



Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt
Sobre el concepto
de interculturalidad

REFLEXIONES
DE RAÚL FORNET-BETANCOURT
SOBRE EL CONCEPTO DE
INTERCULTURALIDAD

Esta reimpresión fue realizada en el marco del convenio de colaboración celebrado entre la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y la Secretaría de Educación Pública para impulsar el enfoque intercultural y bilingüe en la educación.

REFLEXIONES
DE RAÚL FORNET-BETANCOURT
SOBRE EL CONCEPTO DE
INTERCULTURALIDAD



CONSORCIO INTERCULTURAL

Asociación Alemana para la Educación de Adultos

Ayuda en Acción

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe

Consejo de Educación de Adultos de América Latina

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe

INSTITUCIONES QUE INTEGRAN EL
CONSORCIO INTERCULTURAL

Instituto de la Cooperación Internacional /
Asociación Alemana para la Educación de Adultos (IIZ/DVV)
Ursula Klesing Rempel
Representante

Ayuda en Acción
Marco Antonio Castillo Ríos
Coordinador General

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos
en América Latina y el Caribe (CREFAL)
Humberto Salazar Herrera
Director General

Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL)
Raúl Leis
Secretario General

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)
Secretaría de Educación Pública
Fernando I. Salmerón Castro
Coordinador General

Primera edición, 2004
Primera reimpresión, agosto de 2004
Segunda reimpresión, 2007

Raquel Ahuja Sánchez: *Coordinación editorial*
Patricia Rubio Ornelas: *Cuidado editorial*
A. Moisés Arroyo Hernández: *Diseño y formación tipográfica*
Sandra Torres Rogelio: *Diseño de portada*
Elisabeth Siefert: *Dibujo de portada*

D.R. © Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
Barranca del Muerto núm. 275, piso 2, Col. San José Insurgentes
C.P. 03900, México, D.F.
Tel.: 3003-1000, exts. 12200 y 12255
<http://eib.sep.gob.mx>
correo-e: cgeib@sep.gob.mx

Se autoriza la reproducción parcial o total de esta obra, sin fines de lucro, siempre y cuando se cite la fuente y se de aviso oportuno a la CGEIB.

ISBN 968-5927-03-0

Impreso y hecho en México

PRESENTACIÓN

Estamos aprendiendo a ser ciudadanos y ciudadanas del mundo, a re-conocer las diversas culturas y a relacionarnos interculturalmente, así como a valorar las diferencias y a convivir con ellas. Poco a poco entendemos que no se existe sin los otros, que somos parte de una misma y única especie humana, que los diversos rostros, idiomas, tradiciones y costumbres son expresiones de una diversidad que nos enriquece como humanidad.

Poco a poco comprendemos que no existe *la* cultura sino *las* culturas, que no podemos seguir considerando que hay culturas superiores e inferiores, pues esta diferenciación es producto de lógicas de conquista y dominación que deben ser superadas.

De acuerdo con esta lógica de dominación se conformó un modelo de hegemonía cultural y humana que dio lugar a la discriminación étnica y sexual.

Con base en esa idea errónea de la superioridad cultural, los imperios militares pretendieron borrar pueblos enteros, pero no pudieron eliminar sus raíces culturales. En esa fuerza cultural se encuentran las razones de los

siglos de resistencia que han mantenido viva la esperanza de culturas sojuzgadas y negadas a lo largo y ancho del mundo.

Pero la identidad cultural no sólo es expresión de fuerza y base de un proyecto, también lleva en sí misma la fragilidad de lo humano, la impronta de que somos al mismo tiempo *homo sapiens* y *homo demens*, y por esta razón los códigos de convivencia con la naturaleza y entre las colectividades de toda cultura deben ser mejorados permanentemente. No hay culturas superiores ni perfectas.

Sin duda las lógicas de desarrollo industrial y de acumulación del capital han dado lugar a las culturas más destructivas en la historia de la humanidad, llevándonos a una situación preapocalíptica de deterioro ambiental y de creciente violencia. Por ello, repensar las lógicas de desarrollo implica retomar lo mejor de cada tradición cultural con un enfoque multicultural. La globalización, en su sentido más profundo, resulta en interculturalidad, encuentro y mezcla de culturas, así como en confrontación y negación de las mismas.

En este marco complejo, la educación para la convivencia y el diálogo intercultural se convierte en el eje central de los esfuerzos de socialización y de intercambio de saberes propios de los procesos educativos. Una pedagogía de la interculturalidad implica la construcción de sensibilidades y conocimientos que nos ayuden a trascender lo propio y a saborear lo diferente, a reconocer lo propio en lo ajeno, a apreciar y a respetar las claves de la felicidad de otros. Y, también, a ser críticos respecto de aquello que no favorece la exaltación de la vida o que inhibe o niega la dignidad humana.

La interculturalidad como construcción de puentes y acercamientos entre las culturas implica una alta responsabilidad de los Estados y las sociedades nacionales. Hoy nuestros sistemas educativos deben abrirse a esta dimensión de la interculturalidad proactiva y pro-positiva.

Inspirados en esta responsabilidad, un grupo de organizaciones muy diferentes en su lógica institucional, coincidimos en una preocupación común por la educación, y de manera particular por la educación intercultural.

El Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), una red latinoamericana de ONG cuya secretaría general se encuentra en México; dos agencias de cooperación, la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV) y Ayuda en Acción, de España, y dos instituciones de gobierno, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública y el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) decidimos impulsar un espacio de articulación que nombramos Consorcio Intercultural.

Con la certeza de que compartimos visiones comunes, y conscientes de nuestras diversas lógicas institucionales, buscamos articular esfuerzos para contribuir a la calidad de nuestros proyectos. Así, compartimos iniciativas que nos enriquecen en lo particular y en conjunto.

Sólo para dar una idea de la riqueza de las diversas instituciones, mencionamos a continuación algunas acciones que han realizado o que están en marcha.

El CEAAL organizó, junto con la Asociación Alemana para la Educación de Adultos, dos seminarios de carácter latinoamericano. En el primero se abordó la cuestión

de la multiculturalidad y la educación intercultural; en el segundo, el tema central fue la relación entre interculturalidad y equidad de género, con especial atención a las dinámicas emancipadoras de los pueblos indios. Además, publicaron un libro que da cuenta de estas reflexiones.

Por su parte, la Asociación Alemana llevó a cabo un ciclo de diálogos entre organizaciones para profundizar en la perspectiva de pedagogías para la interculturalidad, que contó con la asesoría del sociólogo Hugo Zemelman. En fechas más recientes, en un seminario que convocó a organizaciones de México y de algunos países de Centroamérica, abordó el tema de cómo los jóvenes indígenas perciben y viven la interculturalidad.

Recientemente, Ayuda en Acción realizó un estudio sobre las repercusiones del arte sobre la educación indígena, en los países donde tiene oficinas nacionales (Bolivia, Perú, Ecuador, El Salvador, Nicaragua y México).

Por su parte, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe ha emprendido una revisión bibliográfica exhaustiva y un reconocimiento de experiencias exitosas en México, además de organizar, junto con la OEA y con el Instituto Internacional de Planeación de la Educación (IPE) de la UNESCO, seminarios latinoamericanos sobre el tema. Esta labor ha arrojado bases calificadas para el diseño de políticas públicas que fortalezcan la revalorización de las experiencias educativas indígenas, y de políticas de Estado que contribuyan a afirmar las identidades y la convivencia multiétnica que nos definen como países.

El CREFAL, como espacio de formación, ha implementado cursos latinoamericanos sobre el tema que sientan

las bases para articular esfuerzos en este campo específico de la formación.

Este breve bosquejo de las acciones realizadas da una idea del potencial de la confluencia de esfuerzos que busca el Consorcio.

Además de un espacio de intercambio de experiencias y de posibles acciones comunes, éste se propone ser, primordialmente, un ámbito de reflexión idóneo para estructurar y discutir nuestros cometidos y acciones, así como los enfoques que empleamos.

A partir de los procesos de formación y reflexión sobre la educación intercultural hechos por cada institución, queremos encontrar nuestros puntos en común y cotejar lo acumulado. Por ello, emprendemos un proceso de sistematización que permita recoger, ordenar y tematizar nuestras confluencias.

También queremos optimizar nuestros esfuerzos y avanzar hacia acciones de formación interinstitucional cuyo diseño pedagógico nos exija articular tanto las coincidencias como las divergencias, pues ambas son necesarias si entendemos los procesos de formación precisamente como espacios de debate y de intercambio de saberes.

En esa perspectiva de ser espacio de análisis y reflexión, y no sólo de intercambio de programas y proyectos, decidimos impulsar una serie de diálogos teóricos y pedagógicos sobre el término mismo de interculturalidad. Así, aprovechamos la presencia en México del doctor Raúl Fornet-Betancourt para llevar a cabo un primer diálogo, mismo que ahora publicamos.

El texto que recoge el diálogo habla por sí mismo y estamos seguros de que generará más reflexiones. Con esta

publicación abrimos otra línea de nuestra cooperación que se refiere a la elaboración y difusión de materiales conceptuales que favorezcan el razonamiento crítico de lo que hacemos. Si este libro incita a reflexionar acerca de qué hacemos y cómo vivimos, nos daremos por bien servidos.

CARLOS ZARCO MERA
*Consejo de Educación de Adultos
de América Latina*

INTRODUCCIÓN

La necesidad de lograr un diálogo auténtico en nuestras labores educativas y en nuestras sociedades multiculturales de América Latina, fue el detonante para convocar a un encuentro entre miembros del Consorcio Intercultural y el filósofo cubano Raúl Fonet-Betancourt.

A través de este diálogo, buscamos aclarar nuestras inquietudes acerca del actual desafío, amplio y complejo, que enfrenta el concepto de interculturalidad, tanto en términos teóricos como prácticos.

El punto de partida se articula en la búsqueda de las posibilidades de una praxis intercultural en un mundo globalizado que promueve relaciones sociales asimétricas, y que tiene relación con las siguientes interrogantes: ¿qué significa en el contexto actual, caracterizado por la concentración del poder y la violencia generalizada, el *diálogo intercultural*? y ¿cómo identificamos las mediaciones adecuadas que permitan el desarrollo de competencias interculturales para todos los involucrados?

La conversación con Raúl Fonet-Betancourt amplió nuestra comprensión del concepto *interculturalidad* en

el sentido de la necesidad de ejercer una conciencia reflexiva y crítica sobre las ideas que manejamos permanentemente en el discurso y en la práctica.

Nos dimos cuenta de que el uso tradicional de los enfoques *diálogo entre las culturas, diferencia, tradición*, etc., corren el peligro de ser ineficientes para el auténtico diálogo, si no se les incorpora el derecho a una plena participación igualitaria en la política, en la economía y en la convivencia cotidiana con los otros.

Hoy entendemos que las lenguas particulares de las diversas culturas del mundo tienen un papel preponderante, en tanto que cada idioma es un espejo de determinadas estructuras mentales y tradiciones culturales; por tanto, la desaparición de alguna implica que se diluya el conocimiento sobre las prácticas comunicativas y cognitivas de ese pueblo indígena.

Como consecuencia, resulta urgente fomentar la conciencia e impulsar encuentros interculturales en que los involucrados reflexionen sobre el uso y ejercicio del poder en el manejo del diálogo y en el desarrollo de objetivos socioeconómicos y políticos más equitativos e igualitarios.

A pesar de las limitaciones que el proceso de globalización impone en la generación de una práctica igualitaria, es necesario abrir espacios que nos permitan encaminarnos hacia un diálogo intercultural, no sólo con base en el reconocimiento de la igualdad en las diferencias sino en la construcción de una praxis compartida con intereses y responsabilidades comunes.

El desarrollo conceptual de la interculturalidad en América exige una comprensión histórica y contextual de nuestras culturas como referentes esenciales para la

comprensión y el diálogo simétrico con los otros, como condición necesaria para lograr “equilibrar el mundo”.

El reconocimiento mutuo de los participantes en el diálogo intercultural se basa en la existencia real de diferencias y en la simetría de poder en las relaciones entre las culturas, así como en el aprendizaje y ejercicio de una tolerancia reflexiva que favorezca la auténtica convivencia intercultural.

En ese sentido, el desarrollo de las competencias interculturales para la práctica cotidiana demanda la superación de nuestros modos de *saber y saber hacer*, o sea, desechar la carga de orientación occidental en todos los niveles como única manera de organizar e interpretar el mundo.

Agradecemos al filósofo Raúl Fornet-Betancourt su paciencia y aportes para ayudarnos a elaborar y esclarecer nuestra manera de pensar la interculturalidad, no sólo como un concepto sino aun más como una práctica, abriendo nuevos horizontes.

URSULA KLESING-REMPEL
*Asociación Alemana
para la Educación de Adultos*

El diálogo que dio lugar al siguiente texto se llevó a cabo el lunes 18 de marzo de 2002, en la sede de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-SEP, en la Ciudad de México.

Participantes:

Instituto de Misionología Missio e.V.: Raúl Fornet-Betancourt.

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB)-SEP: Sylvia Schmelkes, Natalio Hernández, Enrique García Escamilla, Javier López Sánchez, Francisco Lara, Beatriz Rodríguez, Alonso López Mar, María Luisa Crispín.

Coordinación de Asesores del C. Secretario de Educación Pública: Edgar González.

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL): Jorge Rivas.

Ayuda en Acción: Alberto Cazado, Margarita Salinas, Marco Castillo, Agustín Collado.

Instituto de la Cooperación Internacional / Asociación Alemana para la Educación de Adultos (IIZ / DVV): Ursula Klesing-Rempel.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): Rosa Elena Pérez.

Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL): Rebecca Berner.



Raúl Fornet-Betancourt: Como se me ha pedido que presente brevemente mi trabajo, voy a comenzar señalando los focos principales.

Trabajo en cuatro proyectos internacionales. Un proyecto es el diálogo filosófico entre el Norte y el Sur que se inició en 1989. Acabamos de celebrar el noveno seminario de este grupo aquí en México, que trató sobre teoría y práctica de la democracia en las culturas.

Otro campo de trabajo es el desarrollo de una teoría y una práctica de la filosofía intercultural, que acompaña a proyectos de investigación y busca aglutinar a un grupo que se dedique específicamente a la tarea de transformar interculturalmente la filosofía. A partir de 1995 organizamos congresos internacionales de filosofía. El año pasado se celebró el cuarto congreso de filosofía intercultural en la India, en Bangalore, dedicado al problema de la asimetría de poder en el diálogo entre las culturas.

Además participo en una red de diálogo internacional entre culturas y religiones Norte-Sur, con un matiz de acentuar el diálogo entre las tradiciones religiosas en

el mundo de hoy, que tocan temas como por ejemplo la particularidad, universalidad y comunicación en el mundo de las religiones.

Por último, señalaría un proyecto más específico que tiene que ver con mi biografía como cubano: en el año de 1994 inicié un diálogo entre cubanos de dentro y fuera de Cuba. Hoy en día encontramos dos culturas que no se conocen. Este diálogo entre cubanos a nivel político, cultural, teológico y filosófico es muy difícil. Hemos fundado una sociedad internacional de estudios cubanos con el fin de convocar a las dos culturas a dejar todo dogmatismo, toda tendencia de fundamentalismo y encontrarse en un diálogo por una propuesta viable para mi país.

Participante: *Me parece interesante el planteamiento de la construcción de una filosofía intercultural. En este sentido, en el punto relacionado con la comunicación entre formas filosóficas de pensar entre culturas, yo tengo un par de preguntas. Parto de la manera en que se construye filosofía en comunidades distintas de las nuestras. ¿Quiénes son los filósofos indígenas, cómo encontrarlos, cómo descubrirlos, cómo dialogar con ellos?*

En este momento no existen esos vínculos que permiten establecer los lazos de comunicación entre la filosofía indígena y la mestiza; el conocimiento indígena es un conocimiento no codificado para nosotros y parece difícil acceder a un conocimiento no codificado, pues tenemos la costumbre de que es codificado como se comunica. ¿Cómo poder construir estos puentes de comunicación entre filosofías distintas para construir una filosofía intercultural?

Por otra parte, ¿qué prácticas de comunicación consideras que son útiles para ir construyendo o abriendo este diálogo; hasta qué nivel el contacto presencial es una nece-

sidad y, a partir de ahí, qué intencionalidades tienen que ser compartidas entre los dos grupos para poder llegar a un diálogo real?

RF-B: La primera pregunta es prioritaria en el sentido de que tiene que ver con nuestra manera de entender qué es la filosofía.

En el diálogo intercultural sobre la posibilidad y los límites de la comunicación entre distintas formas de filosofía en las diferentes culturas no se puede partir de una definición normativa de filosofía, es decir, tomar como supuesto que existe tal definición.

La filosofía es una forma de saber dada dentro de una determinada constelación del saber. Hay que ver la filosofía dentro del marco de un sistema u ordenamiento del saber que siempre es *histórico* y que por eso es reflejo de la manera como los grupos dominantes de una cultura ordenan lo que se sabe dentro de la misma.

La filosofía tiene un lugar en nuestro orden de saber, un lugar que ustedes pueden ver incluso en dimensiones o sectores culturales concretos, como es el lugar que se le da a la filosofía en el sistema educativo de un país, por ejemplo en México, Francia, Alemania, Rusia o los Estados Unidos.

Evidentemente esta pregunta respecto del lugar de la filosofía en los sistemas educativos o de enseñanza podría aplicarse a otras asignaturas o disciplinas, como la historia, la literatura, la física, las matemáticas, es decir, que sirve para ver cuál es el lugar y el peso que se le da a una forma concreta de saber en un sistema educativo. Esto es muy importante porque el sistema educativo es en realidad el dispositivo de saber por y con el que los miembros de la élite de una determinada comunidad cultu-

ral, política, etc., dicen a los miembros de esa sociedad lo que éstos deben aprender. Es, si se quiere, depósito e instrumento, al mismo tiempo, de lo que se quiere que se sepa.

El sistema educativo, al mismo tiempo que coordina el saber, opera como un filtro y una espiral de exclusión de otros saberes. No todo se enseña. El sistema educativo es una decisión. Como no todo se enseña, no todo pasa a la generación siguiente dentro de una tradición. Por esto el sistema educativo es fundamental a la hora de preguntarnos cómo generamos vitalidad en nuestras tradiciones, incluidas las filosóficas. De ahí que la pregunta acerca de la filosofía, su sentido y función, no debe de plantearse en abstracto sino referida a la constelación del saber que se concreta en una determinada cultura y su correspondiente sistema de educación.

La constelación del saber en que nosotros nos movemos hoy es, fundamentalmente, un producto de Occidente, y en ella hay una directriz que ubica a la filosofía dentro de lo que Occidente considera necesario saber para ser Occidente: el saber filosófico se enmarca en un sistema de occidentalización de Occidente y pasa a ser un elemento de la occidentalización misma del lugar en que surge.

Cuando digo que la filosofía pasa a ser un elemento de un sistema educativo que tiene como tarea, por ejemplo, que el francés sea francés o que el alemán sea alemán, quiero indicar con ello que la filosofía está siendo limitada en sus posibilidades como forma de saber, ya que es convertida en una disciplina y medida con base en los campos disciplinares que dicho sistema reconoce como tales. Es víctima de lo que yo llamo el proceso de disciplinamiento de un saber.

Entonces, ya no sabemos o practicamos “espontáneamente” filosofía sino que sabemos o hacemos filosofía dentro de una disciplina que tiene su lugar y su peso en ese proceso cultural de marcar las pautas y de asentar la memoria de lo que una comunidad debe saber para asegurar sus referencias identitarias.

Y precisamente en el marco de esos procesos de ubicación cultural en un sistema es que la filosofía recibe una definición, pues sin ésta no puede ocupar un lugar específico en la constelación del saber que se quiere imponer ni cumplir la tarea cultural-educativa que de ella se espera o que se le encomienda. Y lo que agrava las dificultades para encarar el diálogo intercultural a nivel filosófico es que históricamente la “gran” definición de filosofía la da Occidente y que éste se arroga además el monopolio de administrar e interpretar esa “gran” definición. Con lo cual ya no tenemos simplemente *filosofía* sino *filosofía definida*. Es más: *filosofía definida occidentalmente*. Por ende, se trata de una filosofía que se modela en torno a lo que en Occidente se ha dicho y se dice que tiene y debe ser filosofía. Éste es, indudablemente, uno de los grandes obstáculos que impiden hoy la comunicación. O sea que no es tanto el saber filosófico como tal lo que la dificulta sino más bien la definición del saber, la manera como hemos aprendido eso que sabemos en filosofía o en cualquier otro campo. Y conviene subrayar que la cuestión no está solamente en lo que sabemos sino también en la manera como se nos ha enseñado lo que sabemos.

Por el dominio y predominio de las definiciones se explica, por otra parte, que muchas veces perdamos de vista el *asunto* de que trata la filosofía y que nos fijemos ante todo en la definición que se nos dio, con lo cual realmente limitamos la experiencia del saber.

Ese proceso de definir la filosofía dentro de un sistema va alejando a la filosofía de los mundos de vida, de la experiencia cotidiana, del habla cotidiana. La filosofía se va convirtiendo en un saber dentro de un sistema que tiene su propia lengua, que se crea sus propias categorías, que se pone sus propias metas y se hace autorreferencial. Y el resultado de ello se adivina: “la gente” no entiende “la filosofía”; pero al filósofo profesional esto no le importa mucho pues, más que para “la gente”, piensa para sí mismo y para sus colegas. Su filosofía es un saber que tiene sus referencias no en el mundo de “la gente” sino más bien en el sistema del saber profesionalmente sancionado.

Buena parte de la historia de la filosofía es generativa de ese monólogo con sus propias maneras de definirse, en el sentido de que se desarrolla como una continua vuelta, erudita y exegética, a la obra de grandes filósofos de Occidente: Platón, Aristóteles, Kant, Hegel, etc., y con el fin, por cierto, de transmitir un mismo horizonte de saber y sus posibilidades de organización sistemática. He aquí otro de los momentos que impiden la comunicación con otras culturas de saber filosófico, pues se transmiten ante todo los sistemas que Occidente ha creado y no las experiencias humanas que posiblemente los han motivado.

En este contexto debo intercalar que, en mi opinión, lo que realmente separa o dificulta la comunicación no son las experiencias contextuales sino la interpretación que hacemos de esas experiencias y, sobre todo, las definiciones que luego elaboramos con base en dichas interpretaciones. De esta forma explico yo la producción de dogmas en nuestros sistemas de saber, que son lo que en definitiva nos separa. No son, pues, tanto las ideas o los saberes como los momentos dogmáticos en nuestro saber lo que impide el diálogo.

Por ejemplo, si Occidente tiene por dogma la comprensión o idea de que la filosofía es ciencia, ahí se presenta un problema de comunicación intercultural. O sea que si Occidente pretende decretar que “filosofía es ciencia y que quien no haga ‘filosofía a la científica’ (entendiéndose como ‘ciencia a la europea’), no hace filosofía”, entonces no hay de hecho posibilidad de diálogo.

Una postura extrema, pero que por eso mismo ilustra de manera ejemplar este tipo de pensamiento, la encontramos en uno de los filósofos europeos más famosos y de mayor influencia en el siglo XX. Me refiero a Martin Heidegger (1889-1976), cuya obra impactó muchísimo también en América Latina en las décadas de los cincuenta y sesenta. En 1956 Heidegger publicó el texto de una conferencia con el significativo título de: *¿Qué es eso de filosofía?*¹ Quien lo lea podrá constatar, en efecto, que para él la filosofía, por origen y destino, es griega, y que por eso los chinos, por ejemplo, podrán tener otra cosa pero no filosofía; los japoneses, igual, y los latinoamericanos, por supuesto que aun menos. Y es que para Martin Heidegger la propia palabra *filosofía* obliga ya a pensar en griego. Creo que este ejemplo ilustra con toda claridad cómo las definiciones dogmáticas resultan siempre excluyentes y contraproductivas para el diálogo intercultural, tanto en filosofía como en otras áreas del saber.

El reto de una transformación intercultural de la filosofía no consiste, por tanto, solamente en la tarea de poner definiciones de la filosofía en comunicación; es decir, de hacer dialogar, por ejemplo, la definición cartesiana con la

¹ Véase la traducción al español en Martin Heidegger, *¿Qué es eso de filosofía?*, Sur, Buenos Aires, 1957, y el original en alemán: Martin Heidegger, *Was ist das –die Philosophie?*, Neske, Pfullingen, 1956.

hegeliana, con la de Luis Villoro o con la de Leopoldo Zea. Más aun: no se trata tanto de poner sólo estas definiciones en diálogo como de intentar desmontar su validez, para aprender a ver el asunto de la filosofía desde fuera de toda definición. En esta perspectiva lo importante no es conocer muchas definiciones sino aprender a ver los procesos prácticos en los que tiene lugar eso que llamamos saber, para que nuestro saber sepa cuándo, dónde, con quién y por qué aprende lo que sabe. Se trata, dicho de otro modo, de hacer una biografía y una radiografía de nuestros conocimientos, y de volver a tener en cuenta cómo conoce la gente y qué es lo que le interesa dentro de los saberes tradicionales. Muchos de nosotros sabemos lo que estudiamos, por ejemplo filosofía, matemáticas, ciencias políticas. Sin embargo ese saber aprendido no tiene el mismo peso vital que el saber que nos puede transmitir una madre, una abuela.

Eso es lo que ha perdido la filosofía, ese arraigamiento en los procesos mediante los que realmente la gente aprende aquello que son pautas de orientación en su vida concreta, los *saberes prácticos* de todos los días por los que se guía para saber *caminar* por el mundo, para *resolver* su vida e incluso para responder a la pregunta ¿tiene sentido o no hacer esto o lo otro?

Con esto quiero decir que acaso es preferible dejar abierta la definición de filosofía y entrar en esos procesos por los que las prácticas culturales de la gente en sus respectivos contextos van creando pautas de orientación, sentido y valores.

Esto significa que el *filósofo* debe acompañar y dejar acompañarse al mismo tiempo, es decir, participar en los procesos que van generando la “sabiduría del mundo y de la vida” que sostiene la vida cotidiana.

La comunicación entre las filosofías tiene que ir por ese camino. Y esto vale también para nuestra relación con las filosofías indígenas, que es a lo que apuntaba la primera pregunta. O sea que el camino para establecer lazos de comunicación pasa por el compartir e intercambiar procesos prácticos.

Pero esto ya tiene que ver con la segunda pregunta sobre perspectivas prácticas y concretas de comunicación. Insisto en que, precisamente porque no deberíamos de partir de conceptos —ya que las teorías alejan—, la comunicación debe asumirse como una dinámica contextual de convivencia. De hecho, convivimos. Explicitar este hecho es comunicación. Pero comunicación contextual quiere decir que lo que tenemos que aprender no son *ideas* sino contenidos que nos ayuden a movernos en contextos, a leerlos e interpretarlos bien, teniendo en cuenta además el conflicto por la hegemonía de la interpretación en los contextos; aprender así a posicionarnos. Esto ya sería para mí un momento filosófico de alto nivel, pues cuando una persona toma posición frente al curso de lo cotidiano, por ejemplo, refleja con ello su *ethos*, su *carácter*, su *filosofía*.

Mas para compartir, en comunicación abierta, procesos contextuales semejantes no basta con leer un libro. Hay que compartir vida, memoria histórica e, incluso, proyectos. Y esta exigencia representa, por otra parte, una de las grandes dificultades en el diálogo intercultural, y quizá también uno de los límites de la interculturalidad. No todo el mundo puede compartir la vida de todos. Hay límites geográficos, económicos, psicológicos, etc. Crear una cultura de la comunicación contextual no es simplemente una cuestión de información por *imágenes* o, si se quiere, *mediática*. Pues se trata de cómo hacer para que la gente tenga *experiencias* de otros contextos, pueda

abrirse a otros contextos y compartir vida. La consulta o lectura de textos puede ayudar, pero nunca sustituye a la experiencia contextual, al encuentro directo que permite la *narratividad*. Esto es tanto más necesario cuanto que el contexto es una situación antropológica y no simplemente un lugar donde estamos. Nosotros somos contextualidad como situación antropológica que vivimos. No sólo estamos en un contexto sino que vivimos como parte de un contexto y formamos nuestra corporalidad, lengua, ideas, etc., siempre en interacción con eso que se llama contexto. El contexto no está fuera. El contexto está dentro. Somos, pues, seres contextuales, y precisamente por eso el problema de la comunicación entre diferentes culturas plantea el reto de poder intercambiar las prácticas contextuales mediante las cuales se va dibujando la *identidad* de una cultura. Es un problema, dicho en otros términos, de intercambio de *biografías*. Es decir, el momento de la reflexión comunicativa a partir de biografías es sumamente importante. También las culturas tienen su biografía, no solamente las personas.

P: Me voy a referir a la comunicación que planteas a partir de las prácticas culturales y nuestra inserción en ellas. Pero hablando ahora de comunicación entre culturas diferentes, en Bolivia, con más de cincuenta culturas diferentes, existe una comunicación en la vida cotidiana desde lo teológico. Hablo como persona externa a las culturas, pero entre culturas ha ocurrido una relación de comunicación a partir de su expresión teológica vista desde la relación con la tierra. Mi preocupación va más allá. Yo hablo tres lenguas cuya comunicación se basa en la oralidad, pero la oralidad en sí misma se convierte también en una limitación. Una cosa es la oralidad de las

lenguas en sí mismas y otra es la oralidad de los saberes y conocimientos, lo que hace al ethos de la filosofía una pérdida de tiempo. ¿Cómo podemos coadyuvar en la dificultad de la oralidad, que puede hacer que se vaya perdiendo en el tiempo?

RF-B: En primer lugar convendría precisar el término *cultura*, pensándolo desde ese momento biográfico de las culturas; es decir, preguntarse cómo una cultura ha hecho su propia biografía y cuál ha sido el camino de vida de dicha cultura.

Dicho en un lenguaje occidental, se trataría de historiar, de hacer historia, de reconstruir la historia de esa cultura, para ver su fase actual, la imagen que tiene ahora, por ejemplo, la cultura aymara, la quechua, la guaraní o la kuna. Tratar de ver dónde está hoy tal o cual cultura, cómo se nos presenta, cómo percibimos su imagen. Preguntar además quiénes cultivan esa imagen, preguntar quiénes tienen interés en que se mantenga tal imagen y no otra, del aymara o del quechua, por poner el caso. Con esto quiero indicar que el momento social es siempre muy importante en la biografía de una cultura.

Me explico. En la construcción de culturas no podemos simplemente partir de la historia de las ideas. La historia social es sumamente importante para dar en el clavo cuando se quiere rastrear la biografía de una cultura, es decir, para comprender cómo los miembros de esa comunidad han organizado su vida, el reparto de alimentos, el uso del poder, etc., y enterarse así de quiénes han perdido o han sido excluidos de los espacios sociales creados, justo como consecuencia de la manera en que han sido organizados tales espacios. Es muy importante,

a nivel social, ver que en todas las culturas esos procesos de organización social mediante los que se deciden las *formas* de repartir el alimento, de regular el uso del poder, de atribución y de ejercicio de autoridad, etc., no caen del cielo sino que van creciendo, se van creando o generando como *costumbres* o *tradiciones*. Por ejemplo, en una cultura se puede decir: entre nosotros es costumbre que los ancianos tengan este peso, o que las mujeres se queden en la cocina y no se metan en cuestiones de política, o que el hombre pueda tener diez, doce mujeres, etc. Pero hay que preguntar: ¿cómo han nacido esas costumbres? y ¿quién tiene interés en que estas costumbres se hagan generales y que se internalicen como criterios de “buena” conducta cultural? Muchas veces damos un paso demasiado rápido de lo que es una costumbre cultural al *carácter* de una cultura. Por ejemplo, de la costumbre de tomar tequila en México se concluye que, como eso forma parte de la cultura mexicana, quien quiera ser buen mexicano debe tomar tequila. Éste es, ciertamente, un ejemplo banal, pero sirve para ilustrar un problema fundamental en cualquier cultura, a saber, el de cómo lo que se impone como *normalidad* se convierte en *normatividad*.

Y digo que se trata de un problema fundamental porque no aclarar ese paso y distinguir esas dos esferas puede llevar a la sanción cultural de prácticas culturales intolerables, como la exclusión de la mujer. Confundir *costumbre* y *norma*, o hacer de las costumbres dominantes, pautas normativas, conlleva a que una cultura genere procesos de exclusión en su interior. Los mecanismos de exclusión no tienen que venir siempre de fuera. La propia cultura, centrada en costumbres dominantes, empieza a excluir todo lo que no responda a la “normalidad”. Pen-

semos, por poner este caso, en la marginación de los homosexuales en la cultura occidental, porque a pesar de su orientación ilustrada y progresista no ha considerado “normal” dicha práctica. En todos los ámbitos y grupos culturales podemos constatar esas tendencias a generar costumbres que luego se imponen como regla, y a convertir la normalidad en fuente o criterio de normatividad. Es, en realidad, la vía por la que las culturas se estabilizan y alcanzan una *imagen*.

Esta perspectiva, que invita a renarrar la biografía social de una cultura es, para mí, muy importante, porque permite ver que las culturas pudieron ser de otra manera. Lo que llamamos hoy *cultura del mexicano* o lo que hace un momento se llamaba *cultura quechua*, *guaraní*, *aymara*, todas esas culturas pudieron ser de otra manera, si se hubiesen normalizado, por ejemplo, otras costumbres en la relación con la tierra, con lo sagrado o con el prójimo. O sea que nos permite al menos sospechar que la *imagen* que en la actualidad nos presenta una cultura es una *imagen* respaldada por el consenso entre el total de sus miembros. Podemos, y debemos, suponer que siempre hubo alguien que protestó y el problema es, evidentemente, el de cómo trata una cultura a esa minoría que crea el disenso. A este nivel son muchos los factores que hay que tener en cuenta porque la *costumbre* va a regir no solamente a la cultura sino también a la sociedad, su organización social, y dentro de ella el proceso educativo que debe responder lógicamente a la normatividad/normalidad encarnada en las costumbres dominantes.

Pero reconstruyendo la historia de las culturas no solamente desde el punto de vista de la historia cultural sino de la historia social, es decir, de los conflictos para definir el rumbo de la cultura, podemos descubrir que las

culturas son pluritradicionales; que no hay una cultura con una tradición o, mejor dicho, que hay muchas tradiciones dentro de cada cultura. La génesis social de las culturas muestra la pluritradicionalidad de las mismas. De ahí la lucha por y entre las costumbres, simbolizada en los actos de “rebeldía o desobediencia cultural” de aquellos y aquellas que se salen de lo “normal” porque no están de acuerdo, y de ese modo ponen en cuestión el consenso. Pero esta visión, insisto, se obtiene más bien por la historia social que por la llamada *historia de la vida cultural*.

Por otro lado debo añadir lo siguiente: cuando hablamos, por ejemplo, de cultura aymara, hay que decir en qué momento hablamos de ella, a qué *imagen* de la misma nos referimos o cuál es la tradición que está ahora motivando que percibamos y veamos la cultura aymara así. Es decir, historiar y posicionar nuestra percepción de las culturas, incluida la *propia*, y verla a la luz del conflicto de tradiciones que se da en sus procesos de constitución y que es también una lucha por el poder. Hay que leer las culturas desde la clave de la dialéctica opresión/liberación.

El otro aspecto de la pregunta se refería a la expresión teológica y teleológica de las culturas andinas. Es usual, en nuestra percepción actual, decir que son culturas de ese tipo, pero yo no hablaría de teología.

Teología supone una diferenciación disciplinar del saber que estas culturas no tienen. Prefiero hablar de cosmovisión para indicar un saber originario, no fragmentado, que, como también ocurre en muchas culturas de África y de Asia, no opera con esa división de ciencias (filosofía, teología, política, etc.) porque responde a una finalidad holística, pero también porque no tiene una historia de

institucionalización (colegios, institutos, universidades) como el saber en Occidente.

Mas no podemos olvidar que una de las primeras globalizaciones que ha habido, muy anterior a la de las finanzas y de las economías, es la de la manera en que Occidente organiza su saber en la universidad. Esta globalización de las formas de enseñar y aprender de Occidente es una de las primeras que se impusieron en el mundo. Hay que hablar, por tanto, también de esta globalización del sistema del saber universitario occidental. Pues, en el fondo, es por ésta, y dentro de ese sistema, que tiene sentido hablar de filosofía y teología como disciplinas separadas. Ahora bien, si no nos movemos de ese horizonte, tiene poco sentido dicha división disciplinar. Las cosmovisiones se mueven en otro horizonte y contribuyen a fundar una cierta singularidad en sus respectivas culturas, que en parte tiene que ver con la dimensión de la oralidad, ya que es expresión de culturas que han conservado una cierta experiencia vital colectiva; sabiduría originaria que se transmite como sapiencia integral, y que no es individual, que no está ligada a un sujeto que detenta el saber, que la aprende, sino que la colectividad es la que la sostiene como una memoria de todo lo común que es indispensable recordar para organizar la vida material.

En este sentido se puede hablar de una cierta sacralidad en tales cosmovisiones, y cabe preguntarse si esa dimensión no es la que en muchas culturas motiva que el paso a formas de expresión que no se dejan concordar muy bien con la experiencia sacral fundante represente un proceso de corte y de reubicación. Un ejemplo sería el paso a la escritura. En muchas culturas el paso a la escritura es una irreverencia porque es sinónimo de objetivi-

zación. No es que no puedan escribir, es que no quieren expresar por escrito lo que saben. ¿Por qué? Porque la objetivización que ello implica, afecta el equilibrio, la armonía, la experiencia fundante sacral.

Ha sido un argumento muy fuerte, usado por la etnología no solamente colonial sino también por la etnología de fines del siglo XX. Todavía hay muchos autores que sostienen la necesidad del paso a la escritura porque lo ven como inherente al proceso de “elevación” epistémica de una cultura.

Por mi parte considero que ese mantenerse en la oralidad es expresión de toda una cosmovisión o, si se prefiere, de la voluntad de oralidad cultural, y ahí que el desafío fundamental consista en saber qué mundo se está ofreciendo como posible interlocutor a las culturas orales. Los prejuicios que todavía hay son muy fuertes. Por eso tenemos que ver si realmente estamos tratando de crear un mundo donde la oralidad sea también una forma de organizar el saber, de mantenerlo y ofrecerlo a los demás. O sea que no deberíamos fijar la escritura o un programa técnicamente elaborado con conceptos, etc., como forma única de comunicación.

En este punto estamos, me parece, ante una cuestión de configuración de las políticas educativas del mundo, porque esto llevaría a configurar la escuela de otra manera. No es lo mismo una escuela que funciona a base de libros y textos, que otra que funciona como expresión de una cultura oral. Para mucha gente en América Latina es un trauma ir a la escuela pública, ya que ésta, como expresión o instrumento de la llamada *cultura nacional*, los deshereda culturalmente. Lo mismo se ve en África, donde existen también muchas culturas orales. Pero en

América Latina podemos pensar en el ejemplo de los kunas, cuya mayoría vive hoy día en Panamá. Son una cultura oral, y como tal reivindican su participación en el diálogo intercultural e interreligioso. Pero desde hace ya varios años recogen su memoria también en relatos escritos, aunque el *consejo de la cultura kuna* hasta ahora siempre fue oral, sigue siendo oral y prefiere la transmisión oral entre ellos. Su experiencia es importante porque puede ilustrar lo que sería un proceso educativo con base en el intercambio entre oralidad y *textos* que no lleve a la muerte cultural de los sujetos de culturas orales.

P: Cuando en un Congreso los intelectuales discutían el concepto de la oralidad de las culturas indígenas, estaba un indígena leyendo La Jornada, con esta capacidad de poder informarse sobre el mundo. Nadie tuvo en cuenta que él tenía el deseo de informarse, que había aprendido a leer.

Creo que no tiene nada que ver con entrar al mundo occidentalizado o a la manipulación. Me gustaría tener más claridad en cuanto a contemplar las dos posibilidades, tanto la oralidad como la lengua escrita. El problema es que nosotros hemos dado otra connotación de la oralidad como analfabetismo. Me pregunto si en la educación no sería posible mantener la oralidad por una parte, y también ver como un derecho a informarse sobre el mundo a través de lo impreso, lo escrito, así como los indígenas organizados que entran a luchas políticas. Todos saben leer y escribir, con eso también pueden comunicarse, elaborar ellos mismos una perspectiva propia en una organización.

Creo que entrando a la cuestión política se va a cambiar el significado de oralidad, analfabetismo y la utilidad que tiene la escritura para cualquier ser humano.

En este sentido, la toma de decisión es el tema en cuestión: si un indígena dice “quiero leer y escribir”, o también depende de la escuela, cómo enseña a leer y escribir, cómo enseña en el contexto cultural.

Aparte está la función de la escuela.

La otra cuestión es respecto de los saberes tradicionales. No sé cómo interpretar este tema. Cuál es el saber tradicional si tomamos como ejemplo la cultura indígena, que me preocupa en esta relación intercultural, como también la cultura que ha prestado, a partir de la Conquista, muchos conocimientos occidentales. Para mí el saber tradicional está siempre dentro de una contradicción de una cultura colonizada que posiblemente hay que descolonizar: quién la hace, cuál es la responsabilidad educativa en este sentido, cuáles saberes tradicionales defendemos en nombre de la Conquista en la colonización, cuáles son los que necesitamos decodificar con la gente en el diálogo. Me parece que éste es un problema metodológico muy fuerte. El cómo entramos a este proceso, porque hay mucha defensa de la cultura indígena sin problematizarla suficientemente para tener otros elementos educativos. ¿Cómo han nacido las costumbres? Creo que de la misma manera necesitamos preguntarnos cómo han nacido esos conocimientos, y de ahí entrar a esta decodificación de los conocimientos.

RF-B: Mi punto de partida es que la oralidad no es el problema, como tampoco lo son nuestros saberes tradicionales. El problema más bien es el mundo que se nos ha impuesto.

El problema fundamental que tenemos hoy es el mundo que se está haciendo, no las culturas que están sobreviviendo y que están luchando, no esos saberes tradicionales. Para mí éste es un punto claro, que tiene que ver con la dimensión política del trabajo intercultural, pues en el fondo se trata de garantizar en la *vida política* de los pueblos y su convivencia nuestra diversidad cultural. Y por eso insisto en que no es la diversidad de saberes, no es la manera diversa de transmitir cultura escrita u oral lo que es problemático. Lo problemático es el mundo que se está imponiendo, que estamos construyendo.

Mas en este contexto conviene precisar: ese mundo no es simplemente el *mundo occidental*, pues también Occidente tiene muchos problemas con ese mundo que se está construyendo.

De cara a la concreción política de una filosofía intercultural creo que lo que hay que tener en cuenta es que quien realmente está construyendo ese mundo, que está dándole contextos y ubicando a las culturas en su configuración mundial, es un sistema económico capitalista, que ha sustituido dimensiones sacrales de la cultura occidental por dimensiones de propiedad, de consumo, etc. Además esos cambios o sustituciones se han “legalizado” porque luego se han sancionado constitucionalmente. Por ejemplo, el lugar primordial de la propiedad privada en cualquier constitución occidental: eso tiene que ver menos con Occidente y más con el capitalismo.

Teniendo en cuenta esta precisión como marco histórico para situar los dos temas que has planteado, la oralidad y los saberes tradicionales, en referencia directa a ellos, diría lo siguiente: preguntar hoy en día por una

educación que haga justicia a la oralidad, es preguntar también qué futuro tiene en ese mundo una escuela basada en la oralidad.

Estoy completamente de acuerdo, oralidad no es analfabetismo, no ha significado nunca analfabetismo; una cultura oral no es analfabeta, una cultura oral sabe leer, interpretar, manejarse. Al contrario, muchas veces encontramos gente que tienen títulos de doctor y se trata de analfabetos contextuales porque son incapaces de interpretar, de leer un contexto, de manejarse en él, a pesar del título. Es lo que yo llamo analfabetismo contextual. Éste se da menos en las culturas orales, ya que son culturas ligadas sustancialmente a los contextos de vida y a sus *relatos* y prácticas. La oralidad es también una forma de juicio, en ella se deciden procesos de juicio, de diferenciación. La oralidad no simplemente transmite contenidos, también los procesa, los diferencia, los discierne. La oralidad en la escuela no simplemente transmite saber: sanciona saberes; no es simplemente tradición: es futuro, por eso procesa saberes.

Por eso no se debe confundir la oralidad con el analfabetismo, pero tampoco verla como una tradición cerrada. La interacción con otras culturas, escritas o no, debe ayuda a convertir la oralidad en un proceso de ampliación de conocimiento donde pueda asumir lo escrito. Para eso necesitamos gente que sepa leer, como el caso del indígena que lee *La Jornada*, pero en su comunidad él discierne. En casos semejantes la escritura puede ser un alimento para que, por procesos orales, se llegue a una ampliación del saber, manteniendo la matriz de la oralidad. El que aprendamos conversando y no yendo a la escuela y escribiendo un texto, y aprendamos que el lugar fundamental del

saber –una cuestión que tiene que ver también con nuestro sistema– es la comunidad hablando, es una gran ventaja de la oralidad. La escuela no es necesariamente el único lugar del saber. Una pedagogía que parta del supuesto de que el único lugar donde la gente aprende es en una escuela, tiene consecuencias nefastas. Pues, por ejemplo, la conversación con la abuela ya se ve en otro plano. Y uno de los aspectos negativos de nuestra sociedad en este sentido es que se acreditan sólo lugares del saber que están dentro del sistema, como la universidad, la preparatoria, etc. Las culturas orales requieren, sin embargo, que se reconozca que la escuela está ahí donde se conversa, donde se procesa el saber diario como asunto de la comunidad. La oralidad es un instrumento para organizar la vida, para ver, por poner el caso, cómo comprendemos nuestra maternidad/paternidad, cómo usamos nuestro poder, las cuestiones políticas, las públicas. Así la oralidad tiene que estar unida a un proyecto político de la comunidad.

P: Normalmente lo hemos tomado nada más como un elemento cultural.

RF-B: Como una cosa cultural, prácticamente periférica a las cuestiones que tienen que ver con la vida pública de una comunidad. Y sin embargo la oralidad es pública, es un lugar público del saber donde se aprenden las cosas públicas de manera pública, conversando y discutiendo. Por ejemplo, en Grecia –para que se vea que la oralidad es también occidental– la forma de la filosofía era oral y se hacía en la plaza pública: a Sócrates nunca se le ocurrió escribir una sola línea. A los ojos de la academia lo

que hacía Sócrates era perder el tiempo hablando con todo el que pasaba por delante de la plaza pública. Eso es oralidad. No es casual que la filosofía pierda ese tono oral, esa matriz oral justamente en el contexto en que Grecia se hace imperio. Cuando Grecia no era imperio, no hubo ningún problema con la filosofía oral. Cuando Grecia necesitó una línea política fundamentada en ciertas ideas centrales sobre lo que era el ser humano, la naturaleza, el mundo, necesitó textos para la expansión y para imponerse a otros más fácilmente. Hay una gramaticalización de la filosofía; la filosofía cae en la trampa de la gramática.

Recuerdo, por otra parte, que la primera lengua moderna que tuvo una gramática fue la castellana. Se sabe que en 1492 Antonio Nebrija publicó su *Gramática* de la lengua castellana, en cuyo prólogo se dice que la lengua es la compañera del imperio; sin lengua no hay imperio.

Volviendo otra vez al punto: cuando Grecia necesita realmente una lengua escrita para imponer sus textos, sistemas y cosmovisión, la filosofía “deja la calle” y se retira a la academia. Aristóteles y Platón fundan sus academias, donde no podía entrar nadie que no supiese gramática ni matemáticas. Este cambio es muy importante para comprender la función de la oralidad dentro de una cultura. Es decir que no debemos reducir la oralidad a un momento cultural; hay que verla engarzada con las luchas políticas del poder de expansión o no de una comunidad. Y verla, en concreto, en el contexto de los procesos imperiales de los pueblos. Ahí la oralidad es muy difícil, pues se necesita la escritura, el *texto*, para comunicarse de una manera muy precisa con el otro, enseñándole lo que tiene que aprender. El texto garantiza lo que el otro

debe aprender. Es el poder de lo escrito; es cuando el saber se hace ley. A la luz de ese trasfondo político-cultural se comprende que hay un saber que necesita hacerse ley. Y en esa coyuntura la escritura es una gran ventaja porque la oralidad siempre está en un proceso de conversación donde hay mucho de provisional, pues es como un proceso de discernimiento en el largo plazo que no se cierra.

La escuela normalmente cierra ese proceso de discernimiento, sobre todo la escuela a la que estamos acostumbrados, que transmite saberes sabidos y no procesos de pensamiento, de discernimiento. Eso mata el saber como proceso.

Hay que ubicar los saberes tradicionales. Lo importante es no confundir el saber tradicional con una receta. El saber tradicional es también algo dinámico que va apropiándose de su propia dimensión tradicional en la comunicación con otras tradiciones. Sería muy importante para el diálogo intercultural no solamente confrontar las formas de saber tradicional con otras formas *modernas* sino con otros saberes tradicionales, y ver cómo otras tradiciones saben y deciden lo que quieren saber.

Por otro lado conviene no olvidar que el llamado saber tradicional implica una jerarquización de lo que se sabe o de lo que hay que aprender, basada en cuestiones comunitarias previas, como por ejemplo: ¿para qué quieres saber lo que sabes?, ¿para qué te sirve saber eso? Ésta es, hablando en un lenguaje más occidental, la famosa pregunta o cuestión del ideal del conocimiento, que inquiera no solamente por lo que vas a aprender sino sobre todo por aquello que rige lo que vas a saber: *¿para qué quiero saber esto?* Esta pregunta no la decide ningún saber, es una pregunta integral: *¿para qué queremos saber*

lo que queremos saber? Y como tal apunta a un camino sapiencial para el equilibrio del mundo. Creo que los saberes tradicionales deben ser escuchados en este proceso, no porque tengan la receta de este problema, pero sí porque pueden aportar al redescubrimiento de un nuevo ideal del conocimiento.

P1: *Los saberes tradicionales que se defienden hoy en día son también saberes colonizados; de ahí que entremos en una gran contradicción. ¿Cómo podemos clasificar estos saberes tradicionales que muchas organizaciones y muchos indígenas defienden como “nuestros saberes tradicionales, nuestros conocimientos ancestrales”, pero no lo son, tienen muchísimas prestaciones y no lo quieren reconocer? ¿Cómo se abre este diálogo para encontrar, discutir o problematizar la contradicción que implica este concepto de los saberes tradicionales como una mezcla de los propios conocimientos con otros impuestos por la misma colonización?*

P2: *Nosotros, en el diálogo que vamos teniendo, empezamos a sospechar de la idea de una interculturalidad como pretexto de una inclusión que aniquile la diversidad. Ése es un extremo. El otro es una intuición de que a lo mejor la interculturalidad podría ser como un descriptor que anexamos a las metas; por ejemplo, hablar de una educación intercultural para todos.*

Hay grupos indígenas que se resisten a esto si es pensado como una educación intercultural para todos, como una especie de llegar al buen mestizo, que es el parámetro que va a funcionar como lengua franca; me parece un

poco grotesco, creo que estamos hablando de una educación intercultural para todos pero concibiéndola como una diversidad.

Siempre existirá la diversidad que se resiste a la inclusión, para la cual un proyecto de una educación intercultural para todos termina siendo lo negado, y nos vuelve a cuestionar sobre cuáles son los extremos de la pureza en la diversidad y cuál es el derecho de la sociedad que se considera una y que, sin embargo, es diferenciada al tratar de incluir las existencias que no quieren ser incluidas.

RF-B: Me resisto un poco a aceptar el término de saberes tradicionales o emplearlo de manera que uno use ese término en contraposición a los saberes *modernos*, pues éstos son también saberes tradicionales. Por muy modernos que sean se enmarcan en una tradición. Lo que hay es un conflicto entre tipos de saberes tradicionales. Muchos piensan que el conflicto es entre tradición y modernidad, pero olvidan que la modernidad también es una tradición y una manera de transmitir tradición y saber. Por eso prefiero hablar no de un conflicto entre tradición y modernidad sino entre tradiciones. Siempre ha habido estos conflictos. Y hay que hacerse cargo de que no se trata de una cuestión de choque entre culturas sino que dentro de una misma cultura crece esa diversidad de tradiciones del saber que puede llevar a un conflicto por la dirección que se debe privilegiar en el desarrollo ulterior de dicha cultura.

Por ejemplo, una de las culturas más místicas de la humanidad es la cultura occidental. En concreto, la cultura alemana tiene una fuerte tradición mística vinculada

incluso con el desarrollo de la misma lengua alemana. Pero esta tradición no logró imponerse, y “ganó” la parte que más convenía al desarrollo capitalista y a la Revolución industrial. Simplificando mucho se podría hablar de la coexistencia de dos matrices en una cultura: una tradición que cree que debe saber esto, y sabe desde lo místico, y otra tradición que cree que tiene que saber de una manera matemática, científica, fijando, objetivando, controlando y dominando a la naturaleza y haciendo un mundo artificial. Todas las culturas generan saberes que son saberes de sus tradiciones y normalmente de las tradiciones que se imponen, no de todas.

De ahí, insisto, asistimos hoy a un choque entre saberes tradicionales y no entre modernidad y tradición. Ahora bien, por otra parte es necesario comprender que esos saberes tradicionales no son saberes puros, desarrollados en completo aislamiento cultural. Hay todo un intercambio, todo un proceso de comunicación antes de fijar lo que sabemos. Antes de saber *tal y como* sabemos *nosotros* está la interacción. Es decir, el proceso intercultural o de intercambio no está fuera de lo que llamamos cultura propia o tradición propia del saber sino que está dentro e incluso antes de la construcción cultural del saber que tradicionalmente reconocemos como propia.

Lo que llamamos propio, nuestra propia manera, nuestro modo ancestral de saber, es construido sobre una base que no tiene la singularidad del fragmento aislado sino la del contexto que se ve permeado por el tránsito de gente muy distinta, esto es, por el “trato y contrato” entre vecinos. Esta experiencia, ese intercambio de ideas ha funcionado siempre, y creo que está al principio. Por ejemplo, recordemos el comercio en todo el mar Mediterráneo antes de

que Grecia fuese cuna de la cultura griega, que será a su vez “madre” de Occidente.

Quiero subrayar con ello que esos procesos de comercio entre los pueblos hacen muy discutible la idea del desarrollo de matrices culturales, sean de saber teórico o de orientación práctica, a base de una matriz pura, inventadas por un grupo o desarrolladas a partir de un mito fundante, como el del águila y la serpiente aquí en México.

También los mitos fundantes son resultado de procesos y tienen su historia. La interculturalidad es parte de la historia de las culturas, está dentro de esa historia y no fuera del diálogo de esta cultura con la otra. De aquí se desprende que las sociedades tienen que responder a la historia de sus culturas y no nacer de un divorcio de ésta, asentándose en pretendidas formaciones culturales puras. El prejuicio de la pureza es en realidad una trampa para controlar procesos culturales. Y es posible que opere de esa manera en los planteamientos del modelo multiculturalista.

Lo mismo sucede con el bilingüismo, sobre todo cuando se plantea y practica como una propuesta educativa que vale sólo para los indígenas como *los excluidos*. Pero la cultura hegemónica tiene que aprender también a ser bilingüe.

Mirando con atención, todo esto nos remite a la cuestión de la organización de la sociedad. Es decir, a la cuestión de si la organización social conoce o no otra alternativa que no sea la de inclusión. Sin sacralizar la diversidad cultural, se trata de hacer ver que hay que caminar hacia una convivencia social cuya organización supere el horizonte de la inclusión y la homogeneización. Todos tenemos derecho al cambio, a la transformación mutua y recíproca

en un diálogo intercultural. Y por eso se trata de realizar ese derecho logrando que de hecho todas las tradiciones se transformen en ese diálogo, para que éste sea un momento de transformación mutua y recíproca. De suerte que nuestras tradiciones no se harán de la misma manera que antes de este diálogo intercultural.

Una tradición es como un farol en la calle. Su función es la de alumbrar un camino. Se falsifica su sentido, por tanto, cuando a alguien se le ocurre permanecer sujeto al farol. Tenemos, pues, que preguntarnos si no usamos a veces las tradiciones en ese sentido, diciendo, por ejemplo, “nuestro saber tradicional es esto”, mientras que lo que hay que hacer es ver ese saber tradicional como una luz para seguir, no como un punto para permanecer en él.

P: ¿Sería esto también una trampa para los indígenas que están buscando su propia identidad, el aferrarse a la idea de “ésta es nuestra identidad; éstos son nuestros saberes tradicionales y los defendemos”, sin pensar en la dimensión consensual?

RF-B: Es una trampa en la que caemos todos, porque solemos confundir la tradición con la verdad, con la identidad fija, y olvidarnos de que se trata de la creación de la identidad con otros. Tenemos que aprender a ver que es posible *quererse* de otra manera, a la luz del otro y con el acompañamiento del otro.

Hay que tener en cuenta, por otro lado, que este planteamiento se da en el marco de un mundo terriblemente asimétrico en sus relaciones de poder. Creo que esto explica en gran parte la reacción no solamente de los indí-

genas latinoamericanas sino de otros pueblos, de asegurar primero su identidad y de decir “déjame ver dónde estoy y después hablamos”.

Antes de poner en juego todo, se manifiesta la necesidad de asegurar un mínimo de control sobre lo que ellos creen que son, y luego hablar.

En general, dado que la asimetría de poder es tan grande, no tienen ninguna oportunidad real de hablar. Es más, con la cantidad de prejuicios que tenemos, aunque los invitemos a hablar no se les escucha ni se le da un lugar en el futuro. ¡Ése es el problema! El desafío del diálogo intercultural radica precisamente en que el reconocimiento de la diversidad y de las tradiciones indígenas no se convierta simplemente en un asunto del pasado sino en que tengan la posibilidad y el derecho de autodeterminación en el futuro. Lo cual significa participación política en todos los niveles de la organización del mundo de hoy.

El interculturalismo plantea el problema no exclusivamente de reconocer la diversidad en un nivel retórico sino el derecho a hacer el mundo de otra manera. Aquí está una lucha prioritaria y, por cierto, a nivel mundial, ya que las asimetrías de poder en el mundo no son sólo un problema de las poblaciones indígenas de América Latina, también las hay en todas las regiones del mundo. Todos somos indígenas en ese sentido. Todos tenemos una misma preocupación: ¿qué va a pasar con ciertas tradiciones que no queremos olvidar? Ese “¿qué va a pasar?” es una pregunta desestabilizadora políticamente para el mundo que se está construyendo. Y con ello entramos en la cuestión de la inclusión. No se trata de incluir al indígena con los saberes tradicionales en el orden que

tenemos sino de reestructurar el derecho de todos en ese orden.

El reclamo intercultural, para que no sea inclusivista en este sentido, necesita abrir el marco del derecho, no incluir en el derecho vigente sino descentrar ese derecho y decir: “reestructuremos el derecho de todos”.

Éste es un asunto fundamental para el problema de la inclusión y la sociedad. Tenemos sociedades incluyentes pero sistemática y estructuralmente discriminatorias.

El concepto de *ciudadanía*, por ejemplo, es un concepto por el que mucha gente lucha. Pero en el marco jurídico dominante con frecuencia resulta ser un instrumento de exclusión. Cualquier emigrante lo puede constatar. La experiencia diaria de un emigrante se puede resumir en la afirmación: “yo tengo los mismos derechos que tiene un ciudadano”. Eso no sólo vale para el “Norte” sino también para México. En los Estados nacionales se usa el concepto de ciudadanía como un instrumento de exclusión, es más, como medio para institucionalizar la exclusión.

Frente a esta perspectiva de la inclusión a través de la ciudadanía, creo que habría que plantear la alternativa de la convivencia. La cuestión no sería *cómo ser ciudadano* sino *cómo convivir con todos en un marco pacífico*. La convivencia va más allá de la tolerancia de formas de vida distintas o de formas de escuela distintas, porque convivir con maneras distintas de vivir y de educar es compartir la diversidad del otro. Por eso es importante preguntar: ¿qué significa pedagogía, qué significa enseñar en el marco de una sociedad que no quiere ser reductora, aceptando procesos de formación distintos? Es la pregunta acerca de la posibilidad de darle un sentido compartido

a la educación. Volvemos así a la cuestión del ideal: ¿qué ideal de formación hay detrás de lo que enseñamos?, ¿qué es en definitiva lo importante: conservar este saber o llegar a una sociedad conformada por personas que realmente hacen su vida?

Estas preguntas, planteadas desde la preocupación por un mundo intercultural conviviente, nos ayudan a remover y ampliar el horizonte para replantearnos de nuevo y redimensionar el ideal de lo que queremos saber.

***P:** A propósito de las cosmovisiones, quienes hemos tenido la oportunidad de escuchar a compañeros indígenas de toda América, encontramos ciertas coincidencias en cuanto a la visión, en cuanto a esta relación con la naturaleza, con la tierra, etc. Es algo que ha impedido la asimilación de la visión occidental. De alguna manera esa cosmovisión ha sido como el campo de fuerza para no destruir esta matriz subyacente de las culturas originarias de América. Eso es lo que en todo caso debería preocuparnos desde el punto de vista educativo: cómo reconocer, revalorar, cómo compartir en la escuela (cuando la escuela desde luego, o afortunadamente, no se ha interesado en esto), pero con la actual concepción de una pedagogía para la diversidad que conlleve esta significación, esta revaloración de lo propio y de lo no propio, de lo diverso. ¿Qué papel le da usted a la escuela, al sistema educativo para que empecemos a conocernos, a valorarnos todos y a aprender mutuamente?*

RF-B: La educación no es mi campo, pero desde la propuesta de la filosofía intercultural creo que habría que pluralizar la educación y cancelar los programas de las

famosas educaciones nacionales en América Latina, es decir, la educación como instrumento de un Estado nacional, como reproductora de la memoria nacional escrita en función de una nación más o menos homogénea. Una pedagogía intercultural tendría que empezar por ampliar la manera en que nos vemos a nosotros mismos; dejar un poco la mentalidad victimista que cree, por ejemplo, que los españoles, o los estadounidenses, son el origen de todos nuestros males, etc. Empezar, por tanto, por revisar nuestras políticas educativas y asumir que somos responsables de nuestras políticas educativas, no los españoles ni los estadounidenses. Tenemos que hacernos responsables del daño que ha significado el Estado nacional con su manera homogénea de educar para una vida uniforme que ignora la diversidad de las memorias históricas de este continente. La llamada educación nacional no da cuenta de la diversidad latinoamericana.

La consecuencia es romper esa pedagogía de la uniformidad, introducirse en un proceso de consulta y crear algo así como un parlamento de las culturas latinoamericanas, donde los delegados de todas las culturas presentes en un país fijen las pautas pedagógicas en estos países que son pluriculturales. Así se podría empezar a redescubrir que la valoración mutua exige, de manera indispensable, el derecho a la propia palabra y a articular no solamente la propia palabra sino también las formas concretas de vida por sus intérpretes.

Lo que quiero decir es que la educación no debería de ser un instrumento para aprender a interpretar a los demás sino que tendría que ser una escuela de traductores, en la cual nos traducimos mutuamente. La educación

es un esfuerzo permanente de traducción, no tanto de interpretación, y se debería desarrollar como un proceso hacia dentro mediante el que nos capacitamos para traducir. Eso es valorar al otro, hacer la valoración mutua y mostrar el mutuo reconocimiento como voluntad de traducirse a sí mismo, de ser traductor *para* el otro. El centro del traductor está en el otro. Esta visión, me parece, ha faltado en nuestras tareas políticas y educativas.

Mi sugerencia es entonces la de reformular el sentido de la educación desde ese horizonte intercultural de culturas que se traducen, y no de darle el rol a ninguna cultura en particular, digamos a la cultura criolla, de ser la intérprete de las demás. De esta suerte las tradiciones indígenas, los pueblos indígenas, dejarían de ser considerados como objetos de estudio de la etnología, de la antropología cultural, y serían, en la “escuela”, sujetos, intérpretes y traductores de sí mismos.

P1: *Creo que en América Latina tenemos que ver esto en el contexto de la Conquista y de la posición en que Europa también cimentó su economía y su política sobre la colonia, en la esclavitud, etc. Estaba en el deber pedagógico de tener una innovación educativa que además pudiera proponer como suficiente y necesaria para la civilización de todos, porque creo que ése fue el origen de lo que la colonización llamaría como una actitud pedagógica que los educadores tenemos. No estoy hablando de haber sido colonizados sino de la actitud colonizadora. En ese sentido creo que los educadores latinoamericanos trabajamos más como funcionarios de la colonización que como sujetos realmente abiertos a una innovación, por eso es*

que ni leemos ni escuchamos las innovaciones que a veces son interesantísimas y no se vuelven norma. Por eso, para lo que planteas, y en lo que coincido, creo que una especie de autonomía de los educadores más allá de la función de ser maestros de la escuela es una condición para que tengamos una nueva escuela.

P2: *Respecto de la actitud que muchas veces asumimos los indígenas de aferrarnos a la tradición, considero que tiene que ver con una actitud de resistencia: los pueblos indígenas hoy por hoy estamos en una actitud todavía de resistencia, no de apertura, porque no sólo tenemos que abrirnos nosotros mismos para el diálogo sino que el otro se tiene que abrir. Pero resulta que el otro con el que queremos dialogar sólo tiene su código; nosotros no aparecemos. Ese código del otro, del mestizo, del urbano, es un código occidental... En éste no aparece la cosmovisión, la visión del mundo, los valores, los conocimientos y la lengua indígena.*

Nos va a llevar mucho tiempo construir ese diálogo intercultural porque tenemos nosotros, aun en un contexto de resistencia, los dos códigos, el de la cultura occidental que hemos aprendido en una situación incluso de conflicto cultural, pero que a lo largo de cuarenta, cincuenta años hemos accedido en ese código a la cultura occidental que aprendemos en la escuela desde la primaria hasta la universidad.

Realmente es un desafío entrar en este diálogo intercultural, porque ¿qué nos queda? Creo que a la generación adulta le va a ser difícil participar en un diálogo intercultural, en un plano de simetría, en un nivel horizontal de comunicación, pero sí tenemos que hacer el esfuerzo para que este diálogo intercultural empiece a entrar en el sistema educativo, y serán los niños los que puedan empezar

a moverse en un contexto de diversidad a partir del diálogo intercultural de ese reconocimiento propio y del otro.

Es cierto que muchos indígenas nos agarramos del primer farol y de ahí no queremos movernos, pero creo que empieza a haber esa posibilidad; muchos de nosotros empezamos a agarrar el otro farol, y el otro, y el otro.

P3: *Como apenas entro en contacto con ustedes tengo mucho interés por conocer qué experiencia tenemos que incursionar en el campo educativo. Además, ¿podría uno lanzarse, a la par que lee, que estudia, que asiste a estas reuniones tan enriquecedoras de verdadera apertura, a incursionar en pequeñas iniciativas en nuestros centros de trabajo? Por ejemplo, yo que me dedico a la educación, ya estoy pensando por lo menos en tres talleres con jóvenes adolescentes. Pero, ¿quién avalaría, quién apoyaría, y estaría autorizado? ¿Valdría la pena, sin correr muchos riesgos, abrir brechas que no puedes cerrar, iniciar a la par que te formas, que lees, que presentas una ponencia, ir cultivando esta inquietud, por ejemplo, en jóvenes adolescentes?*

RF-B: Lo primero, diría, es que es importante no ser ingenuos y ver que hay un mundo estructural que obliga a la resistencia, a actitudes de rechazo y de cerrazón como reacciones que no favorecen el diálogo. Pero eso no pasa solamente aquí en América Latina. En muchos otros sitios hay pueblos que describen como tarea prioritaria la resistencia. Hay argumentos para explicar y comprender esa posición que nada tienen que ver con terquedad cultural o con fundamentalismo. Posiblemente el mayor fundamentalista del mundo vive hoy en una “casa blanca”.

Como segundo punto, las experiencias. En países como Alemania la pedagogía intercultural está muy desarrollada a partir de la experiencia concreta de las escuelas con los inmigrantes (los turcos, etc.). Lo importante es tomar iniciativas de crear grupos mixtos de intercambio, aunque no se pueda cambiar el programa de estudios. En el campo de la filosofía la experiencia es muy distinta. Alemania es una potencia filosófica y resulta muy difícil promover un cambio en los programas de estudios en sentido intercultural. Pero se puede intentar abrir espacios para invitar a filósofos de otras tradiciones a dar cursos, y que los alumnos se acostumbren a verse confrontados con otras prácticas concretas de la filosofía. De este modo, aunque lentamente, se van introduciendo cambios en lo que es la percepción normal.

P1: *Esta tendencia a apropiarnos de ideas y volverlas dogmas o verdades absolutas, creo que está también muy ligada a la cuestión política, al dominio, pero también a ese miedo al caos: ¿qué pasaría si no tengo algo fijo, un pequeño farolito o algo donde me aferre?*

Como que en este diálogo intercultural está ese temor al caos: “¿y si no tenemos algo básico, si todo se vale, si todo vamos a aceptarlo?” Siento que a nivel de humanidad es muy difícil lograr esa educación para la tolerancia, para la apertura, para el desprendimiento de esas ideas, de esos dogmas.

P2: *A ese caos está llegando el conocimiento, por ejemplo, con internet y con la posibilidad de escribir sin censura. A mí me llama la atención que lo que se rescata ahí es la construcción de espacios de discusión y de consenso nuevamente en la oralidad.*

No puede ser que sea tan impune escribir. Yo tengo muchos problemas en la cabeza respecto de la escritura. Inclusive, en las lenguas indígenas que se ha intentando tanto que se escriban, se construyen alfabetos, algunas gramáticas. Tendríamos que buscar ese equilibrio entre lo que sería el conocimiento por la oralidad y el conocimiento por la escritura, porque finalmente en una situación intercultural están las dos formas de construir conocimiento y conservarlo. Es algo que me ha dejado esta discusión: el rescatar esos dos niveles de construcción de conocimientos y no anular uno u otro.

Esto tiene múltiples implicaciones para las culturas indígenas. Yo diría que también puede ser como potenciar la forma de comunicación. Leíamos nosotros un artículo que dice que el aprendizaje de otra lengua posibilita la expresión de la cultura.

Pero finalmente eso es lo que deja la interculturalidad, ese ir y venir de un lugar a otro. Para nosotros, lo oral se está empezando a rescatar por internet, según los que estudian las últimas repercusiones de este medio. Y a la inversa, la escritura en los pueblos indígenas, la escritura de la lengua, que sí se escriba y que llegue lejos.

P3: *Me remito al caso boliviano, varios de ustedes saben que esto es un trayecto que lleva más de quince años de discusión y construcción.*

El debate inicial fue “queremos fortalecer nuestras culturas”, como primer elemento; el segundo, “queremos construir espacios interculturales”.

Es decir, tenemos dos grandes propuestas en desafío, pero que en un momento se articulan para el fortalecimiento de la cultura, y en otros momentos, para la construcción de esos espacios interculturales.

El espacio intercultural no se va a poder dar si no fortalecemos nuestras propias culturas. Ahí viene el tema del bilingüismo o la lengua propia, ahí viene la discusión.

Por consiguiente, ¿qué hacemos con nuestras lenguas como elemento de interlocución de primera línea? Porque la lengua es una expresión que me permite no solamente dialogar con el otro sino trasladar mi conocimiento cultural, que no es mi producción cultural, es mi conocimiento cultural, al otro, con calidad, que me va a permitir también, en mi proceso de diálogo, ir construyendo internamente mi lengua, porque la voy rearmando, enriqueciendo, recuperando.

También me voy a permitir autovalorarme; éste fue el primer elemento. Pero luego está el otro, en la interconexión con el otro de la otra cultura, y ahí vienen los temas del bilingüismo, pero con el valor de cultura propia.

La otra discusión acerca de cuál es la lengua que nos une a todas en esta relación intercultural, resulta claro que, en el caso boliviano, es el castellano. Entonces, también, cómo nosotros trabajamos desde nuestra cultura con el castellano.

Aquí ya no es la mirada, entendiendo además críticamente, de que el castellano es una lengua del poder: la lengua del poder del castellano también ha asumido no sólo a las otras lenguas sino que me ha hecho codificar, a mí también, mi propia lengua en calidad inferior. Entonces, cómo la veo a esta otra lengua, ¿como un código de intercomunicación? Ahí entramos a la otra concepción, el castellano como segunda lengua porque mi primera lengua es la nativa. Ahora la tengo que codificar como un castellano que también por toda esta relación histórica intercultural se ha enriquecido con mi propia lengua: el “quechuañol”, por

ejemplo, el aymara. Podemos hablar de tantas lenguas, pero no sólo eso sino que el castellano toma palabras del aymara, del quechua, como el inglés también lo ha hecho de otras lenguas.

Es un proceso a comprender por nosotros, hablantes nativos de una cultura, que hemos enriquecido esa otra lengua que es ahora la que nos permite interconectarnos.

En la mirada crítica y autocrítica cuando hablamos del castellano como segunda lengua, viene el tema de cuál es el tratamiento del otro respecto de nosotros con el castellano, porque el castellano hablante también es muy hábil para, en su diálogo, seguir trabajando con la lengua en términos de superioridad e inferioridad.

Ejemplo: aunque estemos hablando creyendo que estamos en espacios de equidad, el médico o el abogado, por el sólo hecho de ser indígena, me dice “hijo” o “hija”. Ahí estamos entrando en códigos de la lengua que provocan rupturas y que no hay equidad. También tiene ese elemento. Yo aprendo la segunda lengua para la intercomunicación, entendiendo que hay esos códigos y que los tengo que reconocer para que el tratamiento no sea así.

Eso por el lado del espacio indígena, pero ¿qué pasa en el espacio castellano hablante? Pues resulta que el bilingüismo lo ofrecemos solamente para la ubicación del pueblo indígena.

¿Y el castellano hablante? Tendrá que ser su opción, y seguramente va a ser directa por el inglés para ser bilingüe, porque se tiene que interconectar con el mundo.

Pero también en esa relación de su aprendizaje tendrá que dedicar una mirada al espacio intercultural prioritario, donde se da no sólo la concepción de lengua sino la concepción cualitativa de lo que significa intercultural,

porque se ha venido manejando la lengua como dominador, sus actitudes y su forma de hacer son de dominador; es aquí donde se debe trabajar la interculturalidad en las dimensiones de la equidad y la democracia; éste es el segundo elemento: por un lado es cultura pero son espacios distintos, por otro lado es lengua y también son dos dimensiones diferentes.

Un tercer elemento: cuando trabajamos hacia el ámbito escolar por la experiencia, sin querer lastimar a nadie, la persona más difícil para hacer cambios actitudinales y de valor en la interculturalidad es el docente, porque viene con el patrón específico de lo que significa la academia, o sea, la lengua estructurada en gramática es un poder.

Lo mismo tenemos con el currículum estructurado como un poder; este poder lo traslado al aula: “yo sé todo, tú no sabes nada”.

La dimensión de la comprensión de espacios interculturales a trabajar con el docente es la más difícil. También es el espacio del poder en el barrio, en la colonia.

Creo, por experiencia, que éste es el grupo humano más difícil de trabajar, y por todo lo que significa el contexto hoy en día de la presión del poder, también tenemos experiencias de poblaciones indígenas que se han negado, por voluntad propia y con pleno derecho, a introducir nuevos elementos curriculares de interculturalidad, porque parten de que el castellano es poder.

El cuestionamiento es que estamos hablando de relaciones interculturales, no sólo de bilingüismo, y ahí hablamos, por tanto, de relaciones de democracia y equidad, esto que es más allá de la ciudadanía, esto también tiene sus procesos y dificultades.

Yo quería simplemente entrelazar los tres elementos.

P4: *En cierta ocasión cuando a mi hermano y a mí nos enviaron a plantar árboles de durazno, yo escogí sembrar mis plantas en tierra suelta, arenosa, tal vez dejándome llevar por la idea de que era más fácil hacer los hoyos. Mi hermano decidió sembrar sus plantíos en tierra firme y le costó más trabajo abrir los hoyos*

Mi preocupación es en el ámbito de la formación docente, qué tipo de formación docente necesitaríamos.

Mi experiencia me dice que esta idea de la crisis de la identidad del docente se refleja en la práctica, es decir, el famoso currículum oculto: se enseña más con la práctica que lo que realmente se enseña con los contenidos; es decir, si todo el tiempo está hablando el maestro en español, le está diciendo al niño que realmente es lo mejor, y este niño crece con esa idea, se traspasa toda una realidad. Ésa es mi preocupación, cómo hacerle hoy con los jóvenes.

Yo he creído que cada individuo tiene un farol, que en el caminar se encuentra uno otros faroles; pero ¿cómo hacer que teniendo mi farol no me agarre de éste queriéndome quedar ahí sino seguir caminando y vislumbrando nuevas cosas? Tiene que ver también esto con la cuestión de la resistencia. Tú hablabas de la diversidad de tradiciones; en esta diversidad hay asimetrías, hegemonías. Cierta ocasión en que platicaba con los compañeros de aquí, yo utilizaba el término (que no es mío, es de Guiñol, un catalán) que habla del autoodio. De esta discriminación, marginación, se ha creado un autoodio en el ser humano: “no puedo hablar mi lengua indígena, no quiero ser indígena, me autoodio”.

Como producto de alguna de mis observaciones de campo, veo que del autoodio se está pasando a veces al odio al otro que me ha marginado, y es peligroso, porque vienen cuestiones de movilizaciones sociales.

¿Cómo voy a hacerle con los jóvenes para que crezcan desde su identidad, desde su propio farol, lo que también pueda haber más allá?

¿Que el docente también pueda reconocerse no sólo como identidad cultural sino como identidad docente y amplíe sus perspectivas, y que esto lleve finalmente a un buen crecimiento de las niñas y los niños?

RF-B: Sin intención de responder a todo lo que se ha planteado en los comentarios, voy a tratar de exponer algunas ideas en relación con los mismos.

En cuanto al tema del temor al caos y de si necesitamos cierta seguridad, etc., se decía que no era sólo una cuestión de poder político. O sea que habría que preguntar si el ser humano como tal, por muy fuerte que sea la cultura de la que es miembro, puede vivir en un mundo de ambivalencias. Sobre ello apuntaría lo siguiente: el ser humano, por necesidad antropológica, por eso que en filosofía se llama *la finitud radical del ser humano*, necesita ciertas creencias que le den estructura a lo que hace, es decir, un cierto sentido a su vida. Son creencias que aguantan momentos de crisis. Pero aun así, por muy fuerte que sea la cultura que le da orden y sentido, el ser humano tiene momentos de crisis, hay quiebres en las biografías individuales y sociales.

En esos momentos uno trata de reubicarse como reacción al desequilibrio producido por experiencias concretas, como puede ser el desengaño con un amor, la muerte de un ser muy querido; experiencias que a veces llevan a que una persona pierda el fondo y necesite reubicarse. Esos momentos de crisis no son automáticamente supe-

rados por el aferramiento a una cultura, porque también está en crisis la cultura que tenemos porque igualmente entran en conflicto los valores que nos han enseñado. Esos momentos no son simplemente de dolor individual: qué respuesta doy cuando me pongo en crisis porque se muere mi novia, mi madre o un hermano, sino que repercute también en el nivel social o estructural: “no tiene sentido este mundo, es una locura esta muerte injusta”, etcétera.

Ante todas estas posibilidades que pueden herir y sacudir nuestras seguridades, ¿quién sostiene el suelo donde estamos?, o dicho más filosóficamente, ¿cuál es el fundamento de las razones con las que nosotros damos razón de lo que hacemos o padecemos?

Tenemos justificaciones, pero ¿dónde está el fundamento de esas justificaciones? En esta pregunta se trasluce un problema que tiene que ver con el diálogo de las culturas, en el sentido de que mucha gente cree que la apertura de la interculturalidad lleva necesariamente a un relativismo cultural que sería el caos, pues nadie sabría ya qué es bueno o si da lo mismo matar que no matar. En ese relativismo cultural se pierden las referencias absolutas o universales.

Mi tesis es la siguiente: de la diversidad de las culturas no se deriva el relativismo cultural. Es un malentendido creer que la afirmación de la pluralidad cultural, de la diversidad cultural, conlleva necesariamente a caer en el relativismo cultural o tener que defenderlo.

A diferencia del multiculturalismo, la interculturalidad es todavía una apuesta por la universalidad. No renuncia a valores o normas universales. Al contrario,

es característico del planteamiento intercultural buscar contenidos *universalizables* que permitan converger, por ejemplo, en el principio de que no es bueno matar o hacer daño al otro.

La interculturalidad se muestra, a este nivel, sobre todo en la esfera de las razones para justificar ese principio, ya que pueden ser culturalmente distintas. Y es de hecho lo que sucede cuando varias o muchas culturas comparten una norma, pero vemos diferentes fundamentaciones para explicar la necesidad de observarla.

P: *¿Qué haces con un caníbal?*

RF-B: Es una cuestión difícil porque nos remite en verdad al problema de los límites de la tolerancia en nombre de lo universalizado. Pero justo en nombre de lo universalizado como *humano* se puede decir que el caníbal no acepta, no está en el consenso. ¡Ahí están los límites! Por eso, por aceptar esos posibles límites, la interculturalidad se distancia del relativismo cultural. Esto significa que el caníbal puede ser criticado, enjuiciado en nombre de una dialogada universalidad, de un valor consensuado, y con ello ponemos límites al relativismo cultural: *No todo lo que se entiende por valor cultural es bueno. El diálogo cultural debe ser un instrumento de mutua corrección de las culturas como proceso de aprendizaje.* Si vemos que las razones de un budista para plantear un mundo mejor son mejores que las nuestras, en realidad tenemos la obligación de decirle *sí* y de cambiar nuestra posición cultural. Es un enriquecimiento mutuo que supone la igualdad, y también, evidentemente, unas condiciones mínimas de simetría para que realmente haya un diálogo.

La interculturalidad no puede excluir la corrección de las culturas, porque entiendo que éstas se van redimensionando. *Las culturas van rompiendo sus límites por las perspectivas de otras culturas y se van mejorando en ese sentido*, incluso en el aspecto ético y moral.

El relativismo cultural tiene bastante del multiculturalismo, en que las diferencias y su disenso se fragmentan en la indiferencia. La tolerancia, aprovecho para decirlo, no nos asegura contra la indiferencia. Por eso la actitud intercultural busca romper ese marco y adentrarse en un intercambio de razones y justificaciones para depurarlas y mejorar la convivencia común. Por eso no basta con registrar *neutralmente* las distintas formas de argumentar que se pueden presentar en una sociedad. En este sentido la interculturalidad no es un caos ni lo favorece. Al contrario, proyecta una posibilidad de ser universales a través del diálogo, esto es, sin pretender ser demasiado rápidamente universales. Para ser universales hay que dejar tiempo a la conversación, al diálogo, a que las razones salgan. Comprender al otro lleva tiempo, que es también tiempo de espera de traducciones.

P: *El mundo nos obliga a que hay que mostrar resultados, hacer un esquema para el trabajo, hacer, hacer, hacer; esto es una realidad, uno intenta romperla pero es una dominación muy fuerte hacia nosotros.*

RF-B: Realmente hay que dejarse tiempo a pesar de esas presiones, y no pretender entender a nadie muy rápidamente. La universalidad no puede ser dictada ni decretada. Además no somos universales por el contacto con una parte del mundo sino con todos sus universos. El problema

es el tiempo, como la *paciencia* de la conversación de las razones.

Respecto de la cuestión de cómo construimos conocimiento, deseo anotar que se trata de ver no solamente el proceso institucional o incluso personal sino también el marco y lugar social de nuestros conocimientos. Hay que cuestionar el conocimiento que está apareciendo en los distintos lugares de producción epistémica y explicitar la dimensión funcional de nuestros conocimientos a través de funciones sociales.

Por otra parte, hago un comentario breve sobre lo que se decía acerca de la dialéctica de fortalecer nuestras culturas, pero creando de manera simultánea espacios interculturales.

En el espacio intercultural se dan las dos cosas: *hay un debilitamiento de lo considerado propio en las culturas y al mismo tiempo un fuerte renacer*. Las culturas se reubican, se renuevan, se revitalizan, pero por interacción con las demás. Lo cual significa también un debilitamiento de tradiciones pasadas.

El espacio intercultural es el lugar donde no solamente se intercambian maneras de pensar sino donde se aprende a pensar de nuevo, y eso vale para todos. En este contexto se interpela: ¿por qué piensas así?, y esa misma pregunta se le puede hacer al caníbal. Es, en el fondo, la cuestión de aprender a *replantear de dónde vienen y qué quieren decir los conceptos que tenemos*. Y aquí conviene, por cierto, hacerse también esta otra pregunta: ¿pensamos o usamos conceptos? Hay mucha gente que tiene conceptos para no pensar. *Pensar es un diálogo crítico con el contexto, y no simplemente repetir una idea o emplear un concepto*. Pensar es ese diálogo con las circunstancias, ese

abrirse y tratar de salir a flote en las situaciones históricas que vivimos, como decía Ortega y Gasset. O sea que pensar, como repensar, no es solamente recontextualizar, rever los conceptos que hemos adquirido, sino también reformularlos y ver cuándo un concepto se convierte en un prejuicio o en un impedimento para ver. Eso es lo que puede promover el espacio intercultural; este espacio nos da otras luces y nos ayuda así a darles nuevas perspectivas a nuestras visiones e ideas.

Paso a otro de los puntos. Sin ser experto en filosofía del lenguaje, tendré que limitarme a señalar, en general, que el lenguaje es nuestra manera de articular la razón. Sé que el concepto *razón* es muy amplio y que implica, además, toda una organización de experiencias. Pero lo decisivo es destacar esa vinculación esencial entre lenguaje y razón.

La cuestión del lenguaje es, por otro lado, sumamente importante porque el lenguaje da poder a los grupos que mejor saben nombrar las cosas. El saber nombrar las cosas es un acto de poder y no solamente metafísico. Eso crea centros de cultura, porque decide, en el fondo, el carácter de la cultura. Los nombres de las cosas representan límites que se le ponen a la experiencia, porque la experiencia que podamos tener de las cosas va a estar mediada por el mismo lenguaje o los nombres con que nombramos. La palabra también media la experiencia en su manera de expresarla.

En ese sentido, el problema de la relación entre lenguaje y cultura remite también a la tarea de liberar las cosas de los nombres que les han dado los idiomas particulares, significando con ello liberar las cosas de nombres monoculturales.

Dicho positivamente, se trataría de reaprender a nombrar las cosas con otros nombres y rearticular la comunicación intercultural en el sentido de un intercambio traductor de nombres propios, sin perder de vista la búsqueda de los nombres comunes.

P: Me parece que también es al contrario: el lenguaje igualmente tiene la posibilidad de desarrollar la manera de pensar, de desarrollar por el propio ejercicio intelectual. Siempre he visto esto como un enriquecimiento; el lenguaje visto en el sentido de la capacidad de desarrollar intelectualmente los conceptos.

RF-B: El lenguaje tiene, sin duda, esa posibilidad de enriquecer el pensamiento; el lenguaje es pensamiento plástico, es pensamiento nombrado. El problema con el lenguaje de la filosofía, y concentrándome en lo pertinente para el diálogo intercultural, es que en el mismo Occidente dominante hay desarrollos diversos. Al mismo tiempo que encontramos un pensamiento que se vale de un lenguaje simbólico, hay otro lenguaje filosófico que se expresa con el concepto y otro incluso con lenguaje místico. Pero sabemos también que con la modernidad europea se impone el lenguaje conceptual como el lenguaje propio de la filosofía en sentido estricto. De ahí que debemos tomar conciencia del lenguaje que vamos a preferir para expresarnos filosóficamente. ¿Vamos a privilegiar el concepto frío para nombrar las cosas? o ¿el símbolo, la metáfora, el ritual? Todo esto es lenguaje.

Y debemos comprender, además, que nombrar las cosas puede ser también un ejercicio de imaginación. O, mejor dicho, que el ejercicio de la facultad imaginativa es funda-

mental para pensar y nombrar la realidad en todas sus potencialidades.

***P:** Me doy cuenta de la importancia enorme que puede tener que aprendamos lenguas indígenas, porque con eso que decías de liberar las cosas de los nombres monoculturales que les hemos dado, a mí eso me parece casi un ejercicio místico; esto de la desimaginación puede tener un efecto político importantísimo.*

Nada más quería comentar esto porque cuando decías “nombrar puede ser un ejercicio de la imaginación”, también puede ser un ejercicio de la desimaginación como decías antes, y esto puede tener como ejercicio político la mediación de las lenguas indígenas, quizá de sus prácticas.

RF-B: El problema del lenguaje es realmente complejo. Me referí a él sólo desde la vertiente de la relación con la cultura. Ahora aprovecho la observación para añadir: por y con el lenguaje razonamos, pero además imaginamos. Hay en él también un ejercicio de la imaginación, de la inventiva. Pero sabemos, por la tradición epistémica hegemónica, que la lógica, en su expresión occidental, es el ejercicio por excelencia del pensar. Frente a esta idea dominante cabe hacer valer que la imaginación o facultad de inventiva es igualmente otro órgano del pensar. Incluso más, me parece que la imaginación, su ejercicio histórico-contextual, es imprescindible para poder explicar las ideas nuevas, las novedades e invenciones en el pensar. Preguntemos: ¿qué es necesario para que aparezca algo nuevo a nivel teórico, político, social?, ¿cómo entra la novedad en la historia si todos pensamos desde culturas y tradiciones, y además con un lenguaje significado?

Para responder a esta pregunta por lo nuevo, no creo que baste con un ejercicio *lógico* del pensar. El recurso de la imaginación me parece necesario. La imaginación es otra manera de estar en el mundo y de hacer aparecer mundos posibles.

Debo indicar, por otra parte, que el ejercicio de la imaginación está ligado esencialmente a la cuestión de la libertad, tal como lo ha desarrollado Jean-Paul Sartre.

Sartre, en efecto, dio mucha importancia a la cuestión del imaginario como ejercicio de la libertad. Según su teoría, el imaginario responde a la pregunta que yo planteaba: ¿cómo viene lo nuevo al mundo? Nosotros somos libres cuando imaginamos en y desde nuestras situaciones, y por eso la libertad es siempre un peligro: desestabiliza los órdenes lógicos que el pensamiento ha construido.

Esta idea es aplicable también en el campo del diálogo cultural, pues hay culturas que frenan su capacidad de imaginar su propio avance; es decir, que impiden el avance de la tradición, que se desborde a sí misma a través de su propia imaginación. Pero una manera de ser tradicional es la de imaginar posibilidades nuevas de tradición.

Recuerdo, por último, que este ejercicio del lenguaje es muy importante para los que se dedican a la pedagogía. Siempre está en ventaja quien tiene mejor dominio del idioma. Mas no olvidemos que los dominios del lenguaje están muchas veces condicionados por los cuatro niveles que deciden sobre la relación que mantenemos con la cultura que heredamos, a saber, los niveles de herencia, aprendizaje, tenencia y querencia. O sea: la cultura que *heredamos*, que *aprendemos*, que *tenemos* y que *queremos*. Esto tiene relación, como digo, con el lenguaje, pues de ello depende nuestro uso del lenguaje que heredamos, que

aprendemos, que tenemos en uso o que queremos mejorar para, por ejemplo, eliminar usos sexistas o racistas.

P: Pienso en los talleres, seminarios o cursos con indígenas porque la capacitación está sobrecargada de conceptos occidentales: identidad, cultura, subdesarrollo sustentable, género; todos los conceptos que se manejan hoy en día en la pedagogía. ¿Qué entienden los indígenas de estas palabras? Nadie lo sabe porque no son parte de sus lenguas. Pero no obstante vienen esos conceptos en la educación que se les ofrece.

Además es una educación que obliga a manejar los conceptos que provienen de otra cultura y que los mismos indígenas de repente argumentan que no entienden, no saben manejar los conceptos.

Éste es un dilema enorme en la educación, es un problema metodológico. ¿Cómo podemos trabajar de una manera diferente con los indígenas?

RF-B: En este problema de la formación del docente, insistiría también en el papel de la imaginación. Tenemos que inventar formas para despertar o activar la imaginación en los jóvenes indígenas, y saber mostrar e imaginar que ser indígena, de la forma que sea, tiene un lugar en el mundo del futuro.

Si este mundo va a ser el mundo homogéneo que conoce sólo la sincronía del ritmo civilizatorio del Occidente reducido, es suicida e irresponsable decir a la gente que conserve su tradición.

Tomar una postura indigenista o intercultural supone, al mismo tiempo, dar la batalla a nivel político por descentrar el mundo de un único ritmo civilizatorio. Tiene que haber mundos en los que la gente que quiera *confe-*

sar una tradición tenga también su lugar real, y no solamente en el museo. El proyecto político intercultural no es un mundo con museos, es un mundo de mundos, pues las identidades necesitan mundos reales. De donde se sigue, para lo que estamos tratando, que la preparación de un docente tendría que estar articulada, al mismo tiempo, con movimientos sociales ligados a otros mundos posibles.

Aquí vemos, además, la importancia de la idea de que la identidad no es solamente una cosa para “pasearla” los domingos. La identidad exige una vida diaria, una cotidianidad, y ésta necesita un mundo propio.

Sobre el trasfondo de esta idea se muestran de nuevo los límites o, si se quiere, la incoherencia del planteamiento neoliberal del multiculturalismo, que no acepta en realidad la configuración plural del mundo. Es necesario *convivir*, y para ello hay que inventar, entre otras cosas, un espacio jurídico interculturalmente transformado.

P1: *Hay dos cosas que han salido del diálogo: cómo podemos utilizar metodologías que ayuden a reforzar esos dos elementos de esperanza y resistencia frente a los módulos actuales, a los módulos de exclusión.*

Los factores sobre los que más debemos preocuparnos son los docentes, así como los promotores comunitarios. Es importante aclarar el modelo con el que están trabajando, para los niños, niñas, mujeres y hombres que viven en esta exclusión.

Pero también tendríamos en cuenta a los actores políticos, las personas que están tomando las decisiones, si queremos crear este diálogo intercultural.

Planteaste que el diálogo intercultural supone identidades culturales conscientes de sus diferencias. Esa ignorancia, ¿cómo la confrontas, cómo la cambias? Independen-

dientemente del diseño de currículos bien intencionados o materiales como manuales y libros, hay una serie de prácticas pedagógicas en la realidad que echan todo a perder, porque las actitudes en el salón se imponen.

Aquí hay un problema metodológico. Hicimos un taller con mujeres indígenas y mestizas, donde estábamos intentando formar un diálogo intercultural entre mujeres promotoras comunitarias, mujeres que trabajamos en ONG, algunas académicas y mujeres indígenas.

Las mujeres indígenas nos rebatieron todo el diseño metodológico que habíamos hecho.

Nosotras diseñamos una serie de espacios en donde la propuesta era dividirnos en grupos mixtos de mujeres mestizas e indígenas, justo para crear ese diálogo, y las mujeres indígenas dijeron que no, que primero querían reunirse solas.

Cada vez que pienso ¿y todas las mestizas? Se quedaron sin qué decir: “yo no quiero decirte nada a ti, yo quiero escuchar a las indígenas, estoy aquí para aprender y estoy solamente escuchando a la otra”.

Entre todas teníamos una diferencia cultural impresionante, pues éramos una uruguaya, una alemana y una italiana.

Lo que quiero es rescatar cinco cosas que surgieron de ese diálogo de todas, como pistas metodológicas para este diálogo intercultural, y son precisamente esas condiciones de igualdad para el diálogo. Las compañeras no se sentían en una situación de igualdad, además tenían una prioridad que era aprender entre ellas primero; venían de Guatemala, Colombia, Bolivia, etcétera.

Una de las cosas que se expresaron en ese proceso entre las mestizas era que tenemos, como dice Freire, que re-

conocer la parte opresora en cada una de nosotras, cómo reconocemos esas actitudes de opresión, exclusión, discriminación que traemos dentro cada una de nosotras.

Rescatando esas pistas, las condiciones de igualdad para el diálogo significan: preguntar a la otra u otro qué condiciones necesita tener; escuchar al otra(o) (cómo tener su biografía pero contextualizada); contextualizar la realidad; presenciar, si se puede, su realidad, y el tiempo y la paciencia. Pero, además, contextualizar nuestra propia realidad como mestizas(os), entender nuestras propias actitudes, ponerlas en la pared frente a nosotros, porque si no nunca logramos construir ese espacio previo individual o colectivo de decir ¿nosotros de dónde venimos?, ¿dónde estamos parados? Cómo reconoces esa actitud sin necesariamente confrontarte con el otro y hacer que el otro sufra tu ignorancia otra vez.

P2: *Referente a este evento, sentimos todavía una tendencia paternalista de acuerdo con el concepto de pedagogía de liberación, porque “nosotros hacemos todo lo bueno para”, y el diálogo no existía.*

Que las mujeres indígenas, aunque fueran “liberadas”, aprendieran de nosotras, pero nadie dijo “necesitamos aprender mutuamente”.

Siempre tenemos una comunicación unilateral, por más buena que sea. Éste es un reto para nosotros: cómo vamos a repensar los conceptos. Los tenemos tan interiorizados, me pregunto cómo lo hago, es bastante complicado.

No es tan fácil como nosotros lo proponemos: “tenemos que buscar el diálogo”; hay que transformar toda nuestra forma de percibir e interpretar y revisar los conceptos.

P3: *Es el diálogo el que te va a transformar, no te vas a transformar tú primero para poder entrar en diálogo.*

P4: *Yo diría trabajar desde tu necesidad, porque también puede ser como un deseo de ser muy especial: “yo no soy un dominador, soy alguien que se interesa por estar con los indios”; desde ahí siempre va ser un retoque de la personalidad que compensa quién sabe qué culpas, y no una auténtica necesidad de resolver también mi vida.*

Parto de qué necesito. Por ejemplo, hay mucha gente que se va a aprender con indígenas porque necesita aprender a convivir, a estar tranquila o a tener una vida interior. Desde ese lugar podemos trabajar con una honestidad más profunda.

P5: *En esta vida todo eso se vale, lo que no se vale son las posturas interiores “yo estoy bien, tú estás mal”, que a veces se presentan de maneras sutiles.*

El bilingüismo al que se refería la compañera boliviana es genial, imagínense que después de treinta años voy a una tienda o supermercado y le digo al señor: “Quiero un pan salado”; él dice: “No hay”. Yo había visto como tres baguettes en una bolsa, y me pregunté: “¿Que no me querrá vender a mí porque soy yo?”; entonces le dije: “Pero es que ahí hay”. “¡Ah!, bueno, es que ésos son baguettes, no pan salado”. Que esto me ocurra a mí después de treinta años en México es verdaderamente increíble. A mí me enseñaron que existe pan de dulce y de sal. ¿A qué le vamos a llamar bilingüismo?

Estaba escuchando una entrevista de una artista negra estadounidense y para nada nombraron la palabra

intercultural. Toda la entrevista fue sobre sus vivencias, siendo ella neoyorquina y negra; interesantísima la experiencia desde arriba, desde toda una artista de Hollywood: “Cuando me dicen que me expreso muy bien, ¿qué esperaban que hiciera? Cuando me dicen que soy artista de Hollywood y que estoy obesa, ¿qué esperan a mi edad en mi raza?” Usó toda la terminología que yo no puedo usar aquí: “qué esperas de mi raza, a qué le vas a llamar delgado en mi raza. Sin embargo soy la actriz que soy”. Está hablando desde el poder, si ustedes quieren.

Nada más escuchar a uno de los indígenas, a propósito del movimiento zapatista cuando vinieron a México, cuánto aprendí nada más del afán de exponer y expresar que entendían por autonomía para efecto de la aprobación de las leyes. Qué interesante ese repensar que comenta Raúl, ese reconceptualizar

En un momento dado no es que yo les voy a enseñar a ellos. Ellos nos están enseñando qué están entendiendo por autonomía, una resignificación y con unos referentes distintos. O sea, cómo es ese saber escuchar; ellos repensarán sus conceptos pero nosotros tenemos que hacerlo también.

RF-B: Un diálogo, sea con un indígena o con cualquier otra persona (mujer, hombre, niño, anciano), si quiere cumplir con la exigencia de la interculturalidad, tiene que hacer de esas formas de articular lo que uno quiere o siente, un lugar de conversación social.

¡Hacer del pensamiento una conversación social! Ésa es, en realidad, la exigencia más grande y más fuerte del diálogo. De hecho, cuando pensamos, estamos conversan-

do socialmente. Lo que sucede es que nos educamos, y educamos, en una tradición (occidental) hegemónica que hace del pensamiento un acto individual, es decir, un proceso de protagonismo individual donde el otro aparece mayormente como alguien al que hay que rebatir. Ya antes de entrar en contacto “discursivo” con el otro, le debemos más de lo que pensamos. Biológicamente, por ejemplo, estamos en una red de relaciones de dependencia con el otro; a nivel intelectual no es de otra manera.

En nuestra *conciencia* la *ciencia* es siempre *ciencia* de, desde y con el otro. *Conciencia* es *conversación*, *concienciación* en compañía.

En realidad el pensamiento debería de ser un acto de agradecimiento. Es la mejor manera de entrar en diálogo.

En primer lugar, una herencia cultural se recibe; luego, sobre la base de lo que hemos recibido, empezamos a aportar; si es que no queremos vivir sólo de las rentas de la herencia cultural recibida. Y creo que este último aspecto debe ser enfatizado en el diálogo intercultural para que desarrollemos entre todos un pensamiento activo, agradecido y contextual.

Permitan que insista, con Heidegger y Ortega entre otros muchos, en esa dimensión de la gratitud y del agradecimiento que debe caracterizar nuestros procesos de pensamiento. Pues me parece fundamental para evitar que en un diálogo se creen nuevas relaciones de asimetría. ¡También el diálogo necesita orientación!

El diálogo, sin orientación (y, en concreto, sin la orientación de la gratitud), puede también entramparnos en juegos y estrategias de poder. Pensar, como *conversación agradecida*, implica por eso estar atentos a las trampas

que nosotros mismos podemos tendernos con el uso del lenguaje. Vale decir: debemos hacernos responsables de que los conceptos que usamos muchas veces provienen de estrategias argumentativas o de diálogos ambivalentes, y no de verdaderos diálogos. Repensar nuestros conceptos significa no solamente recontextualizar lo que sabemos sino aprender desde los nuevos contextos y relaciones que se crean en las culturas.

***P:** El progreso de la interculturalidad se da en este equilibrio inestable entre lo universal y lo singular. Esta misma explica que lo universal, cuando se pretende imponer, necesariamente atropella las singularidades, pero que tanto lo universal como lo singular son necesarios. Lo universal no debe llegar al extremo para no caer en una exagerada generalización, y lo singular no puede actuar a ultranza para no caer en esta diversidad del relativismo cultural. ¿Cómo podríamos buscar este equilibrio o detectar qué es lo que podemos compartir de lo universal y lo singular? Desde luego, en principio, no asumiendo que todo lo occidental, como se nos ha dicho, debe ser universal sino que simplemente es producto de una monocultura que se ha impuesto por todas las razones históricas que conocemos.*

RF-B: Para evitar repeticiones, añadiría ahora únicamente lo siguiente: un diálogo intercultural no sólo puede llevarnos a construir una universalidad que sea equilibrio del mundo. Todo esfuerzo que ayude a equilibrar el mundo representaría, sin duda, una fuerza universalizable, y con ello constituiría una gran contribución al diálogo intercultural.

Pero, además, el diálogo intercultural nos puede deparar una sorpresa en el sentido de que es muy posible que el ser humano tenga límites de universalidad, esto es, que el ser humano, por finitud o corporalidad, tenga que *confinar* su propia dinámica de universalización. Universalidad, sí, pero a medida humana. Es un dato antropológico que hay que pensar y ver si no representa una invariante cultural. Nuestra misma corporalidad parece ser ya un límite a una universalidad descontextualizada. Lo mismo se podría decir de nuestro carácter de seres dotados de pasiones, emociones, con un *logos* que tenemos que expresar en una lengua determinada y que cobra además un *acento*. Toda universalidad tiene un acento. El diálogo intercultural no desconoce estas *limitaciones*, mejor, *confinamientos* de la universalidad que podamos, y acaso debamos, alcanzar. Por eso proyecta la universalidad como un ideal ético-político, pero haciendo ver esos *confines*. Pues, por mucho que nos esforcemos en traducirnos unos a otros, habrá siempre dificultades de traducción. Acaso no todo en toda cultura sea totalmente traducible a todas las otras al mismo tiempo. Y de esos *fondos* que quedan ahí, sin pasar al otro lado, también tenemos que dar cuenta en nuestro proyecto de universalidad. ¿Cómo? Posiblemente desarrollando, además del reconocimiento, una actitud de confianza frente al otro.

Debemos considerar también que los límites se dan porque hay cuestiones que nosotros necesitamos saber con cierta seguridad. Hay, en efecto, muchos aspectos, muchos espacios de nuestra vida y biografía en los que necesitamos antropológicamente ciertas seguridades. Éstas, muchas veces, no son *universalizables*, ya que se trata de convencimientos o creencias personales de los cuales con

frecuencia ni nosotros mismos podemos dar una justificación racional del por qué los tenemos. Esto sería también otro de los límites de la traducción. Las dificultades que tengo para explicarme a mí mismo las *razones* de lo que pienso y de mi posicionamiento son también dificultades en mi discurso con el otro.

Todo esto hace presentir como hipótesis de trabajo que la construcción de una universalidad dialogada tiene que ir ligada a la construcción de biografías logradas. Lo que va a dar la calidad de la universalidad es la calidad de la existencia humana que esa universalidad promueva. Y si se pregunta: ¿son los derechos humanos un aporte a la universalidad de este tipo?, creo que hay que reconocer que la prueba no está en si se cumplen o no formalmente sino en si fomentan una mejor calidad de ser humano.

Ésa es la mayor prueba de si algo es *universalizable* o no. Si la puesta en práctica de una idea (venga del mundo maya, de la India o de los kunas) favorece un mejoramiento en la calidad de lo que llamamos ser humano en todas sus relaciones, y si contribuye a redimensionar (en el sentido literal de *medir de nuevo*) nuestras relaciones con nosotros mismos, con el otro, con la naturaleza, con el mundo; a tomarle de nuevo la medida a lo que sabemos; medir de nuevo el tamaño, la grandeza, la validez de nuestros conceptos, entonces diría que sí estamos realmente ante una idea universalizable, y que es además de obligada observación.

Redimensionar, por cierto, sería universalidad también; redimensionar desde nuevas relaciones con otras culturas. En ese proceso cabe el momento de la singularidad, de la contextualidad como momento de concreción de esos

procesos de apropiación de lo universal, que es al mismo tiempo transformación de sí mismo o mutua transformación de lo que nosotros creemos que ya es nuestro. La universalidad, así entendida, sirve para reubicar las tradiciones que llamamos propias. La universalidad siempre da un marco nuevo a lo que es propio e incluso lo puede cambiar.

***P:** Hay una poderosa posibilidad metodológica de posicionarse como universal. Sin embargo, a muchos no les veo ninguna oportunidad porque están sumidos en la pobreza, en heridas terribles en su vida afectiva o en su capacidad de convivir.*

Este ideal de una universalidad dialogada tiene límites en cuanto a las alternativas de posicionamiento, y si se mide su calidad en la capacidad de tener resultados que sean valorados como un mejoramiento, la pregunta es: ¿valorado como un mejoramiento por quién y para qué? O más bien, ¿hay que guardar todas las diversidades independientemente de que puedan o no, o de que quieran o no, entrar en este diálogo universal? Con todo esto el sentido de la asistencia para el desarrollo sería otro distinto de la posibilidad de entrar en conversaciones.

RF-B: En definitiva no son las culturas ni las tradiciones en sí lo que hay que proteger dentro de un mundo universal, son los seres humanos.

El ser humano se realiza con su cultura y la necesita para realizarse, pero no es la cultura en sí, separada de los seres humanos, lo que hay que conservar; son seres humanos con cultura, con identidad propia, etcétera.

Eso es lo importante a la hora de decir *universalidad dialogada*, porque no son simplemente culturas en bloques las que dialogan sino que son más bien culturas defendidas, sostenidas por comunidades que libremente, o por herencia, han decidido que “nosotros tenemos este proyecto para ser nosotros”, vale decir: para ser humanos.

Cuando hablo de mejoramiento de lo propio, parto del supuesto de que la tradición cultural sancionada por un pueblo, por una comunidad, no da la medida de todo cuanto los miembros de esas comunidades quieren ser. Cuando hablo de *mejoramiento a través del diálogo intercultural*, quiero entonces significar con ello que nosotros vamos descubriendo que nuestras propias tradiciones no bastan para ser lo que realmente quisiéramos o debiéramos ser. Tenemos la obligación, por tanto, de recuperar la memoria de lo mejor de las tradiciones con las que dialogamos como la hipoteca para el presente de esas mismas tradiciones. Ahora bien, quedan evidentemente las cuestiones de ¿quién corrige?, ¿quién decide?

En un marco de verdadero intercambio intercultural la respuesta no puede ser otra que la de *todos*, ya que se trata de lograr un mejoramiento mutuo y compartido. Sin olvidar, como es natural, que nosotros no empezamos de cero, y que tenemos pautas que nos indican en realidad por dónde deberíamos de encaminar el sentido de nuestro diálogo intercultural. Quizás ésa sea una de las responsabilidades históricas que tenemos que afrontar frente a las generaciones futuras, pues consideremos también que nosotros sabemos lo suficiente y necesario para hacer las cosas de otra manera. El problema no es que no sepamos, pues realmente sabemos y tenemos alternativas para muchas cosas. Pero los bloqueos militares, políticos, eco-

nómicos, etc., hacen que no puedan ponerse en operación esas alternativas. En ese sentido lo del posicionamiento es doble. Por un lado se trata de que cada uno se posicione dentro de su propia cultura, creciendo como ser autónomo, si me permiten este lenguaje de ética kantiana, o si prefieren un lenguaje personalista, creciendo como persona. En ese sentido la idea de crecer es *universalizable*. Las justificaciones pueden tener horizontes de referencias distintas, pero la búsqueda de ese posicionamiento dentro de un proceso de crecimiento común puede ser decidida por cualquier miembro de una cultura.

Por otra parte, y basándose en lo anterior, tenemos el posicionamiento que se produce explícitamente en el momento en que cualquier miembro de una cultura rompe con la tradición propia establecida, y se hace, por decirlo así, disidente en su propia cultura. La desobediencia a la normatividad que ha creado lo que se ha establecido como normal dentro de una cultura es siempre posible. Dicho en otro lenguaje, ése sería el momento en que la libertad despierta en una persona; es el momento en que rompe con la normalidad y la normatividad que se ha creado.

Ése es un posicionamiento doble al interior de la tradición que tenemos por nuestra, pero también a nivel intercultural. No tomamos postura simplemente desde una cultura en bloque sino que nos posicionamos desde lo mejor que tiene la cultura. A este nivel cada miembro ha discernido ya éticamente sobre su cultura, siendo además el caso de que el discernimiento ético de la cultura pasa por el eje de la viabilidad de la comunidad. O sea que el centro no es el *yo* sino la calidad de la vida en comunidad, en esa membresía cultural o política. De este modo las tradiciones culturales no son impedimento sino exigencia de comunicación.

Cabe indicar también que el diálogo intercultural exige una conciencia, un aprecio, una autoestima de lo mejor de nosotros mismos como miembros de una cultura, porque ya hemos discernido nuestra propia cultura y hemos desenmascarado, en cierta forma, las manipulaciones dogmáticas de la imagen de una cultura. Ya no somos el defensor de la imagen de una cultura (el cubano que fuma tabaco o el mexicano que toma tequila), ya no defendemos un cliché. Asumimos más bien un punto ético, un punto en el que *nuestra* cultura se ha *decidido* éticamente. Ése es nuestro *hábito*, nuestro modo. Esa decisión ética no aleja sino acerca, y crea proximidad.

P: Pero yo veo en Bush, por ejemplo, una decisión ética clarísima, yo no le llamaría ética en mis parámetros, pero también debo reconocer que parece como un esfuerzo ético por liberar al mundo del mal; esto lo hemos visto tantas veces en términos éticos. Claro que podrá decirse: “éste es un discurso porque en realidad son otros los intereses”, pero me pesa de corazón lo que dices, aunque después veo el mundo con los misteriosos problemas que hacen que todo funcione al revés.

Como es ese misterio del límite de lo que decimos frente a la libertad de una imaginación que puede verse mejor que los demás, y autoproclamarse como la norma con derecho a atropellarlo todo en nombre del bien, que lo hemos visto hasta el cansancio de un lado y de otro en todas las culturas.

RF-B: Insisto en la idea de que nosotros no empezamos de nuevo. Hemos heredado toda una capacidad de argumentación a favor de un humanismo que ha decidido que

muchas cosas no son tolerables, que le ha puesto límites al relativismo cultural y a la capacidad de hacer daño. Esa tradición no se puede ignorar. Nosotros *somos* esas tradiciones religiosas, culturales, políticas, etc., que han contribuido a esa herencia que nos mantiene y que nos hace, si bien no siempre o de manera definitiva, razonables y racionales. ¡Hay luces de razón en nuestra historia! Desde esa tradición se puede discernir que una política como la de Bush o de alguna persona que se declara defensor de la guerra, por ejemplo, está al margen de esa tradición. Bush es hoy un representante del delirio, el delirio de una ideología de un aparato económico-militar, pero está completamente al margen de la historia de la argumentación, por la que la humanidad ha ido alcanzado ciertos niveles de valores *universalizables*. Su política traiciona hoy lo mejor de la tradición occidental y continúa lo peor: la guerra, el exterminio, la condenación del otro.

Ahora nuestra pregunta es (una pregunta que ya se hizo Hegel): “¿qué puede la razón en la historia?” Creo que es una cuestión de articulación en que la filosofía y los espacios públicos tienen que colaborar más estrechamente. O sea que no es cuestión sólo de razonar mejor sino de saber articular las razones que creemos que son mejores en las esferas públicas, de impactar nuestros espacios públicos con esos argumentos y crear una esfera pública alternativa.

Hay ciertamente mucha información por internet, pero no hay una esfera pública alternativa. Con todo ese cúmulo de datos no estamos contribuyendo a pensar sino a consumir ciertas imágenes de información. Eso no aporta a un intercambio intercultural.

P: *Tuve la oportunidad de estar en un diálogo con algunas personas, en representación de movimientos de paz que están luchando contra esa voz de delirio. Era un diálogo con voces latinoamericanas de reflexión sobre las situaciones de guerra hoy en día en esta región y sobre la situación de guerra globalizada que no solamente está en el Medio Oriente sino que hay que ver los efectos que está teniendo para Colombia, Chile, Brasil. Se dialogó sobre las nuevas esferas de resistencia, la articulación de muchas voces de Brasil, poniéndose a la vanguardia frente al Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) y la necesidad de que otros gobiernos y movimientos se sumen a decir: “no queremos ese mundo globalizado; imaginamos un mundo globalizado de otra manera”.*

Una de las cosas interesantes sobre las que se habló es la situación de cómo trabajar el miedo que enfrenta un pueblo o una sociedad que está viviendo una situación de guerra, y qué implica para un ser humano sentir que no tiene ninguna esperanza. Qué reto representa para educadores, para personas que trabajan en cuestiones humanitarias, tener que incorporar cómo proporcionar ese sentimiento de seguridad o cómo recuperar los sentires de la vida, la razón de ser en la vida de la gente, y la esperanza, a gente que está viviendo en esos momentos situaciones de conflicto o amenaza.

Me gustó mucho, Raúl, lo que ofreciste al respecto: la idea de ayudar a la gente a sentir que su cultura no se va a colocar en un museo, que su cultura es hoy, que su momento es hoy, que esos espacios de convivencia, de poder recuperar el sentir de cada pueblo, de cada cultura, su razón de ser, la importancia que puede tener para la gente, y esas fronteras también que no hemos querido cruzar

o que pensamos que están cerradas cuando realmente están abiertas, depende de cuál puerta tocamos.

RF-B: Entre las cosas que dije estaba la idea de que pensar no es repetir ideas, eso vale también para la filosofía intercultural. Y me parece que no se trata de repetir ideas aprendidas porque lo decisivo para el mundo intercultural que queremos, y debemos, construir, es precisamente superar lo aprendido en la educación de la cultura hegemónica para aprender de nuevo en y con la gente, es decir, trabajando con la gente, compartiendo sus miedos y preocupaciones, asimismo sus esperanzas y sus muchas iniciativas en favor de una vida digna, justa y, por tanto, de convivencia.

Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt
Sobre el concepto de interculturalidad

se imprimió por encargo de la
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos,
en los talleres de Disigraf, S.A. de C.V.,
con domicilio en Calle 4 No. 5,
col. Alce Blanco, C.P. 53370,
Naucalpan de Juárez,
Estado de México,
en el mes de enero de 2009.
El tiraje fue de 11 360 ejemplares.



Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt

Sobre el concepto de interculturalidad

Raúl Fornet-Betancourt nació en Cuba y es doctor en Filosofía.

Actualmente, en el Instituto de Misionología Missio e.V., con sede en Aachen, Alemania, coordina proyectos y congresos internacionales sobre la transformación intercultural de la filosofía. En sus investigaciones relativas a América Latina ha abordado el pensamiento filosófico intercultural, que toma como referencia la

contextualización de la filosofía y el enfoque metodológico y hermenéutico encaminado hacia una transformación intercultural de la filosofía latinoamericana.

Fornet entiende su quehacer filosófico como una tarea: reaccionar de manera reflexiva a la realidad actual y tomar de ésta los problemas a resolver.

En este libro, un grupo de especialistas, académicos y funcionarios en diálogo con Raúl Fornet-Betancourt, se cuestionan acerca de las ideas y los problemas que presenta la práctica intercultural en sus diversos niveles. El resultado son las reflexiones ético-políticas profundas y enriquecedoras sobre la interculturalidad que aquí se presentan.



CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



consejo de educación de adultos de américa latina

