



Autor: **Schejter, Demian Martin**

Artículo de revista

Interculturalidad y pedagogía crítica: nociones necesarias para el trabajo en el ámbito social

Año: 2019

Schejter, D. M. (2019). Interculturalidad y pedagogía crítica: nociones necesarias para el trabajo en el ámbito social. *Investiga+*, 2(2), 233-246. Universidad Provincial de Córdoba, Secretaría de Posgrado e Investigación. Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/321>

Interculturalidad y pedagogía crítica: nociones necesarias para el trabajo en el ámbito social

Interculturality and Critical Pedagogy: Necessary Notions for the Work in the Social-Sphere

Demian Martin Schejter*

Resumen: Este artículo se propone colaborar con el desarrollo de la joven y dinámica disciplina de la pedagogía social, cuya identidad no es ajena a las otras ramas de las ciencias sociales y de la educación, y menos aún de las problemáticas sociales. Es por tales lazos que el escrito hará foco en las aristas más relevantes de las nociones de interculturalidad y pedagogía crítica como herramientas de gran valor para el trabajo en el ámbito social y que están fuertemente ligadas y referenciadas en las problemáticas y realidades latinoamericanas.

Más allá de la complejidad y de la heterogeneidad de las ideas que entrañan la tradición de la pedagogía crítica y el concepto de interculturalidad crítica, se intentará ponerlas en relación para corroborar su complementariedad e importancia a la hora de llevar a cabo una praxis que tenga por objetivo modificar la realidad de los sectores oprimidos. Es por este motivo que el siguiente trabajo no sólo estará dirigido a profesionales o estudiantes sino a cualquier persona interesada e involucrada en este tipo de labores.

Palabras clave: interculturalidad, pedagogía crítica, epistemología del sur, de-colonialidad, educación liberadora.

Abstract: This article aims at collaborating with the development of the growing and dynamic field of Social Pedagogy. Its identity is not external to other branches of Social Science, Education or social issues themselves. It is because of these connections that this article is going to focus on the most significant aspects from the notions of Interculturality and Critical Pedagogy as valuable tools for social-sphere work. Thus, being these strongly linked and based on Latin American issues and realities.

In spite of the complexity and heterogeneity from the ideas that entail the Critical Pedagogy tradition and the concept of Critical Interculturality, it is intended to bind them together and corroborate their complementarity and importance for the objective of implementing a praxis that would modify the reality of the most vulnerable sectors. It is this reason why this paper is not only addressed to professionals or students but also to any person who is interested or involved in this work.

Keywords: interculturality, critical pedagogy, epistemologies of the south, de-coloniality, liberating education.

Recibido: 26/07/19
Aceptado: 23/10/19



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Derivadas 4.0 Internacional.

* Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Social y ayudante alumno en la Universidad Provincial de Córdoba.

dmschejter@hotmail.com

Introducción

El presente trabajo, teórico y de corte cualitativo, se constituye como la materialización de un esfuerzo por continuar el aún germinal proceso de construcción de un bagaje teórico, de un corpus de ideas propio de la pedagogía social, como ciencia y disciplina cuyo objeto de estudio es la educación social.

Haciéndonos eco de algunas de las corrientes que pugnan por ocupar un lugar de mayor visibilidad dentro del campo de la pedagogía social (Gutiérrez, 2005) es que atraviesa esta elaboración un intento por alcanzar mayores grados de coherencia. Partiendo desde una crítica a antiguos y presentes modos de hacer ciencia social, caracterizados por una visión y por una práctica positivista en que la presunción de objetividad ha negado los aspectos subjetivos del/a investigador/a y sus repercusiones, consideramos menester explicitar los puntos de partida y la intencionalidad que han originado el compromiso en esta empresa.

En primer lugar, no pretenderemos reproducir ni crear fórmulas cerradas o metodologías estrictas, sino más bien poner de relieve nociones, pautas o modos de encarar el trabajo en ámbitos sociales, que pudiesen servir de orientación.

El posicionamiento que estará presente a lo largo de este artículo estará dado por el acuerdo con las ideas fuerza de la pedagogía crítica, en la vertiente desarrollada por Peter McLaren (2012) y Paulo Freire (1968/2016), así como en la noción de interculturalidad crítica de Catherine Walsh (2007b). El interés en ellos/a está pensado a los fines de contribuir al desarrollo teórico y práctico de la pedagogía social y de otras disciplinas que trabajen en ámbitos sociales. Esto es con la finalidad última de que puedan aportar a una transformación estructural de algún aspecto de la realidad marcada por injusticias, violencias y desigualdades sociales, que suelen afectar a las mismas personas y sectores, condenadas a vidas de opresión, de tristeza y dolor.

Este artículo, por otro lado, parte de la creencia de que es necesario reflexionar desde ciertos marcos referenciales acerca de las prácticas en comunidades o en otros ámbitos, válido no solo para profesionales de cualquier disciplina sino también para personas interesadas o implicadas en trabajos sociales. Los elementos a los que haremos referencia son herramientas con un grandísimo potencial transformador, que están desarrolladas (como mencionamos anteriormente) en

las tradiciones de la pedagogía crítica, por un lado, y en el desarrollo teórico práctico de Catherine Walsh sobre la interculturalidad crítica, por el otro.

Es también una concepción crítica sobre el sistema de mercado mundial capitalista que impregna la totalidad de la vida, de modo más claro y contundente en las sociedades occidentales, la que nos alienta a mantener una mirada holística y a tener presente que las praxis a las que adherimos deben ser contrahegemónicas, es decir, opuestas a las del sistema.

El/la lector/a se encontrará en las siguientes páginas con un intento de enhebrar conceptos y teorías que permitan una mejor labor en el trabajo junto a otros/as. Las praxis que se plantean desde la pedagogía crítica y la interculturalidad crítica serán entendidas como complementarias e incluyentes mutuamente, razón por la cual luego de su presentación por separado, el apartado final además de recuperar aspectos centrales, estará abocado a encontrar puntos de encuentro. Es interés, en definitiva, el poder fundamentar por qué son nociones tan importantes y necesarias a la hora de encarar y encarnar un trabajo social y de vincularse con otros y otras.

1. Sobre la interculturalidad crítica

Desde una visión desarrollada por Catherine Walsh, se puede definir la interculturalidad crítica como una estrategia ético-política desde los sectores subalternos (Walsh, 2010), dimensión que permite visualizar una afirmación y una reivindicación de otras formas de relacionarse, que no se restringen a los segmentos oprimidos de la sociedad, sino que son dirigidas a su conjunto. La interculturalidad, en los términos pensados por Walsh, es entendida más como propuesta de un modo distinto de vinculación que como una relación ya existente. En esta línea, consideramos que parte de la riqueza de esta noción radica en el enorme potencial que entraña, fruto de los desafíos a los que invita a la imaginación. Ideas cerradas, o experiencias concretas nos hacen perder algo del orden de la creatividad, dado que la realidad existente marca ciertos límites. Reflexionar en cambio sobre experiencias que deseamos, pero que no existen tal como la podemos imaginar, nos puede alentar a seguir avanzando. Quizás aquí haya algo de lo que Galeano (2001) entendía por utopía, aquel horizonte que está para hacernos caminar.

Sin embargo, la concepción de interculturalidad, no por no existir tal como se la teoriza, no tiene antecedentes o correlatos en experiencias previas o actuales. Esta forma de pensar la interrelación entre culturas está basada en cosmovisiones de los pueblos originarios que habitan principalmente en Ecuador (en sus modos de subjetivación, de organización, de conocer, etc.), quienes junto con otras organizaciones sociales y políticas han acuñado y dado fuerza al término desde comienzos de la década de 1990.

Se plantean, a través de este especial reconocimiento del/a otro/a, modos distintos de vincularse en igualdad, pero también de producir, de aprender, de conocer desde matrices nuevas, emanadas de los sectores subalternos. La interculturalidad crítica contiene en su seno la reivindicación y la puesta en ejercicio de lo que Boaventura de Sousa Santos (2012) definió como epistemología del sur. Esta epistemología da cuenta de ciertas premisas entre las que destacan que el capitalismo y el colonialismo están fuertemente interrelacionados, y que “no habrá justicia social global sin justicia cognitiva global” (De Sousa Santos, 2012, pág. 12).

Por tal motivo, dicha teoría epistémica no busca perpetuarse en antiguas aulas de históricos edificios académicos, sino que pretende configurarse en una praxis que rescate la riqueza del sur, partiendo de él y junto a él. La nueva lógica de construcción del conocimiento es referida por la autora como “inter-epistemología”, que no implica una mezcla de conocimientos ancestrales o populares con los occidentales, sino que, conteniéndolos, requiere una reflexión y un entrelazamiento críticos de ambas, teniendo en consideración las estructuras de poder y las desigualdades fruto de la colonialidad del poder y del saber (Fraga, 2014). Esta mezcla de saberes debe ser elaborada por los mismos sectores subalternos como una forma de de-colonializar el saber.

Walter Mignolo, según afirma Eugenia Fraga (2014), dirá en esta línea de pensamiento que hay tres ejes desde los cuales contrarrestar las fuerzas de la colonialidad, porque son las tres grandes esferas en las que el dominio del sistema se inmiscuye: saber, ser y poder. Es decir que los modos de adquisición comunitaria de conocimiento no pueden estar desligados de las otras dos dimensiones, vinculadas a formas en que se crean las subjetividades (ser), y a las formas de organización (poder) (Fraga, 2014). Es en esta epistemología que se propone que lo comunal (en una significación dada por las cosmovisiones indígenas, ya que tanto Mignolo como Walsh se referencian en los pueblos indígenas latinoamericanos) adquiere mayor peso en comparación con la visión occidentalizada (Fraga, 2014).

De este modo, la intelectual y militante Walsh (2007a) define la interculturalidad no solo por oposición a la multiculturalidad, sino también como un proyecto político-epistémico de los movimientos indígenas y afros. Pensar en ambos términos, desarrolla la autora, permite visualizar el rol que la ciencia (y podemos agregar que el sistema educativo formal) en los países latinoamericanos ha tenido como “uno de los fundamentos centrales del proyecto de la modernidad/colonialidad” y que “ha contribuido en forma vital al establecimiento y mantenimiento del histórico y actual orden jerárquico racializado” (Walsh, 2007a, pág. 32). La dimensión político-epistémica remite por lo tanto a una recuperación de los saberes propios, no como conocimientos locales aislados sino como un sistema de conocimientos que influyen en todas las esferas de la vida.

Es en las obras de Walsh, de Mignolo y de De Sousa Santos, que las alternativas surgidas desde los sectores oprimidos de este sur tienen una profunda relación con los modos en los que opera la colonialidad, ya que de lo que se trata en definitiva es de oponerle una praxis de-colonial que permita la autonomía y la resolución de las problemáticas subjetivas y materiales en manos de aquellos sectores.

La interculturalidad como proyecto político es diferenciada por Catherine Walsh (2010) de otras acepciones que el mismo término tiene, razón por la cual se encarga de añadirle el componente “crítica”. En nuestro continente, la “interculturalidad”, la “inclusión”, la “convivencia”, la “diversidad”, han sido términos frecuentemente usados en los últimos años en diversos campos, al punto de erigirse como muestras de un acrecentado intento por tener en cuenta la diversidad cultural, rasgo tan característico de la región latinoamericana, ampliada y enriquecida por las últimas corrientes migratorias que se han producido en la región. Sin embargo, esta aparente mayor recepción a los/as históricamente excluidos/as y marginados/as ha servido a los fines, a decir de la autora, de poder integrarlos/as al mercado, como parte de un esfuerzo de los Estados nación latinoamericanos de ampliar la mano de obra precarizada en el marco de políticas neoliberales (Walsh, 2010). En otras palabras, la interculturalidad ha sido asociada intencionalmente o no, a la multiculturalidad, que denota la suma, la convivencia o la relación de distintas culturas, sin un análisis crítico ni interpelación de las relaciones de poder entre ellas, lo que favorece el statu quo.

Esta interculturalidad crítica alerta acerca de los peligros de un mero reconocimiento del/a otro/a sin la mediación de una actitud reflexiva. Asimismo, a la hora de pensar en el acercamiento a sujetos atravesados por múltiples problemáticas,

se impone la necesidad de abrir los ojos a la idea de “inclusión” dado que, como ya se ha esgrimido anteriormente, ha sido un lineamiento de abordaje funcional a la tarea de reproducir el orden colonial. Interculturalismo crítico no remite ni a la simple convivencia ni la inclusión de un grupo humano bajo los parámetros y formas de vida de otro grupo. A lo que apunta es a la modificación recíproca de los grupos intervinientes, en un diálogo transparente, horizontal, que produzca como resultado una realidad distinta y mejor, que genere nuevos lazos de solidaridad y de respeto, así como nuevas condiciones de existencia en clave de bien común.

La interculturalidad, por lo tanto, invita a no actuar desde la “inclusión”, entendida esta como la adaptación de una de las partes (o de ambas en el mejor de los casos) pero sin un cambio profundo de las condiciones que originaron aquella desigualdad ni de las relaciones de poder asimétricas. Se trata, en definitiva, de actuar desde la diversidad de voces y situaciones, tan diversas como personas hay, pero en el vínculo cara a cara, de la diversidad materializada en quien se encuentra frente a uno/a. Comenzar a desandar caminos desde las maneras de ser, estar, saber, desde los conocimientos previos, desde la subjetividad propia del/otro/a, es un paso ineludible si lo que se pretende es contribuir a la generación de cambios en la vida de la persona hacia una realidad más justa. Posicionarse desde la diversidad es observar la diversidad de la persona, desde los aspectos más mundanos y superficiales hasta los que conforman la matriz colonial, vinculados a aspectos invisibles a simple vista, a modos de actuar, pensar, hablar naturalizados.

Desde la óptica de Peter McLaren, la “diversidad” está íntimamente ligada al enfoque multiculturalista, el cual se establece como una modalidad de racismo que caracteriza la época actual (McLaren, 2012). Este concepto está asociado así a la acepción de interculturalidad ligada, según Walsh (2010), a su carácter relacional o funcional, es decir, como estrategia del mercado para incluir en él a los excluidos.

Los trabajos académicos en el ámbito de las ciencias sociales que tratan precisamente el tema de la “diferencia” suelen obviar las condiciones materiales que se encuentran en la base de las diferentes manifestaciones culturales, étnicas, así como en las desigualdades de poder, económicas, sociales, etc. En otros términos, “la ‘diferencia’ necesita ser comprendida como un producto de las contradicciones sociales y en relación con la organización política y económica” (McLaren, 2012, pág. 95).

Por eso consideramos que, si bien es necesario partir de la diversidad, esta no puede desconocer las causas más profundas de las desigualdades, no por dar testimonio como una razón en sí, sino como un requisito para modificar las injusticias de forma estructural. Para esto se requiere una particular atención y dedicación de tiempo a reflexionar sobre la propia práctica en el campo, para que esta “no sea simplemente reinscribir una postura pluralista neoliberal arraigada en la ideología del capitalismo de libre mercado” (McLaren, 2012, pág. 96).

Dicha postura afín al neoliberalismo significa una captación por parte del sistema y sus instituciones que la llevan adelante, de las manifestaciones críticas, dissociando y segmentando las múltiples formas de opresión. Así, las luchas contra las desigualdades y discriminación que padecen las identidades sexuales no hegemónicas, las mujeres, las razas y aquellos sectores sociales que se encuentran en similares condiciones se verán aisladas o atravesadas por reivindicaciones y consignas que no problematizan sobre las causas comunes de las injusticias.

Peter McLaren sostiene, por lo tanto, que ya sea que se hable de diversidad o no, lo que debe hacerse visible son las estructuras de dominación basadas en la explotación capitalista, que es la base de la opresión de clase y a la vez del yugo racial y de género. Cuando plantea que la envidia de esta praxis (entendida en los términos freireanos) se encuentra en desnudar los mecanismos naturalizados de opresión que se ejercen en el sistema capitalista, lo hace discutiendo con los autores categorizados como “posmarxistas”, que corren la mirada del que supone que es el eje central: el capital y la contradicción trabajo-capital.

Una lección a rescatar a partir de lo recién desarrollado es sobre la importancia de delimitar con la mayor precisión posible cada término, frente a la relativa facilidad con que el sistema de dominación absorbe manifestaciones críticas y contrahegemónicas. No solo se requiere una mayor precisión, sino además una alta dosis de coherencia y objetivos claros en los trabajos de campo.

2. Acerca de la pedagogía crítica

Paulo Freire, quien fuera una de las figuras más destacadas de lo que luego se conociera como educación popular, también fue un claro exponente del devenir de la pedagogía crítica. Dentro de la tradición de la pedagogía crítica, movimien-

to social y pedagógico difícil de definir por su heterogeneidad, tomaremos la corriente freireana y el pensamiento de Peter McLaren.

El principal planteo de esta pedagogía crítica es la de la educación liberadora, que como contrapuesta a la bancaria (Freire, 1968/2016), busca la transformación crítica y consciente de la persona en pos de mejorar su situación y la de su comunidad. Una de las implicancias más relevantes que se desprenden de aquí es la valorización del diálogo horizontal, que pone de relieve palabras verdaderas, auténticas, que sean acción y reflexión (Freire, 1968/2016). El diálogo pasa a constituirse como una metodología (dialógica) entre dos o más personas, que son distintas, diversas en su constitución, historia y subjetividad, pero iguales en cuanto a su condición humana.

Al respecto, Carlos Skliar (2017) echa luz sobre este aspecto central cuando analiza cómo debería ser ese encuentro, al sostener la importancia de la igualdad primaria, que no implica equivalencia sino paridad, en un compartir un espacio único, siempre por re-crearse y bajo condiciones de igualdad. Si bien Skliar escribe pensando en las escuelas, su pensamiento bien puede aplicarse para los objetivos de este artículo cuando apunta que hay que provocar la alteridad y “perturbar, sí, aquello que en cierto momento es considerado como normal y natural, ofrecer un borde que no se ha tocado, una rugosidad que no se ha percibido, una potencia que aún no ha sido definida” (Skliar, 2017, pág. 160).

El diálogo que debe establecerse, y al cual debemos abonar, debe tener los rasgos de un encuentro entre individuos o grupos, que sea transformador en el sentido de un mejoramiento integral de las personas (Bambozzi, 2005). Para comprender mejor este fin, es posible tomar otros aportes de Enrique Bambozzi cuando define el carácter pedagógico de la praxis freireana, al mencionar que el fin último es el de la concreción del “Ser Más”, es decir, del logro de mayores grados de libertad y de apropiación de la cultura propia, para de ese modo convertirse en un hacedor de cultura y de historia (Bambozzi, 2000). Es precisamente desde ese rasgo distintivo de los seres humanos, como seres históricos, creadores de cultura, desde donde parte la praxis erigida en parte por Freire y continuada por la pedagogía crítica. Es la inconclusión (y la conciencia de ella) producto de ser seres históricos, en permanente devenir, lo que origina aquella vocación ontológica del “Ser Más”. De este modo, esta pedagogía se configura como una pedagogía del cambio, que nace y vive en las personas como agentes históricos, es decir, como sujetos dentro de un mundo, de un aquí y ahora que no es posible escindir ni dejar de lado (Freire, 1968/2016).

Esa intencionalidad solo podrá producirse en el marco de un proceso de concientización, definida no solo como “la toma de conciencia de una situación sino una captación crítica de la realidad orientada hacia su transformación” (Bambozzi, 2000, pág. 75). Aquí se vislumbra cómo la transformación que se produce en el fuero interno de las personas tiene por consecuencia directa cambios en su entorno y por ende en las sociedades, y no la cohesión social (Walsh, 2010) en términos vagos o negadores de las diferencias sociales, políticas y económicas.

La pedagogía crítica es un corpus teórico que depende exclusivamente de la realidad, ya que sostiene que es allí donde se enriquecerá y donde adquirirá valor. La realidad a la que alude es la realidad de hombres y mujeres víctimas de un sistema que los despoja y vulnera en sus derechos fundamentales (salud, vivienda, educación, participación ciudadana, etc.). Es una praxis que se sitúa en aquella realidad porque es consciente que en aquellas personas se encuentra oculto el germen de cambio de su propia situación, así como de las causas de sus problemáticas. Este último aspecto hace que este proceso no pueda ser conducido por cualquier sector social indistintamente del lugar que ocupe en las redes de poder que se tejen en la sociedad. En términos de Paulo Freire 1968/2016, es en los oprimidos en quienes radica la posibilidad de cambio real, es decir, de un cambio estructural de la sociedad, a través de nuevos modos de vincularse y de construcción del conocimiento.

En palabras de McLaren (2012), esta tradición pedagógica es una reacción a la actual etapa histórica del capitalismo tardío. Es la búsqueda de una educación distinta que permita hacer frente al sistema dominante. La educación es caracterizada como una práctica social en la que se ponen en juego de modo privilegiado aspectos culturales, que son en última instancia productos del capital, que se entiende entenderlo como una forma particular en que se estructuran las relaciones sociales.

De este modo, esta praxis emancipadora es una pieza fundamental a la hora de llevar a cabo esta tarea en la interacción con otras personas, buscando la trascendencia a lo dado, a lo vivido durante toda la historia personal del sujeto como la única realidad posible. Es un cuestionamiento a todo lo existente, a la realidad material y simbólica de la vida de la persona, en pos de que pueda reinsertarse de otra manera en el mundo, reinventándose como un sujeto activo, como un agente de cambio, como un individuo histórico, y por lo tanto hacedor de su propia vida (Freire, 1968/2016).

A partir de ese cambio, de modo sucesivo, y a través de un proceso que nunca es lineal ni sencillo, la persona se pensará inserta en un contexto histórico, que es espacial y temporal, y que se encuentra atravesado por múltiples factores dentro de una trama compleja de relaciones de poder, en la que la raza, la etnia, el sexo, la identidad, la clase social, la edad, el barrio y los espacios que habita, serán puntos nodales que habrán afectado y modelado su vida. Es a partir del logro de este reconocimiento, por el que tiene que abogar quien trabaja en un ámbito social, que el/la otro/a estará en mejores condiciones de afrontar su realidad y modificarla. En otros términos, sólo quien reconoce su potencial transformador podrá transformar la realidad.

Los esfuerzos por introducir perspectivas marxistas en el ámbito de la educación formal (donde se centra el desarrollo teórico de McLaren) invita a un constante estudio y revisión de las causas de las desigualdades sociales, que no se acota a análisis superficiales, sino que va a lo más profundo y estructural de ellas. De lo que se trata, dicho de otro modo, es de acercarse al campo con un conocimiento acerca de las desigualdades sociales y de la complejidad de factores, causas y consecuencias que intervienen. Múltiples aristas de una realidad con diversas caras, que constituyen distintos aspectos de una realidad marcada por la violencia y las injusticias.

Excede a este escrito el desarrollo de la teoría marxista, pero lo que interesa aquí es resaltar la necesaria formación de quienes llevan algún tipo de trabajo con grupos o con otros/as. Esta capacitación debe estar acompañada por una permanente curiosidad y ansia de aprendizaje sobre las problemáticas sociales en un sentido extenso y extensible a los más variados temas. Es importante, no obstante, resaltar que en la praxis propuesta, los conocimientos con que cuenta quien interviendrá en un espacio social no son contenidos a imponer, sino que herramientas con las cuales poder trabajar y comprender la realidad, utensilios que no pueden ser rígidos, sino que deben ser flexibles para poder someterlos en cada encuentro y diálogo a un examen de veracidad, competencia, utilidad, funcionalidad, etc. Se trata, pues, de que los saberes que se posee no sean un compartimento estanco, sino que pueda tenerse la habilidad de ponerlos en cuestión a cada instante, ya que (como pregona la pedagogía crítica) debe estar al servicio de la práctica. El conocimiento debe jugar un rol posibilitador de nuevas realidades, en la interacción dialéctica con los conocimientos de la otra persona debe abrir nuevas puertas e interrogantes que creen y habiliten nuevos caminos para transitar.

Consideraciones finales

A modo de cierre, se puede hacer mención (a riesgo de repetir lo dicho) de una serie de elementos que vale la pena retomar, sin intención de hacer una síntesis exhaustiva ni de plasmar conclusiones determinantes.

Si bien las tradiciones expuestas hacen referencia a niveles de análisis distintos, las interpretaciones y supuestos de fondo en su mayor parte son compartidos, o al menos complementarios si lo que interesa es su uso para una comprensión más acabada (nunca absoluta) de la realidad. La retroalimentación a la que aludimos, también se da en los términos de la praxis que propugnan.

Se puede afirmar por lo tanto que la pedagogía del oprimido de Freire 1968/2016 es una pedagogía de-colonial, reconociendo, tal como sostiene la tradición teórica a la que adhiere Walsh (2007b), que, en los países del así llamado Tercer Mundo, conviven y se entrelazan formas variadas de opresión, entre las que se destaca la racial y no únicamente la de clase, tal como afirman adherentes a un marxismo ortodoxo a los cuales critica McLaren (2012). De igual forma, la praxis que propone Walsh (2007a) para etnias o culturas distintas, es la de la pedagogía liberadora.

La razón de ser de-colonial de la interculturalidad crítica, tiene en la praxis pedagógica liberadora un canal de concreción lleno de potencialidades, al plantear la necesidad del progresivo reconocimiento individual de la matriz colonial interna, proceso que nunca puede ser individual, sino que es fruto de un proceso colectivo. Con la intención de profundizar este reconocimiento anclándolo en situaciones reales, McLaren nos dirá acerca de qué hacer cuando nuestro/a otro/a, a quien debemos facilitar su reconocimiento como protagonista de su vida, inserto en una historia que es colectiva y a la que (colectivamente) puede modificar, reproduce discursos racistas, xenófobos, misóginos, etc. En primer lugar, será necesario identificar las causas, o al menos observar el trayecto personal y el contexto social que influye en el/ella. Sobre el qué hacer después, afirma que

los educadores críticos pueden ayudar a grupos y a individuos a aclarar su experiencia histórica de opresión enlazando los relatos individuales de casos específicos de sufrimiento a un marco histórico más abarcativo, a fin de recuperar la memoria o la conciencia Social de otros grupos en lucha u oprimidos. (McLaren, 1994, pág. 10)

Se observan claros puntos de encuentro en el papel fundamental (y fundante) que le otorgan ambas corrientes a lo colectivo, a la unión y organización de los sectores marginados y oprimidos para cambiar no sólo sus propias realidades, sino que la de la sociedad en su conjunto, transformando los pilares de las desigualdades. Para llevar a cabo este proceso se requiere que esos actores sociales puedan iniciar un recorrido de reconocimiento de su situación particular, como parte de un contexto espacio-temporal más amplio y donde entran en juego múltiples factores tales como sociales, económicos, políticos, culturales, raciales. Es allí, en ese proceso por demás complejo, donde quienes eligen comprometerse contra las injusticias sociales, pueden intervenir. Así, el acompañar alguna/s etapa/s de dicho andar es un trabajo eminentemente pedagógico, que pone de relieve los modos de aprendizaje (junto a los contenidos) construidos, por crear y re-crear.

El obrar que subyace y se propone es principalmente esperanzador. Porque cree firmemente en las capacidades de los individuos, pero además porque entiende que el sistema capitalista, colonial y patriarcal transmite pesimismo y la idea de la imposibilidad de modificar la realidad, acotando lo real a lo existente (De Sousa Santos, 2012). Entonces, la esperanza usada como punta de lanza, es un arma para contrarrestar lo que las instituciones y agentes de la sociedad, reproduciendo la concepción bancaria de la educación, enseñan. Se trata por lo tanto de plantear su situación de opresión como un desafío, “como incidencia de su acto cognoscente, a través del cual será posible la superación de la percepción mágica o ingenua que de ella tengan” (Freire, 1968/2016, pág. 97).

Por otro lado, consideramos importante rescatar (quizás ahora de modo explícito) el aspecto político, por el cual abogamos un reconocimiento siempre que haya un vínculo con otras personas. Más allá del presupuesto del carácter político de todo ser humano, esta dimensión se torna aún más relevante a la hora de interactuar con otros/as en situaciones de desfavorable desigualdad que significan y acarrear una infinidad de situaciones problemáticas. Ante estas situaciones, el lugar desde donde posicionarse, considero, debe ser de acompañamiento, escucha, un profundo respeto, una apertura en la mirada que no estigmatice. Creemos necesario evitar sesgos y modos de actuar que han marcado profundamente a las ciencias sociales y a las relaciones humanas en un sentido amplio, caracterizados por puntos de vistas positivistas y capitalistas.

En el reconocimiento y respeto de quien tengo enfrente, se vuelve necesario la construcción de nuevas relaciones de horizontalidad y honestidad que quiebren

la rutina de lo dado y posibiliten un cambio real en las partes intervinientes. Por cambio real hacemos referencia a cambios subjetivos y objetivos de la realidad circundante, donde destacan (pero no se acota) cambios en las relaciones o en lo intersubjetivo, y no en la mera inclusión a la realidad instituida.

Para finalizar, también pretendemos poner de relieve la importancia radical de una formación permanente que contribuya a comprender la realidad integral de las personas con las que trabajaremos, así como las propias acciones. Estudio y aprendizaje enmarcado en una epistemología del sur, crítica, opuesta a la concepción dicotómica de la teoría y la práctica y favorable a una lógica donde la teoría nazca, alimente y modifique la realidad y ésta a su vez a la teoría, en un movimiento dialéctico y continuo.

Referencias bibliográficas

- Bambozzi, E. (2000). *Pedagogía latinoamericana. Teoría y praxis en Paulo Freire*. Córdoba: Editorial Universitaria.
- Bambozzi, E. (2005). *Escritos pedagógicos*. Córdoba: El Copista.
- De Sousa Santos, B. (2012). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraga, E. (2014). Ser, saber y poder en Walter Mignolo. Comunidades colonizadas y descolonización comunal. *Entramados y Perspectivas*, 5 (5), 203-221.
- Freire, P. (1968/2016). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galeano, E. (2001). *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Catálogos.
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreryra Editor.
- Huerta-Charles, L. & Pruyin, M. (2007). *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución. Ensayos para comprender a Peter Mc Laren*. México DF: Siglo XXI.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Herramienta.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Buenos Aires: Noveduc.
- Walsh, C. (2007a). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (48), 25-35.
- Walsh, C. (2007b). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gomez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 47-62). Bogotá, Colombia: Siglo de Hombre Editores.

- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad crítica* (págs. 75-96). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.
- Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 47-62). Bogotá: Siglo de Hombre.

Cita sugerida: Schejter, D. M. (2019). Interculturalidad y pedagogía crítica: nociones necesarias para el trabajo en el ámbito social. *Investiga+*, 2(2), 233-246. Recuperado de http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf