada contexto en particular.

Visualizar y concretar el aula de clase como un espacio de posibilidades interculturales de creación, de reflexión y libertad, sigue siendo hoy una tarea impostergable para la práctica pedagógica, y para vivir otra realidad del currículo. Surge la pregunta: ¿Bajo qué criterios y condiciones sería posible dar respuesta a este desafío?

La formación docente debe facilitar o propiciar la aprehensión crítica de procesos pedagógicos impregnados de significaciones culturales. Desde el vínculo formación-subjetividad-curriculum, la cultura en relación con la educación y la formación, se constituye en una especie de matriz del ser-hacer, donde las propias prácticas de vida se traducen a su vez en elaboraciones materiales y simbólicas que modelan, permean y configuran las disposiciones subjetivas de la gente, es decir, de los actores en la escuela y su mundo vida. Y esta constatación atraviesa y problematiza los espacios escolares, interpelando la agenda pedagógica y curricular que pretende actitudes propias en cada sujeto, que posibiliten su integración con otros en armonía reflexiva.

Lo armónico no excluye la diferencia. Se trata de dialogar con lo diferente para conciliar críticamente valores en la diversidad. Los espacios de intercambio de saberes, como campo de posibilidades de conocimiento, son puentes interculturales en los cuales docentes y alumnos tienen posibilidad de ser reconocidos en su singularidad.

El planteamiento educativo que aquí se esboza, amerita de un currículo en proceso que facilite acercamientos más humanos e inclusivos, que deleve en el sujeto en formación la curiosidad por conocerse, mirarse, narrarse juntamente con la vida. Los intercambios interculturales son oportunidades para reflexionar sobre las vivencias, desarrollando desde este sentir, una postura consciente y crítica de la idiosincrasia, una identificación de las problemáticas y acciones que

caracterizan los modos de ser-hacer, pensando y viviendo los escenarios de construcción de saberes significativos. Claro es, que en este proceso, participa también el saber académico característico del conocimiento acumulado en las disciplinas científicas.

En consecuencia, repensar las realidades y los inverosímiles de la educación de este siglo, deja latente la necesidad de promulgar dinámicas pedagógicas, formas de ser, estar y hacer en los ambientes escolares, que atienda a la emergencia de las subjetividades, ya visibles y audibles en las expresiones manifiestas de una adolescencia contemporánea que más allá de su raza, etnia o características psicológicas, emocionales, y familiares, ponen a prueba las exigencias de un diálogo creativo, inteligente, sensible y transformador.

Esta visión educativa que se plantea, desde el vínculo formación-subjetividad-currículo, amerita así resignificar el relacionamiento entre los sujetos como expresión fecunda de las subjetividades; reconociendo lo importante de la subjetivación como respuesta que aborde no sólo lo diferente, sino además las potencialidades que nos acercan y reencuentran para la construcción ética y estética de la vida en común.

Es por esto que, desde esta exigencia del encuentro intercultural,...”la escuela puede entenderse como escenario que permite la concurrencia de dichas experiencias o como facilitadora de procesos que provoquen el diálogo de ellas” (Escobar y otros, 2015, p.27) Además, como creadora de hábitos culturales para una praxis significativa, la escuela, aportaría a la sociedad un compromiso histórico de calidad educativa, procurando un despliegue de posibilidades de experiencias tanto personales como sociales que contribuyan a reafirmar los procesos formativos de los estudiantes, como procesos vitales de transformación.

La escuela como espacio y contexto intercultural

La escuela desde la diversidad, como característica de creciente importancia en nuestra sociedad, requiere de una forma otra que se consolide un vínculo entre los que participan en el proceso formativo, no reducido a la manera sistemática, ni en una secuencialidad lineal, ni como el mero intercambio de información, sino en hacerse de saberes e ideas, donde lo diferente

florezca de la reflexión creativa, como posibilidad de potenciar destrezas y habilidades en cada individuo en particular. En la Escuela las culturas también se cruzan.

Repensar el currículo en un contexto de interculturalidad, implica un modelo alternativo de humanización educativa en la escuela, que permita reconocer las complejidades inmersas en ella, en medio de las dificultades que generan los fenómenos de globalización, que entre otras consecuencias, aceleran los procesos de homogeneización cultural en todo el planeta, a partir de las pautas culturales de mercado y consumo. Es por esto, que la escuela "...debe permitir que el aprendizaje sea participación del alumno en los procesos sociales, en el reconocimiento de los más importantes valores culturales, y en el análisis del significado del valor del conocimiento como elemento transformador" (Pérez, 2001, p.108)

Es por esto, además, que la escuela debe apostar a la toma de conciencia de los estudiantes partiendo de la abolición del autoritarismo reinante en sus espacios y en sus estrategias de pedagogización de los aprendizajes, apuntando a favor de una educación con procesos de constante inclusividad con oportunidades e igualdad dialógica para todos.

Desde una visión ontoepistemológica, este modo de concebir la educación desde la interculturalidad, se armoniza en el pensar. Implica conectarse con el otro para diferenciarse, desde un pensar autónomo que genere en el ser-en formación- pulsiones de movimientos transformativos de la realidad. Se trata de recrear devenires y oportunidades que darían expresión a un movimiento rizomático del conocimiento y la vida. Aun el conflicto y lo emergente, sería parte de movimientos telúricos que propician nuevos espacios desconocidos en la propia subjetividad del individuo y que conducen a la transformación sensible de sus realidades.

La escuela reivindica así su lugar humano para la vida y la cultura, es decir, para elucidar los deseos, para problematizar la relación entre lo que se enseña y se aprende, en tanto resignificación de su lugar de sentido en el mundo, como desafío educativo de compromiso transformador.

De esta manera, lo intercultural en la escuela abre un nuevo espacio, una mirada otra, al mundo desde lo propio de cada individuo, desde su propia cultura. Como lo expresa

Besalú(2002) “Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. No se dirige, pues, sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos (p.71).

Este enfoque educativo expuesto desde lo intercultural propicia el encuentro con los otros, para construir en conjunto esas formas de relacionamiento, que conllevan a sensibilizar en torno al amor, la construcción de paz y el respeto por la diferencia. Sin embargo, entre las iniciativas oficiales y la realidad de la enseñanza, por más que se hable de flexibilización curricular, existe una gran brecha que abordar, para lograr que la sociedad compense la necesidad del sujeto de saberse reconocido, valorado y tomado en consideración en los diferentes ámbitos educativos en los que se desenvuelve.

Ante lo planteado, es imperante repensar las valoraciones y posiciones epistemológicas del currículo escolar, configurado desde el dominio instrumental del saber académico. Implica resignificar el proceso educativo, donde se debe la necesidad de reconocer al otro como legítimo para la convivencia, con amplitud de encuentros y saberes, con apertura que atienda críticamente la diversidad, con prácticas de relacionamiento, en las que la diferencia contribuya con la posibilidad de hacer proyecciones de construcción progresiva a las autonomías y recrear los vínculos con la subjetividad.

Esta perspectiva educativa planteada se contrapone a la pretendida homogeneidad de la cultura de consumo presente en el mundo, a causa de la enculturación generada por la globalización y la cantidad de productos culturales que bombardea constantemente a la población infantil y juvenil, con poderosos mecanismos de difusión, que conllevan a la uniformización cultural imperante en todos los espacios.

En consecuencia, este proceso de formación para el intercambio de saberes, que se espera “no se puede ver como un mosaico de culturas sino como un ámbito complejo de interrelaciones, donde se enriquece a través de las experiencias diversas de todos” (Juliano, 2002, p.7). Se requieren aquí procesos pedagógicos impregnados de un diálogo cultural reflexivo, con visión participativa y emancipatoria, contra las formas de neocolonización cultural.

Para abordar de manera explícita, desde la interculturalidad el análisis de las realidades, con un bagaje conceptual exclusivo de cada sujeto, se debe propiciar en la escuela, la construcción de una posición crítica ante la realidad, donde la diversidad creativa funcione como actor primordial en la construcción de saberes en común. Una educación intercultural amerita así de interacciones continuas entre profesores y alumnos, alumnos entre sí, así como también la participación de las comunidades, de manera grupal o entre pares (Aguado, 2003, p.161).

Por ello es necesario, redimensionar al sujeto enseñante que habita en todo el que aprende la pedagogía. Una subjetividad creativa como despliegue de posibilidades, que contribuya, con visión formativa emancipatoria, al desarrollo pleno de la formación humana, con interacciones, más igualitarias y justas entre saberes, que posibilite el entendimiento, aceptación, respeto entre personas y grupos sociales diversos.

Formación y subjetividad: algunos desafíos complejos

En el proceso formativo, cabe también encontrar nuevas tendencias y discursividades que coadyuvan a las subjetividades a mostrar sus modos de expresión, propios de sus realidades de vida y cultura. El proceso escolar implica así hacerse cargo con el viejo compromiso de una formación humana integral viendo al mundo con sentido comunitario, desde la solidaridad, la tolerancia y la inclusividad. Se trata de un desafío para convivir en contextos heterogéneos, complejos y contradictorios, que desde la pluralidad permitan crear cohesiones sociales, construida en la diversidad identitaria de cada sujeto y cultura en particular. En América Latina y el Caribe, cobra sentido en esto, una identidad que converge en lo diverso, como constitución cultural que ya somos, por la hibridez de nuestras herencias ancestrales y actuales.

Sin embargo, desde el vínculo formación-subjetividad-currículo, se reconoce un descentramiento de lo diverso, que se acorta o se alarga según sea las formas de reconocimiento y alteridad que la escuela es capaz de albergar y significar. Se trata de poder construirse como sujetos, que promuevan diálogos críticos, ideológicos, interculturales y sociales que puedan hacer emerger otros escenarios para el aprendizaje, sin punto de vista único, como universos diversos

que puedan ponerse en diálogo franco, además del reconocimiento que debe existir, de que el otro tiene condiciones experienciales para dar o aportar algo a partir de sus creencias, representaciones y campos valorativos.

Se requiere dar cabida en este planteamiento complejo, es decir, relacional, a la participación horizontal con diálogos interculturales, que permitan emerger saberes, como forma de disipar la uniformidad instaurada por los fenómenos de globalización económica y social, a favor de la inclusión de saberes marginados o excluidos, pero propios de la diversidad cultural.

Estos aprendizajes construidos en acción colectiva, que impulsan escenarios fundamentales de socialización, capaces de resarcir el exceso abstraído de las realidades de las comunidades y dar la misma connotación a todos los inmersos en el proceso formativo; permiten la integración de las minorías culturales, la aceptación y el respeto a las diferencias.

Es por esto que, “la educación intercultural es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes.” (Besalú, 2002, p.71), en donde, las experiencias de socialización permitan repensarnos como seres humanos, con posibilidades de inclusividad, interacción e intercambio con equidad, para generar valores de igualdad, reciprocidad, integración y cooperación, acorde al contexto social, cultural y político de cada región.

Formar desde la interculturalidad, amerita reflexionar en los escenarios ideológicos políticos y sociales. Estos escenarios cuando derivan de procesos institucionales, responden, por supuesto a un orden legitimado que cobra su imposición y presencia en el dispositivo curricular ya instituido. Por tanto, el desafío complejo del diálogo intercultural, exige reconfigurar los saberes a espacios de aprendizajes, en donde la cultura académica y la experiencial, convivan sin desconfigurar su esencia, pero sin negar tampoco su reflexión crítica; con interacción intercultural que procure significatividad, con relevancia de los aprendizajes, sin despojarse de los aspectos simbólicos de la cultura en los cuales está unido de manera socio-afectiva, los vínculos estéticos de los saberes. Hay aquí, vinculaciones más profundas y sutiles de estos procesos formativos, esto es, “el valor y el sentido de los influjos explícitos o latentes que está

recibiendo en su desarrollo, como consecuencia de su participación en la compleja vida cultural de su comunidad” (Pérez, 2000, p.18).

Para tratar de disipar aspectos de influencia negativa excluyente, generados por las descontentiones y disfunciones familiares y sociales, es necesario habilitar puentes culturales con los entornos ecovitales de la naturaleza, la familia, el trabajo, las tecnologías, siendo la subjetividad en estos entornos, el mayor reto que tiene que enfrentar la educación frente a una infancia y la adolescencia fragilizada ante estímulos indiscriminados, en el marco de una humanidad fuertemente afanada y *exitista*.

Es por ello que, la educación en la escuela debe estar enfocada en redimensionar nuestro accionar como seres humanos inmersos en una sociedad multicultural, en donde nos es necesario tomar acciones y decisiones complejas, donde se apueste a la inclusión, la justicia, la equidad y la convivencia, como principios de horizontalidad en el marco de una formación humanitaria para todos. He aquí la necesaria contextualización de los saberes desde las diversas miradas culturales, hacia la formación realmente humanizada, que promueva el enriquecimiento de la pluralidad través del diálogo y la solidaridad en interacciones equitativas.

Desde lo expuesto, es imperante que el proceso educativo tome en consideración, que, “el clima cultural debe formar parte de una escuela activa que promueva la participación de los alumnos en los procesos sociales y reconocimiento de los valores culturales (Pérez, 2001, p.125). Es imperante para generar en los sujetos en formación el desarrollo de actitudes igualitarias, que permitan la aceptación de los otros culturalmente diferentes en cosmovisiones de vida.

Ante esto, la escuela se perfila como el espacio complejo que debe entenderse con la diversidad que la constituye intersubjetivamente. La escuela como espacio formativo, es también espacio potencial de expansión, poblado de encuentros y posibles realizaciones constitutivas de la subjetividad del estudiante y del docente, con enfoque integrador, con respuesta a los desafíos de la complejidad del entorno, con sensibilidad para forjar en el transcurso de la formación, el enriquecimiento mutuo, sin obviar las desigualdades, las luchas de poder y la concientización ante las problemáticas sociales y ambientales.

Por otro lado, en estos desafíos complejos de la formación, se destaca la educación para la ciudadanía desde lo intercultural, avanzando así hacia el respeto de los derechos humanos en el contexto de un permanente debate del sentido mismo de lo humano y su condición, en estos tiempos de crisis de civilidad y humanidad. La ciudadanía intercultural exige que se reconozcan las capacidades y deberes de cada persona en particular, comprendiendo que cada cual desarrolla habilidades de acuerdo a la proporción de sus capacidades, sus saberes previos y su cultura. Como se plantea desde la UNESCO: “La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser un factor de exclusión social (UNESCO, 1999, p.59)”.

De lo anterior se deriva un aspecto clave de este enfoque educativo intercultural. Se trata de la dimensión ética en el intercambio de opiniones, con carácter abierto y respetuoso, basado en el entendimiento mutuo para promover así la tolerancia y el respeto. Esto no siempre se concreta en la escuela, ni en la familia. Este desafío complejo, formativo -intercultural, exige la comprensión en la sabia escucha del otro, exige aprender a escuchar y saber de las diversas prácticas y visiones del mundo; exige construir criterios que ayuden a permear las fronteras entre el conocimiento y la transformación social, propiciando la cohesión de subjetividades dispuestas a participar en escenarios de acción colectiva, democrática, intergeneracional y cotidiana.

Es por esto que, el vínculo formación-subjetividad-curriculum, es una articulación compleja, que se desarrolla y verifica en escenarios de acción colectiva cotidiana, en espacios interculturales para la significación de mundos diversos (sociales, naturales, afectivos, éticos y estéticos), capaz de romper con el reduccionismo de la educación y la pedagogía, como mecanismos de control, obediencia instrumental y disciplinamiento coercitivo. Se trata de disipar heridas históricas producidas por la ciencia y la escuela a la subjetividad, por el dominio tecnoinstrumental de las personas y las cosas, por la pobre cabida de experiencias vitales y transformadoras. Y es que, cuando recordamos la escuela que sí ha dejado huella significativa en nuestra formación, es precisamente cuando nos referimos a otro tipo de experiencia y vivencia pedagógica, otra que arraiga en la sensibilidad humana, creativa, reflexiva y profunda de la relación entre docentes y

estudiantes, en sus entornos vitales.

La perspectiva intercultural del currículo: algunas aproximaciones

Visualizar el mundo desde otros mundos y realidades, construyendo puentes interculturales entre cosmovisiones, en la medida que estos puentes suturan fronteras de conocimientos, permite entonces re-conectar el sentipensamiento desde donde provenimos como humanidad. Un currículo intercultural tiene como sustrato vivo esta perspectiva de lo humano, que debe encontrar concreciones de humanidad y comunidad en la escuela. Para Aguado (2003)...“es necesaria la resignificación de la escuela como institución que impulsa las interacciones y donde convergen grupos de estudiantes que forman parte de una comunidad” (p.161).

Este accionar, requiere de espacios educativos para re-conocer y re-conocerse de diversas formas, como teorías que se re-escriben a partir de recuerdos primarios de vínculos con la historia, la familia y la cultura, capaces de instaurar un futuro plural posible para la conquista de la autonomía de aprendizajes desde las diversas miradas culturales que participan.

Estas iniciativas en pro de una formación humanizada, amerita la inevitable deconstrucción de los fundamentos, los dispositivos procedimentales y los medios de legitimación de los currículos tecnocráticos, se trata aquí de descurricularizar esos modos de legitimación, para promover la inclusión, diversidad, equidad y la convivencia educativa. Esto implica, por supuesto, otras relaciones críticas y creativas con la tecnocultura dominante en nuestro mundo.

En consecuencia, cuando se dice: “el currículum es el texto que contiene el proyecto de la reproducción social y de la producción de la sociedad y de la cultura deseables y como tal se convierte en el campo de batalla en el que se reflejan y se liberan conflictos muy diversos” (Gimeno, 2001, p.14), entonces, es inevitable asumir complejamente, en “ese texto”, las implicaciones de los cambios exigidos por la sociedad (cultural, político, social y económico) en un momento histórico, impulsando la reflexión apropiada y rigurosa de la pertinencia y selección de los contenidos académicos y culturales que respondan a exigencias dialógicas. De estas exigencias depende, preguntarse tanto por aquello que es pertinente transformar, como por

aquello que es pertinente conservar y reinventar. Ese “texto” tiene su con-texto, y es, sobre todo, tejido y relación.

Un replanteamiento epistemológico del currículo en perspectiva intercultural implica que la de-construcción y re-construcción de paradigmas educativos en boga, genere a su vez un enfoque curricular más integrado y global, basado en las vivencias de los alumnos, producto de experiencias (implícitas y explícitas); que dé cabida a formas de reestructuración de aprendizajes en términos didácticos y pedagógicos relevantes según el imaginario de sociedad y comunidad que necesitamos. Es así que esto, se abre entonces a una visión transcurrenarial que incluya otros con-textos de vida, cultura, humanidad y niveles de realidad.

El currículo intercultural no rehúye a las contradicciones y conflictos de subjetividad. Por tanto debe proponer estrategias y métodos innovadores de organización escolar, destinados al desarrollo de aptitudes y actitudes, que estén relacionadas con el manejo y resolución de conflictos humanos, para aprender a vivir y convivir en armonía reflexiva con sus diferencias. Más que un listado programático de materias que incluyen esporádica y superfluamente contenidos culturales a enseñar, se trata además, del cuestionamiento de la estructura disciplinar tradicional anclada a la concepción occidental de las ciencias; cuyo principal déficit y agotamiento es su reduccionismo y descompromiso ecovital. No en vano, el francés Edgar Morin escribió sobre los desafíos de una ciencia con conciencia.

Concebir la idea de un currículo intercultural es reconocerse mutuamente en las culturas “de los otros” y, por tanto, generar propuestas centradas en elementos culturales que valoren lo que converge y diverge. Esta perspectiva intercultural compleja, que exige contenidos pedagógicos significativos, demanda a su vez, prácticas reflexivas e investigativas de atención a la diversidad cultural; prácticas que estimulen el interés, la cultura intuitiva y experiencial en los estudiantes, prácticas para el desarrollo de capacidades creativas innovadoras, que permitan percibir de manera compleja la realidad existente e imaginar otras posibles.

En este sentido, la intersubjetividad debe servir para entender la complejidad del mundo natural y social, además de comprender la realidad sociocultural desde la diversidad. Revisar las

fuentes que aporta la cultura experiencial de los estudiantes y docentes, implica la construcción de un currículo que cotidianamente se plena de conocimientos, destrezas, actitudes, saberes y sensibilidades necesarias para la reflexión de la propia cultura y la de los demás. La reflexión de lo intercultural como relación de alteridad.

La creatividad a través de estrategias y métodos plasmados y pensados desde la interculturalidad, debe contribuir a formar un pensamiento crítico y elaborado, un pensamiento que se desarrolle a consecuencia de la reconstrucción de la cultura experiencial de las subjetividades, un pensamiento que se apoye en el implícito de una pedagogía creativa, y que basada en una concepción curricular intercultural, tiene como eje cotidiano las relaciones entre la escuela y la comunidad.

Se requiere, desde el vínculo formación-subjetividad-curriculum, de un proyecto educativo emancipador. La escuela no es neutral ni la cultura es neutral. La humanización del currículo intercultural escolar exige enseñar a pensar relacionamente, aprender abordar desde múltiples aristas, las diferencias latentes en los diversos contextos escolares y culturales de nuestros entornos.

Al mismo tiempo se requiere que se cultive actitudes y destrezas para la permanencia del acervo cultural de los saberes populares, y desde aquí, el reconocimiento de la diversidad que se vive, por ejemplo, en los llamados *cultores*, acaso también expresión transcurren viva y cotidiana, que permite reafirmar la empatía hacia los otros, y la sustentación histórico-social de otros saberes para la vida.

Esta perspectiva compleja de un currículo intercultural se diferencia de aquellas basados en la enseñanza tradicional de currículos integrados y ordenados en secuencias de progresión inalterables, que privilegia a los modos de enseñanza mecanicista, instaurados por mucho tiempo en el sistema educativo. Por supuesto, tampoco es que en la escuela, todo se reproduzca en una tradición transparente e inexorable en el tiempo. Hay, en efecto, currículo oculto, hay periferias y resignificaciones espontáneas y deliberadas, puestas todas en juego por las propias subjetividades.

Hay realidades culturales del contexto, condicionando las maneras de ser y hacer, y de estar en la escuela. Hay también resistencias y apariencias, en las propias experiencias vitales cotidianas, dando cabida a las interacciones e interrelaciones inéditas como también repetitivas. Todo este complejo configura las posibilidades de participación entre estudiantes y docentes con visiones de vida diferentes, pero también, con visiones de vida que necesitan ser escuchadas y reflexionadas, con visiones de vida que no son ajenas ni ingenuas respecto del tipo de sociedad que vivimos o sobrevivimos.

Todo lo expuesto hasta aquí, nos lleva a pensar que un currículo intercultural debe, por lo menos, permitir a las subjetividades, “diseñar e implementar estrategias formativas para el desarrollo de competencias básicas que les posibilite intervenir, de manera significativa, en el desarrollo, potenciación y/o transformación de los contextos socio-culturales y político-económicos en que interactúan” (Guzmán, 2018, p.208).

Enfocar un currículo con visión intercultural fluido e interactivo, exige apropiarse de modo investigativo del conocimiento de las realidades cotidianas de cada clase y grupo. Lo intercultural, a través de la legitimación dialógica de los saberes, tensiona también como un acto de liberación histórico-cultural del pensamiento, cuando advierte aquello que coloniza, oprime y excluye.

Sin embargo, esta visión otra, del currículo, amerita también de criterios para la comprensión y conceptualización de la realidad social, además de la apropiación de la concepción dinámica y compleja del concepto mismo cultura, para ver a la diversidad desde los más variados filtros culturales, para entender la cultura como campo de lucha por el sentido, como campo complejo de producción simbólica, como campo complejo de subjetivación social.

Dice Arroyo (2013, p157): “La Educación Intercultural y la inclusión educativa no son una meta, sino un proceso, una forma de enseñar y aprender, en definitiva, una forma de estar, ser y hacer educación”. Esta interesante y abierta concepción, conlleva al desarrollo de actitudes tolerantes, abiertas, flexibles, y no etnocéntricas. Actitudes que generen estilos y vivencias de

manera positiva y enriquecedora de las relaciones entre culturas, para la estimación de la interculturalidad como valor ecosocial en la escuela.

Resignificar y transformar el currículo, con miras a su interculturalización, es imperante asumirlo desde la formación del profesorado, además de la sinceración de las relaciones existentes entre la escuela y sus comunidades de entorno, como parte del proceso formativo de construcción de una escuela creativa y participativa. He aquí la importancia también del cuestionamiento, la determinación y análisis de los problemas, de los implícitos presentes en los contenidos pedagógicos y de evaluación. La posibilidad de encuentro con los saberes, no es ajena del encuentro con los sujetos, con sus prácticas y sentires; ampliando el radio de alcance reflexivo pedagógico, no sólo, a lo que le acontece a cada quien en particular, sino hasta los otros con los que coexistimos. Siendo así el currículo intercultural debe ser concebido como “...una *praxis* antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente”. (Gimeno, 2007, p.16)

El currículo contemplado desde este punto de vista, reivindica los espacios de reflexión crítica, en donde, se propician diálogos participativos de inclusión, con estrategias de interacción entre alumnos y docentes que permita la articulación de procesos educativos significativos. Así pues, un currículo intercultural reflexionado aquí desde esta perspectiva transversal de la complejidad, nos permite pensar en una cultura crítica para la reconstrucción de la cultura experiencial y académica que tiene la escuela que conocemos.

Pero, esta perspectiva nos abre también hacia una exigencia de entendimiento del mundo, de las diversas lecturas culturales, de los criterios de pertinencia para dar la relevancia ecosocial que se merecen los aprendizajes. El dispositivo currículo, pese a su forma y contenido directivo-impositivo en la escuela, no puede impedir líneas de fuga y recontextualización de la cultura escolar y la cultura experiencial; además, desde esas miradas otras, los significados, las identidades, las conexiones de vivencias y saberes sociales, se rehacen, se pueden resignificar, esto es, en términos de otras opciones posibles de vida y humanidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. McGraw-Hill/Interamericana de España, Madrid.
- Arroyo, M. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, ISSN 1889-4208, Junio, 2013, Vol. 6 (2)
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Escobar, J. y otros. (2015). *Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de educación media*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá. "<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160129021816/subjetividadesydiversidadenlaEscuela.pdf>"
- Gimeno, J. (2001). *Políticas y Prácticas Culturales en las Escuelas: Los Abismos de la Etapa postmoderna*. *Revista Fundamentos en Humanidades*. Universidad Nacional de San Luis. Año II- Número, 7:43.
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Guzmán, F. (2018). Los Retos de la Educación Intercultural en el Siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2018, 12(1), 199-212 <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100013>
- Juliano, D. (2002). *Antropología, Educación e Interculturalidad. Una historia de encuentros y desencuentros*. Simposio 9: Multiculturalidad, inmigración y políticas educativas: de flexibilidades, permeabilidades y resistencias. IX Congreso de Antropología FAAEE. Barcelona.
- Pérez, A. (2000): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez, E. (2001). *Enseñanza y Cultura Escolar*. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Número, 6: 103:114. Mérida-Venezuela.
- UNESCO (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Santillana.