

## TENSIONES ÉTICAS ENTRE NORMAS, VALORES Y ACCIÓN EDUCATIVA EN ESPACIOS PEDAGÓGICOS PLURICULTURALES.

Facundo Giuliano\*

[facugiuliano16@hotmail.com](mailto:facugiuliano16@hotmail.com)

A ese cálido y polémico multiterritorio que hoy se nombra Formosa, y que gravitó estos pensamientos.

Para alguna introducción situada en medio de continuidades y fracturas.

La modernidad se caracterizó, entre otras cosas<sup>1</sup>, por propagar el fundamento que pretende “Educar el buen uso de la razón para la producción de una subjetividad capaz de actuar, pensar y convivir conforme a las denominadas normas racionales<sup>2</sup>” -sustentado en la idea cartesiana de que la razón es la cosa mejor repartida del mundo pero pocos saben usarla-. Los modernos veían en la educación de la totalidad la garantía de progreso y orden (de aquí la alianza modernidad-educación), siendo la institución pedagógica el lugar –material y simbólico- donde el ejercicio de la autoridad y la sumisión de los sujetos pregonaría la eficacia del fundamento. Pero a poco de haber

---

\* Docente adscripto en las cátedras de Filosofía de la Educación y Psicología Psicoanalítica de la carrera Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Investigador en formación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - UBA.

<sup>1</sup> Innumerables cambios políticos, económicos y sociales se generaron frente al traslado del fundamento -que en la Antigüedad estaba puesto en las esencias- al sujeto racional moderno, al progreso y la ciencia: hay una visión positiva de que el conocimiento fundado en el sujeto nos llevará al progreso indefinido de la humanidad. El conocimiento científico se hace método; la ética se pone en juego en el deber; el contrato social desplaza el orden natural. La Modernidad se constituyó como proyecto educativo en la medida en que la educación (enseñanza escolarizada) fue su dispositivo privilegiado para la formación del ciudadano. A partir de los sistemas educativos dentro de los Estados-Nación, la Modernidad pudo construir una alianza según la cual la educación escolarizada no se hubiera inventado sin ella, y ella no hubiera podido sostenerse sin el dispositivo escolar.

<sup>2</sup> Cantarelli, M. N. y Graziano, N. (2010) “Educación e infancia moderna. Notas a los aportes kantianos sobre educación”. Mimeo. Pág. 3

finalizado el siglo XX, el cual será recordado como el siglo más terrible de la historia occidental y más violenta que ha vivido la humanidad -con matanzas y guerras-, y de haber comenzado el siglo XXI en un contexto de globalización disimétrica, en el cual las desigualdades económicas y políticas entre los diferentes pueblos da por resultado la exclusión y marginación de millones de personas, el fundamento moderno no puede explicar y/o resolver estas situaciones, lo que lo sumerge junto a la realidad en una profunda crisis<sup>3</sup>. Esta cuestión se agrava al persistir aún una educación (legada de la modernidad, consistente en una igualdad homogeneizadora de la totalidad) que no da lugar al otro, a la diferencia, a la alteridad, supuestos “números pequeños” o “minorías” que en nuestra tierra son mayoría.

En el marco de esta crisis (social, cultural, epistémica, económica) que pone de manifiesto las fracturas de aquella modernidad insistente, cuya razón colonizadora nuestra Latinoamérica viene resistiendo y combatiendo en su interior, podemos notar el importante rol que tiene la educación como sistema complejo de relaciones capaces de producir efectos subjetivantes al interior de nuestra(s) sociedad(es). De allí que nos encontremos -en un campo de espacios educativos compartidos- con una pluralidad cultural históricamente mal o desatendida y una ausencia de normas que direccionen éticamente<sup>4</sup> la acción educativa, por lo que el quehacer docente se convertiría aquí en virtuoso cuando comprende las diferencias que las normas no contemplan. Por ello sostenemos que la acción educativa es capaz de aliviar esas tensiones que surgen entre normas y valores en los diferentes espacios de diversidad que componen la enredada trama social de países como Argentina. Se trata, entonces, de hacernos más responsables del otro, en la medida en que nos

---

<sup>3</sup> Cullen, C. (2003), “La construcción de un espacio público intercultural como alternativa a la asimetría de culturas en el contexto de la globalización. Perspectivas latinoamericanas”, en Reigadas, M.C. y Cullen, C. (coords.) Globalización y nuevas ciudadanías, Ed. Suárez, Mar del Plata, pp.53-69

<sup>4</sup> Entendemos la ética en la tradición de la filosofía práctica como disciplina racional, crítica y argumentativa, que tiene por objeto la pretensión misma de moralidad de las acciones, o de obligaciones incondicionadas, o de deberes frente a determinadas normas. Es una reflexión filosófica sobre la moral y/o morales (que involucran normas, valores, sanciones). Cullen, C. (2007), Resistir e insistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, México, pág. 35

dejamos interpelar por la palestra de diferencias que invitan a un diálogo ético y a una escucha atenta, dejándonos afectar para dar lugar a la hospitalidad en espacios educativos tan plurales como singulares; deuda histórica que la educación latinoamericana en general y la argentina en particular debe empezar a saldar para con sus propios pueblos (originarios), singularidades que al día de hoy siguen siendo maltratadas por el pensamiento pedagógico moderno eurocentrado.

Cuando la acción educativa y los valores deben contemplar lo que las normas no comprenden.

La trama social argentina está constituida, desde sus raíces, por un innegable contexto pluricultural que ha desafiado la estabilidad o clausura de cualquier planteo sobre una "identidad nacional". En este marco, recién en el año 2006 cuando se aprueba la Ley de Educación Nacional (26.206) se incorpora por primera vez en materia de legislación educativa nacional un capítulo (XI) titulado "EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE", contemplando jurídicamente la diversidad cultural, y en particular comprendiendo la de los pueblos originarios. Los artículos que componen dicho capítulo de la ley permiten apreciar un importante avance jurídico pero también observar críticamente la falencia o ausencia notable de una oportunidad clave en la formación:

ARTÍCULO 52.- La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

ARTÍCULO 53.- Para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, el Estado será responsable de:

- a) Crear mecanismos de participación permanente de los/as representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.
- b) Garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.
- c) Impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.
- d) Promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- e) Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

ARTÍCULO 54.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad<sup>5</sup>.

A primera vista es muy válido lo que se propone en líneas generales, pero si nos detenemos a mirar excluye directamente la formación en el nivel superior y todas las posibilidades o contemplaciones que ello significa. Por ende, si uno proviene de alguna cultura originaria se encuentra con que la “comprensión de las diferencias culturales” llega hasta el nivel medio.

Se podría decir que para el nivel superior existe una ley específica, pero indagando dimos con que la Ley Nacional de Educación Superior (24.521) en vigencia desde el año 1995 hasta la fecha, no contempla ni reconoce la diversidad cultural o la posibilidad de una formación intercultural. Esto se vuelve significativamente importante en provincias donde existen diferentes etnias y culturas originarias como es el caso de Formosa, Santiago del Estero, Jujuy o la Patagonia: territorios que tienen sus propias Universidades Nacionales pero que no promueven vertebralmente políticas educativas inclusivas de la diversidad cultural en este nivel.

---

<sup>5</sup> LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL (Nro. 26.206), Capítulo XI “Educación intercultural bilingüe”. Promulgada en 2006, República Argentina. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)

Sin dudas se podrían agregar luego otros análisis, estudios o investigaciones que refieran al nivel de efectividad de una ley al interior de las diferentes instituciones educativas, examinando desde las políticas institucionales hasta el quehacer docente en el aula. Pero este último consideramos que es lo que tiene más peso a la hora de pensar la educación en estos contextos puesto que, más allá o más acá de la ley, el o la docente es quien actúa frente a la demanda educativa en última instancia. Esto requiere un análisis ético-político más profundo teniendo en cuenta que al fin y al cabo se trata de un/a protagonista que tiene bajo su responsabilidad la formación social, ética y epistémica de una gran cantidad de existencias -tan singulares como diversas- en un espacio público fundamental. De aquí que sea un sujeto clave que, desde su micro política en el aula, puede tomar decisiones éticas para construir colectivamente un espacio de experiencia y de formación que garantice la hospitalidad que la educación de cualquier otro reclama. Pues históricamente las y los docentes han sido condición de posibilidad tanto como para que las reformas educativas fracasasen al interior del sistema -al no ser aceptadas o apropiadas para ser puestas en práctica en la cotidianeidad escolar- como para generar experiencias renovadoras más allá de la complejidad de los tiempos, lo cual da cuenta de cierto universo de posibilidades que puede ir desde la resistencia hasta la construcción de nuevas formas de convivencia educativa.

En este marco carente de normas jurídicas que contemplen las diferencias culturales en el nivel educativo superior y que orienten la acción docente, puede entenderse a la docencia como una virtud ética que relaciona su ejercicio con la problemática de lo deseable y lo posible, lo excepcional y lo normado, lo subjetivo y lo impersonal, lo particular y lo universal, lo ignorado y lo conocido, lo afectivo y lo indiferente. Pensamos que quien ejerza el rol docente en este nivel deberá asumir la responsabilidad que este escenario implica, contemplando esta situación en la formulación de sus programas, en su práctica pedagógica, en su forma de evaluar, en su manera de brindar escucha a la palabra de la diversidad. Es un desafío ante las actuales crisis de

autenticidad personal y de identidad cultural, de multiculturalismo y pluralismo, con sus correspondientes peligros de fundamentalismos y escepticismos<sup>6</sup>.

Estamos frente a la dimensión moral del problema educativo que sujeta a la acción de educar a un razonamiento ético-práctico, permitiendo elegir -desde algunos criterios- preferencias para el curso de las acciones, posibilitando validar o legitimar -con razones pertinentes- el grado de prescripción o normatividad a que está sometida la acción<sup>7</sup>. Considerando nuestro caso, lo estrictamente moral de la acción estaría relacionado con la incondicionalidad sustentada en el grado de autonomía racional presente en el agente, pues de actuar conforme a inclinaciones naturales, convenciones sociales, por la espera de un premio o por el miedo a un castigo, referiría a la condicionalidad del acto. Esto se torna más complejo al reconocerse la singularidad de la acción del agente que enseña y la del que aprende; teniendo en cuenta que la diferencia cultural implica muchas veces códigos, lenguajes o dialectos diferentes, puede darse en la situación educativa una obstrucción en la acción comunicativa que limita el poder de enseñar y deja caer el deseo de aprender (generando procesos de exclusión educativa). De aquí la necesidad de premisas normativas que ponderen la autonomía de la educación como esfera de justicia y de lucha por el reconocimiento de lo público y lo diferente.

Es en este medio donde el otro en cuanto otro pasa a ser un problema en sentido estricto. Este toma tres dimensiones de distinción<sup>8</sup>: el otro como diverso (pensar al sujeto desde una relación constitutiva con el otro numéricamente diverso), el otro como diferencia (pensar al otro desde lo que "acontece", desconstruyendo la ilusión de una identidad capaz de adaptarse prudentemente al orden social o de criticarlo autónomamente, entendiendo que "lo mismo no es lo igual" y la identidad no es "diversidad numérica" sino "diferencia") y el otro como alteridad (pensar al otro desde la interpelación exterior absuelta de toda relación, entendiendo que la libertad para actuar se constituye en la

---

<sup>6</sup> Op. Cit. Cullen, C. Resistir con inteligencia, pp. 47-48.

<sup>7</sup> *Ibidem*, pp. 36-41.

<sup>8</sup> Cullen, C. (2004), *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós, Argentina, pp. 130-132.

responsabilidad de la respuesta al llamado del otro). A partir de esto se vuelve necesario postular la sospecha del orden normativo y enseñar a pensar desde los bordes, atentos a la diferencia, olvidada, disimulada o francamente negada en lo que aparece como visible en el orden social, en los ideales de convivencia o identidad cultural.

Entendemos que la adversidad brindada por la pluralidad cultural posibilita la oportunidad de resignificar los contratos pedagógicos y/o didácticos, problematizando el campo de estas acciones en las que interactúan docentes y estudiantes, bajo principios de justicia política que dan lugar a un marco normativo autónomo contemplador de una instancia crítica que permita plantear con fuerza la importancia de la comunicación y la participación en la vida institucional (con sus correspondientes efectos en las subjetividades involucradas). Se trata de hacerse cargo de las diferencias tomando conciencia de que la "igualdad de oportunidades educativas" no es real sin una atención especial a los diferentes puntos de partida, en particular buscando compensar lo que se evalúa como peores condiciones para el aprendizaje (problema de justicia redistributiva), vinculando las diferencias culturales o los modos concretos en que aparece la identidad del otro; es poder clarificar las reglas del juego, estableciendo procedimientos dialógicos<sup>9</sup> y formas de resolver los conflictos, incluyendo una capacidad epistemológica que nos permita abrir la racionalidad mas allá de lo dado y una capacidad ética que nos haga responsables del otro, habilitando así la posibilidad de construir alternativas de convivencia<sup>10</sup>.

Cullen en este aspecto remarca la existencia de obstáculos éticos que consisten en manipulaciones y astucias que actúan como sorderas ante la interpelación del otro y una violencia que implica intentar objetivarlo o reducirlo al sí mismo. Otra cuestión puede ser confundir el dejarse interpelar por la alteridad en cuanto tal con la mera tolerancia de la diversidad o diferencia, y

---

<sup>9</sup> La capacidad dialógica remite a poder aceptar opiniones diferentes, argumentaciones diversas, posibilidad de tomar la palabra y dejar que todos la tomen, aprender en el disenso sabiendo encontrar consensos argumentados en las cosas que son de interés común. *Ibidem*, pág. 134.

<sup>10</sup> *Ibidem*, pp. 133-136.

esta tolerancia con un pluralismo que al incluir excluye. Este es un riesgo inclinado a confundir diálogo con negociación disimétrica y divorciar la subjetividad de las diferentes identidades como forma de seguir colonizando desde supuestas jerarquías culturales<sup>11</sup>.

A la hora de priorizar o ponderar saberes en este marco, podemos considerar importantes aquellos que asuman las características de ser “socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos<sup>12</sup>” porque son aquellos que dan un giro hacia la subjetividad (situada históricamente) permitiendo éticas dialógicas que pueden contribuir a superar la supuesta “neutralidad estructural”, permitiendo la direccionalidad de la transformación hacia el fin de la opresión de las diferentes identidades, aumentando nuestra potencia de actuar, haciéndonos más libres y permitiendo liberar alternativas de una humanidad incluyente. Pero esto implica reconocer el peso del pensamiento que da diferentes significaciones a los diversos contextos culturales en los que las conductas se insertan, aceptando que la autoridad del maestro para enseñar se basa en la objetividad y legitimidad de lo que enseña, en que lo hace públicamente, en el triple sentido de universal, crítico y justo.

Sabiendo que conocemos atravesados por el deseo, el lenguaje, el poder, la riqueza, y por el desgano, el silencio, la impotencia y la pobreza; se trata de una lucha por el reconocimiento de que lo más profundamente deseado es ser reconocido como deseo de aprender (nos conecta con la singularidad y la diferencia de la vida) y como poder de enseñar (nos conecta con lo universal y lo común de la vida), de conectarnos con lo más profundo de la memoria<sup>13</sup>.

De esta manera reflexionamos acerca de la dimensión normativa de la educación, cuyos criterios éticos pueden evaluar las diversas morales educativas que se constituyen en tramas históricas concretas conocidas como sistemas, modelos o paradigmas educativos en donde se condensan políticas educativas con formas o maneras de articular teorías y prácticas educativas con

---

<sup>11</sup> Op. Cit. Cullen, C. *Entrañas éticas de la identidad docente*, pp. 120-133.

<sup>12</sup> *Ibidem*, pp. 121-125.

<sup>13</sup> Cullen, C. (1997), *Crítica de las razones de educar*. Paidós, Buenos Aires, pp. 148-152.



toda la constelación de creencias y valores compartidos, reglas y sanciones comunes, pertenencias y exclusiones, representaciones y tradiciones<sup>14</sup>.

Para no-concluir en medio de asimetrías y pretensiones de igualdad: abrazar lo originario para educar desde el afecto ético.

Expusimos más arriba sobre la importancia del rol docente y de la acción de educar en espacios pedagógicos plurales que fracturan los marcos normativos modernos y reclaman respuestas éticas y, en primera instancia, micro-políticas. Ahora bien, dicho lo anterior y en estrecha relación, consideramos fundamental repensar la relación ética del docente con sus estudiantes y la idea de igualdad en el marco de la diversidad cultural para, posteriormente, abrir paso a la reflexión sobre la importancia de lo originario en nuestro contexto y lo intercultural como herramienta crítica de convivencia.

A partir de la filosofía de Lévinas es posible entender la acción educativa sin que acabe siendo totalizadora, contemplando el llamado y reclamo de un otro que se resiste al poder, a la soberanía, al Yo del docente que puede destruirlo cosificándolo, pero el rostro<sup>15</sup> del otro lo obliga al respeto, a hacerse responsable (responsabilidad del docente con el otro para con todos) desde una ética del encuentro. En este encuentro puede haber un acceso al rostro del otro, acceso que se caracteriza por ser no perceptivo, no intencional, lejos del conocimiento, y que al cuestionar la espontaneidad del docente funda la ética (sin ella no puede darse acción educativa en sentido estricto, sino solamente adoctrinamiento o domesticación). La relación ética como cara a cara originaria

---

<sup>14</sup> Op. Cit. Cullen, C. Resistir con inteligencia, pp. 38-39.

<sup>15</sup> Entendemos rostro como aquello que en otro tiene que ver con su Yo, la compostura que ofrece de sí mismo en su retrato, su abandono, su indefensión y su mortalidad. Puede ser el rostro del prójimo que en su llamado y urgencia ética aplaza o desplaza las obligaciones que el interpelado se debe a sí mismo. De aquí la responsabilidad entendida como anterior a toda deliberación lógica-racional, pues ésta última sería ya la reducción del rostro del otro a una representación, a la objetividad de lo visible. El otro es aquel que nos trasciende infinitamente, aquel que jamás puede poseerse, aquel absolutamente heterogéneo como lo infinito, una exterioridad sin violencia que no podemos conocer. Véase Melich, J. C. (1995), "La maldad del ser. La filosofía de la educación de Emmanuel Levinas", en Enrahonar 24, pp. 146-149. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/enrahonar/0211402Xn24p145.pdf>

permite el surgimiento de la alteridad como acción educativa, implica abrirse a la trascendencia que rompe con la tiranía de la totalidad, porque sin trascendencia el otro se reduce a lo mismo<sup>16</sup>.

El pensamiento occidental puede ser aquí un obstáculo, porque se caracteriza por una reducción de lo otro a la percepción o etiquetamiento que radica en la mirada egocéntrica de ver al otro como a uno mismo. El egocentrismo es una de las máscaras tendientes a la reducción del otro que occidente ha elaborado para entender lo extraño, lo ajeno, como una variación, una duplicación y un reflejo de mi propio yo<sup>17</sup>. En este sentido, dice Emmanuel Levinas "¡La mejor manera de encontrar al otro es la de ni siquiera darse cuenta del color de sus ojos! Cuando observamos el color de sus ojos, no estamos en relación social con el otro<sup>18</sup>."

En sintonía con lo que venimos dialogando, Freire<sup>19</sup> habla del respeto a los saberes de los educandos (que podría ser, en este caso, el "otro" para Levinas), saberes que provienen de la experiencia socio-cultural de clase, etnia, género y que construyen una visión del mundo, contemplando diferentes dimensiones de sus prácticas sociales. Se trata de que la acción de educar sea una búsqueda de nuevas formas de encuentro que luchen contra las discriminaciones de género, de raza, de clase, y contra la negación, la humillación o la ofensa de la diferencia. Dirá Freire que lo que no es lícito hacer por ello es esconder verdades, negar informaciones, imponer principios, castrar o castigar la libertad del educando. El docente no es si no deja ser y actúa a modo de ruptura para con las amarras reales-concretas de orden económico, político, social e ideológico.

Siguiendo estos pensamientos que coinciden en dar lugar y acoger la(s) diferencia(s) nos parece necesario repensar alguna posible idea de igualdad pedagógica, que bien parece estar subyaciendo en dichos planteos. Tomando a

---

<sup>16</sup> Op. Cit. Mèlich, J. C. "La maldad del ser. La filosofía de la educación de Emmanuel Levinas", pp. 146-150

<sup>17</sup> *Ibidem*, pág. 153

<sup>18</sup> Lévinas, E. (1991), *Ética e infinito*, Visor, Madrid, pág. 79.

<sup>19</sup> Freire, P. (2005), *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Argentina, pp. 108-126.

Rancière podría decirse que "Quien plantea la igualdad como objetivo a alcanzar a partir de la situación no igualitaria la aplaza de hecho al infinito"<sup>20</sup>." Esta cita -leída desde nuestro contexto latinoamericano- impulsa la idea de que en cada espacio socio-educativo la pedagogía no se trata de una educación que potencie una igualdad futura y homogeneizadora de las diferencias, sino de una educación que fomente (en tiempo presente) por igual las diferencias y las potencialidades que traen consigo.

En este contexto que reclama una igualdad en tiempo presente que se funda en la relación ética con el otro, es menester reflexionar sobre cierto pensamiento de los pueblos originarios para acercarnos mínimamente a su visión, enriqueciendo el análisis de esta realidad que los involucra, los oprime, los excluye de la comprensión y el respeto de sus diferencias en el acto de educar. En tal sentido y para dejar en evidencia alguna de estas diferencias -de las que podríamos aprehender tanto-, compartimos las palabras de Rodolfo Kusch:

(...) para el indígena no hay cosas propiamente dichas, sino que ellas refieren siempre al aspecto favorable o desfavorable de las mismas. No interesan los objetos, sino los aspectos fastos o nefastos de los mismos. (...) el indio no mira tanto el efecto como al modo que se hace, (...) tienden a registrar acontecimientos antes que cosas. (...) El registro que el indígena hace de la realidad es la afección que esta ejerce sobre él, antes que la simple connotación perceptiva<sup>21</sup>.

Aquí se vislumbra cómo la diferencia vivaz puede convivir junto a nosotros, lo que Kusch luego da cuenta al hablar de que en Argentina (y en América) no existe un estilo uniforme de vida, en lo que va del indio hasta el ciudadano acomodado, cada uno juega un estilo de vida impermeable, el indio detenta la estructura de un pensamiento de antigüedad milenaria, mientras que la ciudadanía renueva cada un par de años su modo de pensar.

---

<sup>20</sup> Rancière, J. (2007), El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual, Libros del Zorzal, Buenos Aires, pág. 9

<sup>21</sup> Kusch, R. (2000), El pensamiento indígena y popular en América, en Obras Completas, Tomo II, Editorial Fundación Ross, Rosario, Argentina, pp. 278-279

Pensemos en la presión que una cultura importada ejerce sobre nuestro fuero interno, y la importancia que ese fuero tiene en la elaboración de una cultura propia. Esa misma presión en Argentina no hace más que perpetuar y legalizar un pensamiento rigurosamente importado, cuando en realidad nuestro origen se trata del pensamiento sobre el mundo existencial y vital del indio en general, que poco tiene que ver con el mundo real detectado por la ciencia pero sí con la realidad que cada uno vive cotidianamente<sup>22</sup>.

Esta forma de preferir el ámbito real a partir de un pleno sentimiento de estar (estar siendo aquí en esta tierra plural y en un ahora milenario) es lo que sustenta la doctrina de la contemplación que predomina en el pensar indígena, lo que lo posiciona frente al mundo rebasando las barreras de categorías económicas, o de civilización o de cultura. Si pudiéramos rescatar esto último y sensibilizarnos ante la divergencia que nos constituye como latinoamericanos, valorando esas diferencias que arraigan en un horizonte originario común en donde lo indígena nos haría ser mas nosotros mismos, sin despreciar o reducir lo europeo que suele colonizar nuestras razones o vidas, trascendiendo esos avatares históricos, reconociendo nuestras raíces: esas que fundaron la resistencia originaria a la violencia de la conquista, esas que fundaron una pedagogía y una filosofía de la liberación, esas que fundaron centenares de movimientos sociales, esas que hoy tenemos tan poco presentes en nuestra vida cotidiana -cuestión que produce el distanciamiento de un otro que nos ha constituido desde un principio-.

Por ello pensamos que se trata de des-ocultar las relaciones de poder que tienen una matriz moderna/colonial y hoy se reifican en políticas o discursos que se disfrazan con categorías que son tomadas de las ciencias sociales o las humanidades. Como diría Catherine Walsh<sup>23</sup>, la política multicultural<sup>24</sup> actual

---

<sup>22</sup> *Ibidem*, pp. 265-271.

<sup>23</sup> Walsh, C. (2009), "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir.", en Patricia Melgarejo (comp) *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, editorial Plaza y Valdés, CONACIT - Universidad Pedagógica Nacional, México, pp. 8-13

sugiere mucho más que el reconocimiento de la diversidad: es una estrategia política funcional al sistema-mundo moderno y aún colonial; pretende 'incluir' los anteriormente excluidos dentro de un modelo globalizado de sociedad regido por los intereses del mercado, no busca ni le interesa transformar las estructuras sociales racializadas, más bien su objetivo es administrar la diversidad. La 'interculturalidad' es, cada vez más, el término usado para referir a estos discursos, políticas y estrategias de corte multicultural-neoliberal. De aquí que junto a Walsh<sup>25</sup> consideremos necesaria una interculturalidad crítica como herramienta pedagógica que cuestione de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder; que visibilice maneras distintas de ser, vivir y saber; que busque el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que articulen y hagan dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad y respeto; que aliente la creación de modos "otros" de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. Se trata de una posible pedagogía decolonial que hace resaltar su sentido contra-hegemónico, su orientación con relación al problema estructural-colonial-capitalista, su acción de transformación entendida más allá del sistema educativo, como proceso y práctica sociopolítica.

De este modo concluimos pensando en que la acción educativa es capaz de comprender y dar lugar a aquello que las leyes o el sistema no contemplan, aquello que funda subjetividades éticamente consistentes, aquello que puede significar el cambio social en pequeños micro-espacios, aquello que nos hace mas responsables del otro en la medida en que reconocemos nuestro horizonte originario común y nos dejamos interpelar por la palestra de diferencias que nos une.

Las tensiones éticas entre normas, valores y acción educativa no parecen tener fecha de vencimiento o resolución posible, por ello consideramos a la acción educativa como la responsable de aliviar dichas tensiones en los

---

<sup>24</sup> Dependiendo el país, o el tipo de política, el significante y las categorías varían en sus denominaciones: por ejemplo, entre los términos más usados actualmente se encuentra "interculturalidad", "multiethnicidad", "pluriculturalismo", entre otras.

<sup>25</sup> Ibidem, pág. 13

diferentes espacios de pluralidad cultural que componen la compleja realidad de nuestra Argentina en particular y nuestra Latinoamérica en general, siendo condición de posibilidad para que nuevas formas de relación, de convivencia, de subjetivación, de educación, de mirada o escucha acontezcan en espacios pedagógicos cuya tierra primera está gravitada por la huella del afecto ético-político que abraza a cualquier otro.