
ARTÍCULO**La necesidad de una fundamentación filosófica en la educación intercultural del Perú**

The need of a philosophical foundation in intercultural education of Perú

Elvis Mendoza Mendoza

elvismmm23@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4877-7500>

Barro Pensativo. Centro de Estudios e Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales

RECIBIDO: noviembre. ACEPTADO: diciembre.

Resumen: En el contexto donde la cultura hegemónica globalizadora genera conflictos y asimetrías en las relaciones de las diversidades culturales, la educación con enfoque intercultural, juega un papel fundamental, bien para corregirlas o para seguir reproduciendo estas formas excluyentes y asimétricas relaciones de poder, según desde qué tipo de políticas interculturales (educativas) se proponen resolver el problema. En la presente investigación, desde la filosofía intercultural crítica consideramos pertinente preguntarnos en la política curricular: ¿existe una fundamentación teórica-filosófica del enfoque intercultural en la política curricular, y precisamente, en el Currículo Nacional de Educación Básica (2016) del Perú? Para ello, recurrimos al método hermenéutico y exegético para interpretar fuentes bibliográficas y analizar documentos del Ministerio de Educación para identificar si

Elvis Mendoza Mendoza / La necesidad de una fundamentación filosófica en la educación intercultural del Perú.



existen los fundamentos del enfoque en cuestión. En efecto, consideramos que el enfoque intercultural carece de claridad en sus fundamentos, evita la propuesta de la interculturalidad crítica; lo cual, hace funcional al sistema hegemónico neoliberal y eurocéntrica.

Abstract: In the context where a globalizing hegemonic culture generates conflicts and asymmetries in the relations between cultural diversity, education with an intercultural approach play a fundamental role, either for correcting or keep on reproducing this excluding and asymmetric relations of power, according to which of intercultural (educational) policies are suggested to solve the problem. In the present research, from critical intercultural philosophy, we consider pertinent to ask ourselves in intercultural policy: Is there any theoretical and philosophical foundation of intercultural influence on curricular policy, or more precisely, in the National Curriculum of Basic Education (2016) in Peru. For that purpose, we resort to hermeneutical and exegetical method to interpret bibliographic sources and analyze documents of the Ministry of Education to identify the existence of the foundations of the approach at hand. We consider that intercultural approach is indeed lacking of clarity in its foundations, it avoids the proposal of critical interculturality, which is functional to the neoliberal and Eurocentric hegemonic system.

Palabras claves: filosofía intercultural, fundamentos teóricos, currículo, enfoque intercultural, neoliberalismo.

Key words: intercultural philosophy, theoretical foundations, curriculum, intercultural approach, neoliberalism.

Elvis Mendoza Mendoza / La necesidad de una fundamentación filosófica en la educación intercultural del Perú.



Introducción

“Desde finales de la guerra fría, los conflictos etnoculturales se han convertido en la fuente más común de violencia política en el mundo” (Kimlicka, 1996, p. 13), aunque con cierta particularidad la región del “Abya Yala” no está ajena a estos problemas. En tal sentido, dudar de la pertinencia de la interculturalidad en nuestros tiempos carece de sentido, pero urge la necesidad de cuestionar los intereses que están en juego en ella, particularmente en la educación intercultural.

La interculturalidad fundamentada desde la filosofía intercultural latinoamericana como propuesta ética-política, es un proyecto necesariamente transformador y contextual (Fornet-Betancourt, 2001), crítico y no funcional (Tubino, 2015), decolonial y liberador (Walsh, 2009). Sin embargo, los Estado-nación modernos como en el Perú, vienen promoviendo “políticas interculturales de hecho” (Tubino y Flores, 2020), es decir, las que realmente se están aplicando, como políticas funcionales al interés de la cultura hegemónica del eurocentrismo.

Para ello, la educación sigue siendo un instrumento fundamental para formar ciudadanos consumistas, acríticos y funcionales a la demanda del sistema capitalista y neoliberal, que permiten reproducir asimetrías en las relaciones de poder, prácticas coloniales y neocoloniales que invisibilizan problemas de fondo como la inequidad distributiva, las desigualdades económicas y culturales, y fundamentalmente, des-equilibrios epistemológicos que generan la extinción de los saberes y culturas de los pueblos.

En ese contexto, es pertinente preguntarnos en relación a la política curricular: ¿existe una fundamentación teórica-filosófica del

enfoque intercultural en la política curricular, y precisamente, en el Currículo Nacional de Educación Básica (2016) del Perú? Para ello, recurrimos al método hermenéutico y exegético para interpretar fuentes bibliográficas como libros, artículos de revistas, tesis y otros documentos académicos de autores con propuestas e investigaciones en el tema; asimismo analizamos documentos del Ministerio de Educación, para identificar si existen fundamentos teóricos pedagógicos-psicológicos de aprendizaje y filosóficos del enfoque en referencia.

Consideramos que esta investigación pueda generar, más que certezas, a interrogarse sobre su coherencia contextual y sus posibilidades prácticas de la propuesta del enfoque intercultural en el Currículo.

Brevísimo esbozo del proceso de implementación del Currículo por competencias

En la mayoría de los países latinoamericanos, a partir de los años noventa, se inició un proceso de reformas educativas curriculares basado en el logro por competencias (Tapia y Cueto, 2017). Más que en la enseñanza, su orientación está centrada en el aprendizaje, “a partir del enfoque socioconstructivista. Esto significa centrarse en el aprendizaje de los estudiantes y dejar atrás el modelo que priorizaba los procesos de enseñanza” (Eguren, De Belaunde y González, 2019, p. 43). En el Perú, se viene implementando este enfoque, en nivel primaria desde 1998 y en nivel secundaria desde 2001 (Eguren et. al., 2019).

Aunque existían diversidad de opiniones y posturas en relación al modelo educativo que se quería adoptar, desde el gobierno se imponía políticas curriculares, que han generado cambios constantes del

documento de guía¹ e incertidumbre y confusión en los maestros. Como ejemplo de estas, en cinco años se dieron los siguientes cambios: el Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria (2001), el Modelo Educativo “en construcción” (2002), Diseño Curricular Nueva Secundaria Mejorada (2003), Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria (2004), Diseño Curricular Nacional – DCN (2005), y otros más posteriormente.

Las ambigüedades en el documento de guía, además, conllevan (a partir de 2005) a un proceso de articulación e integración de los niveles educativos de inicial, primaria y secundaria que hasta entonces se habían establecido de manera independiente. Como resultado, en el 2008 se elaboró el nuevo Diseño Curricular Nacional (DCN), con algunas modificaciones posteriores (Sistema Nacional Curricular de 2014 y el Diseño Curricular Modificado de 2015).

Ante la necesidad de mejorar el DCN, en el 2010 se inicia el proceso de revisión con la intención de efectuar cambios. Paralelamente se han elaborado varias herramientas de aplicación o instrumentos didácticos que orientan cómo trabajar el currículo en el aula: en 2010 el Mapas de progreso y en 2012 con Rutas de aprendizaje. (Eguren et. al., 2019). Finalmente, como producto de todo el proceso de revisión, elaboración de instrumentos y la modificación de todo el sistema curricular, se dio el último Currículo Nacional de la Educación Básica (2016), el cual entró en vigencia dos años después. Así, desde los inicios del presente siglo hasta la actualidad, el Perú “ha tenido diversos diseños curriculares” (Huamán, 2018, p. 106).

Sin embargo, se terminó de elaborar los instrumentos antes del

¹ Usamos el concepto de “documento de guía” para referirnos al concepto de “currículo”.

Currículo, cuando se supone que debía elaborarse los instrumentos en base y como producto del primero. Asimismo, la producción y la compra de los materiales educativos (textos y cuadernos de trabajo) se hicieron antes de terminar el Currículo² en referencia. Esta incoherencia y falta de secuencia lógica, entre lo uno y los otros, supone ya un desfase.

Eguren et. al. (2019) constatan algunas críticas relacionadas a la escasa “participación de actores externos al ministerio de educación en su elaboración y a la poca claridad respecto de la forma de concretar el logro de las competencias propuestas en el aula” (p. 47). Además, señalan que los maestros perciben que “el cambio curricular ha sido precipitado y no ha tomado en consideración sus percepciones; es decir, se ha implementado ‘desde arriba’. [...] hay una importante confusión con respecto a las diferencias entre el currículo actual y el anterior” (p. 56). Las dificultades se presentaron en su aplicación práctica debido a “la desconexión de los decisores de políticas en el ámbito central del Estado con las realidades locales” (p. 47).

En consecuencia, el Currículo vigente también carece de consenso entre el Ministerio, docentes e incluso los padres de familia, lo cual (la falta de consenso) se reflejan en los constantes cambios curriculares. Además, demuestran cuán alejados están del contexto de la problemática y las necesidades del sector, que no solo tiene que ver con la ineficiencia de los gobiernos de turno que imponen políticas educativas en forma vertical y centralista, sino estas responden al *modus operandi* del mismo Estado-nación con institucionalidad democrática de escaso nivel de diálogo y de consensos.

² Utilizamos el concepto de “Currículo” para referirnos al actual Currículo Nacional de la Educación Básica (2016).

Elvis Mendoza Mendoza / La necesidad de una fundamentación filosófica en la educación intercultural del Perú.



Fundamentos teóricos del Currículo

Con el concepto de “fundamentos” nos referimos a aquello que los sostiene a alguna idea, propuesta o proyecto, sustenta su posibilidad y motiva su persistencia para que algo se construya o se realice. Morales-Gómez et al. (2019) considera que, si lo que se construye no tiene buen fundamento, carece de garantía para que dure o cambie razonablemente en el tiempo. Por lo general, los fundamentos son teorías (científicas, filosóficas, etc.) desarrolladas de manera sistemática, con cierta consistencia lógica y rigor.

La política curricular por competencias, en su proceso de implementación, se ha “insertado en el modelo pedagógico constructivista, aún sin declararse abiertamente como tal” (Huamán, 2018, p. 106). Asimismo, en un documento de informe final de una consultoría para la implementación del Currículo, Tapia y Cueto (2017) señalan que “el Perú inició un proceso de transformación curricular que implicó pasar de los currículos centrados en objetivos académicos a la adopción del paradigma educativo constructivista y el enfoque pedagógico del aprendizaje por competencias” (p. 13). Del mismo modo, refieren que los instrumentos pedagógicos que orientan el desarrollo de las competencias en el aula, “tienen un enfoque socioconstructivista, y se espera que los docentes las utilicen desde la planificación de las sesiones” (Eguren et. al., 2019, p. 55).

En relación a los fundamentos teóricos, en el Currículo apenas se hace referencia de manera superficial: “se han definido algunas orientaciones específicas para aplicar el enfoque pedagógico del Currículo [...], las cuales se enmarcan en las corrientes socioconstructivistas del aprendizaje” (MINEDU, 2017, p. 171). Y

precisa: “es una corriente de pensamiento que plantea que el conocimiento es construido por el sujeto que aprende y por la interacción con personas con diferentes niveles de conocimiento, de tal forma que su mutua influencia acaba produciendo aprendizajes” (p. 171).

La poca referencia de los fundamentos teóricos (pedagógicos y de aprendizaje), en base del cual se ha elaborado el Currículo, evidencia su falta de claridad. Sin embargo, las evaluaciones estandarizadas como Prueba Única Nacional (PUN) para docente y la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), responden a ciertos criterios y teorías en base de las cuales se valoran la calidad.

Fundamentos teóricos del enfoque intercultural

Es evidente que la mayoría de las políticas educativas adoptadas por el Ministerio de Educación casi siempre carecen de fundamentos teóricos que sean claros y consistentes. El enfoque intercultural no es ajeno a esta falta de claridad de fundamento en el Currículo. Sin embargo, se puede identificar implícitamente la influencia de teorías constructivistas, y fundamentalmente, de la teoría socio-constructivista de Vygotsky en relación a este enfoque.

Respecto de la teoría socio-constructivista, que fue desarrollado principalmente por Vygotsky (luego continuada por Bruner y otros), se entiende que busca explicar “la forma en que el ser humano aprende a la luz de la situación social y la comunidad de quien aprende” (Cuevas, 2011, p. 30). Bajo este enfoque el aprendizaje se da por interacción en el entorno social y cultural, donde las herramientas simbólicas y el lenguaje cumplen un papel fundamental en el proceso de aprendizaje.

A diferencia de Piaget, quien sostenía que el conocimiento se

construye en base a la experiencia de cada individuo, Vygotsky, en cambio, sostiene que el conocimiento es producto de la interacción social o del contacto social. Para la propuesta de Vygotsky, el aspecto cultural en la interacción social y las relaciones interpersonales, etc. son fundamentales en el proceso de aprendizaje del estudiante. El enfoque intercultural, además, resalta el diálogo intercultural como un valor fundamental para la competencia intercultural, y también para el proceso de aprendizaje.

En el Currículo vigente se concibe a la interculturalidad como “proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas, orientado a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como el respeto a la propia identidad y a las diferencias” (p. 22). Este enfoque intercultural es una de las siete competencias transversales a lograr para el desarrollo del perfil de egreso de los estudiantes; estas competencias “aportan concepciones importantes sobre las personas, su relación con los demás, con el entorno y con el espacio común y se traducen en formas específicas de actuar que constituyen valores y actitudes que tanto estudiantes, maestros y autoridades” (MINEDU, 2017, p. 19) deberían esforzarse en demostrar en la escuela, entre ellas la competencia intercultural.

Ahora bien, para corroborar esta relación entre el enfoque intercultural y la teoría socioconstructivista del aprendizaje que implícitamente se toma como fundamento en el Currículo vigente, es importante recurrir a Elene Burga, una de los principales representantes y especialista en temas de interculturalidad que ha ocupado cargos de viceministerio en Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura; quien considera que la propuesta sociocultural de Vygotsky fue

fundamental para la educación intercultural; además, sostiene que la teoría socio-constructivista y el enfoque intercultural son complementos necesarios para una educación de calidad (Burga, 2004).

Fundamentos legales del enfoque intercultural

Existe un nutrido fundamento legal, aunque en la práctica no siempre resulta contextual y viable, consideramos que esto se debe a las contradicciones de esencia entre el Estado y los pueblos originarios. Sin embargo, con la intención de entender mejor el enfoque intercultural del Currículo vigente, revisamos de manera brevísima algunos documentos y normativas de políticas públicas interculturales, fundamentalmente relacionados a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la Educación Intercultural para Todos (EIT), que progresivamente se vienen implementando. Algunas de las más principales, son:

- ✓ LEY 27558, Ley de Fomento a la Educación de las Niñas, Niños y Adolescentes Rurales (23-11-01)
- ✓ LEY 27818, Ley para la Educación Bilingüe Intercultural (16-08-02)
- ✓ LEY 28044, Ley General de Educación (28-07-03)
- ✓ R.D. 261-2013-ED, Propuesta Pedagógica para EIB “Hacia una EIB de Calidad” (12-06-13)
- ✓ D.S. 006-2016-MINEDU, Política Sectorial EI y EIB (09-07-16)
- ✓ R.M. 629-2016-MINEDU, Plan Nacional EIB (14-12-16)
- ✓ R.M. 519-2018-MINEDU, Modelo de Servicio Educativo EIB (20-09-18)
- ✓ Y otros.

Es importante constatar que no existe un Plan Nacional de EIT, por lo que se entiende que las políticas interculturales y la educación

intercultural aún están limitadas, en la práctica, a la EIB y sectorizada a las poblaciones indígenas y rurales. A continuación, revisamos algunas de estas normas.

De acuerdo a la Ley para la Educación Bilingüe Intercultural, en su artículo 1° señala que “El Estado reconoce la diversidad cultural peruana como un valor y fomenta la educación bilingüe intercultural en las regiones donde habitan los pueblos indígenas” (Art. 1). Asimismo, en referencia a contenidos curriculares, en el artículo 5° de la referida ley, señala que el Ministerio de Educación debe promover “los planes de estudio y contenidos curriculares que reflejen la pluralidad étnica y cultural de la nación en todos los niveles educativos” (Art. 5) atendiendo las necesidades particulares de cada zona o de los pueblos indígenas.

En la Ley General de Educación, en su artículo 8°, considera a la interculturalidad como uno de los ocho principios de la educación; en base a este, reconoce la riqueza de la diversidad cultural, étnica y lingüística del país. Asimismo, señala que “encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo” (Art. 8). Y en el artículo 20° de la referida ley, hace mención respecto de la diversidad cultural y el diálogo intercultural.

Mediante la R.D. 261-2013-ED recomienda el uso de la Propuesta Pedagógica “Hacia una EIB de Calidad”, lo resaltante de este documento es que recoge, aunque de manera parcial, algunas propuestas de la “interculturalidad crítica”. Aunque Catherine Walsh (2005), desde su perspectiva crítica, ya había sugerido como consultora del Ministerio los “criterios para el tratamiento de la interculturalidad en la educación” (p. 1) como marco referencial para el contexto peruano.

En la Propuesta Pedagógica, refieren que la interculturalidad en sentido clásico (la oficial)³, es superada por la propuesta de la interculturalidad crítica, ya que esta propuesta no se limita a lo descriptivo y lo normativo, “sino que propone y busca transformaciones, desde una postura crítico-reflexiva” (DIGEIBIR, 2013, p. 32). La particularidad de la propuesta crítica (por ser más profunda), es que visibiliza las asimetrías culturales para reconocer las mismas “sin despertar rencores y sin dejar de evidenciar las raíces históricas que siguen siendo motivo de conflicto” (DIGEIBIR, 2013, p. 34) y refieren que no es sólo una educación para la tolerancia, sino para la justicia, reconciliación, equidad y para el Buen Vivir o Vivir Bien.

Sin embargo, estas propuestas no se reflejan en el Currículo vigente, tampoco existe una clara relación conceptual ni en los tratamientos que sugiere para docentes para con los estudiantes.

En la Política Sectorial EI y EIB (09-07-2016), señala explícitamente que el Ministerio de Educación y todas las instancias regionales y locales tienen la responsabilidad de desarrollar una Educación Intercultural para Todos (EIT) y el propósito de esta política educativa “es garantizar una oferta educativa que permita el logro de aprendizajes pertinentes y de calidad a la totalidad de estudiantes del sistema educativo, con la pertinencia y las particularidades que cada quien requiere” (MINEDU, 2016, p. 4). Este documento establece, de manera más clara, los lineamientos de implementación de Educación Intercultural para todos los ámbitos y niveles del sistema educativo. Sin embargo, el Currículo no recoge estos lineamientos ni los fundamentos pedagógicos y

³ Nos referimos al tipo de interculturalidad que actualmente predomina de las políticas del Estado peruano, o también conocido como “interculturalidad de hecho” (Tubino, F. y Flores, A., 2020).

“políticos-democráticos” que contiene tal documento, debido a que este es posterior al Currículo.

Estas disposiciones de políticas interculturales que legalmente fundamentan el enfoque intercultural en el Currículo, carecen de fundamento filosófico. Esto a pesar que existen contribuciones importantes desde la filosofía intercultural crítica de autores como Fonet-Betancourt, Walsh, Estermann, Tubino y otros, que desde sus aportes podría mejorar la propuesta del enfoque intercultural en el currículo, para hacerlo más contextual y viable.

Fundamentos de la filosofía intercultural

Fonet-Betancourt (2001), propone una transformación de la filosofía mucho más radical que las propuestas por el marxismo, por la teoría de la acción comunicativa, e incluso, que por la misma filosofía de la liberación. Por muy radicales que estas sean, adolecen de una limitación común, con propuestas de transformaciones aún limitadas a la tradición monocultural. Según nuestro autor, nos encontramos en una situación de condición histórica e intelectual que parecen exigir “una transformación de la filosofía más radical que la que pudiese ser llevada a cabo recurriendo al material crítico de una determinada tradición cultural. Esta nueva constelación de saberes y culturas, es para nosotros precisamente la transformación intercultural” (Fonet-Betancourt, 2001, p. 29).

La filosofía intercultural crítica, “parte de la constatación de una asimetría entre culturas, de la hegemonía de ciertas culturas sobre otras” (Estermann, 2014, p. 356), donde la cultura dominante ha logrado concentrar el mayor poder en el mundo a través de “la expansión de las

políticas financieras, económicas, militares, culturales, etc. para globalizar el espíritu neoliberal y su mundo” (Fornet-Betancourt, 2009, p. 173), silenciando cualquier propuesta crítica para consolidar su interés ideológico de hegemonía.

Frente a esta, filósofos como Esterman (2015), Fornet-Betancourt, (2001) Tubino (2015) consideran que la filosofía intercultural asume un desafío que no se limita a constatar e interpelar el predominio de la tradición monocultural eurocéntrica, sino también, a través de su función crítica (y autocrítica), plantear propuestas de transformación ética-política para desconcentrar cualquier tipo de centrismo monocultural (incluso, el etnocentrismo) para hacer más plural, democrático y más situada (o contextual) el quehacer filosófico.

En tal sentido, Fornet Betancourt (2009) sostiene que “Toda propuesta intercultural, justo en tanto que propuesta alternativa, tiene que estar hoy consciente de que su perspectiva se lanza en un contexto epistemológico ocupado, invadido, por la cultura científica dominante” (p. 9), donde esta no solo presenta saberes (abstractos) considerados relevantes para el ser humano y para su utilidad cotidiana, “sino también como un dispositivo de concentración de poder que condiciona e hipoteca la producción misma de conocimiento, así como su transmisión, su administración, su empleo, su organización e institucionalización” (p. 9).

Para nuestro autor, la “tecnología moderna” o tecno-ciencia, representa una fuerza de creación única de realidad (incluso, para la realidad específicamente humana), que genera desequilibrio epistemológico (al servicio de la lógica del dinero) sin precedentes en la historia de la humanidad y un contexto violento para el diálogo intercultural. (Fornet-Betancourt, 2009).

Por su parte, Tubino (2015) sostiene que en la actualidad “la tecnociencia, en virtud de sus logros pragmáticos, se ha instalado como un saber hegemónico en el mundo global” (p. 47). Desde ese saber de la tecnociencia, el ser humano es entendido en sentido reducido, como un consumidor u “*homo technologicus*”, este último como sinónimo de “*homo sapiens*”. Esto se debe al “carácter autoritario de la racionalidad analítico-instrumental impuesta por la Modernidad y la naturaleza alterofóbica y autocentrada del proyecto cultural y societal de la globalización actual” (p. 49).

Esta racionalidad viene desde el cartesianismo moderno, del cual, se entiende que conocer (filosóficamente) es analizar, descomponer lo complejo en sus partes más simples, para luego recomponerlo mediante síntesis. Es la que predomina como la única y ordenada manera de pensar, excluyendo otras formas de racionalidades como las racionalidades poéticas o metafóricas de otras culturas como de la filosofía andina.

Su uso indiscriminado, para Tubino (2015), tiene consecuencias éticas y culturales, ya que “produce diversos tipos de violencia: violencia epistemológica, violencia simbólica, injustas relaciones asimétricas entre las culturas y jerarquías injustificadas entre las diversas formas de conocimiento que ellas contienen” (p. 49). Así, la violencia a los saberes de las culturas encuentra su posibilidad a partir de la violencia epistemológica, es más, en ella encuentra su fundamento para otros tipos de violencia cultural.

Frente a este predominio y violencia epistemológica desequilibrante de la tecnología moderna, Fornet-Betancourt (2009) considera necesario reparar desde la propuesta intercultural para buscar el equilibrio epistemológico, a partir de darle la importancia debida a la

diversidad cultural, que sigue representando una fuerza de realidad alternativa que no debe limitarse a una propuesta teórica o “que no sea solamente reflejo teórico de la pluralidad de conocimientos, sino también, como base para la reconfiguración pluralista de la vida y su conservación de la tierra” (p. 10). Para ello, Fonet-Betancourt plantea propuestas educativas y epistemológicas.

Propuestas educativas desde la filosofía intercultural crítica

Para la filosofía, el diálogo intercultural es “la alternativa histórica para emprender la trans-formación de los modos de pensar vigentes”, es una vía con la que “gana un nuevo acceso hacia sí misma y aprender a ver que la filosofía siempre pudo y puede ser de otra forma; esto es, que pudo ejercitarse, y debería empezar a hacerlo, como filosofía intercultural” (Fonet-Betancourt, 2001, p. 43).

Entendemos que el diálogo no solo es la palabra clave, sino es un principio para la transformación intercultural en y para la democracia; ello presupone, no solo la tolerancia en el proceso del diálogo, sino un proyecto decolonial, liberador y crítico frente al centrismo monocultural fundamentalmente europeo, sin dejar de ser crítico a la propia tradición o cualquier centrismo monocultural. En tal sentido, la filosofía con orientación intercultural, como propuesta ética-política, es sin duda fundamental para la educación; asimismo, para que la filosofía sea más coherente y efectiva en su programa, implica una propuesta educativa.

Para su propuesta educativa, Fonet-Betancourt (2009) parte de la comprensión del sistema hegemónico (de tendencia neoliberal) que

impone un modelo antropológico (y cosmológico), esto es, de cortar todo nexo con la tradición, la comunidad y las culturas para globalizar, sacrificando las diversas identidades y sus armonías para crear un único ritmo globalizador, el de la “cosmovisión neoliberal”. Frente a ello, la filosofía intercultural es particularmente importante para un proceso educativo en favor de la real universalización de los seres humanos con su diversidad de saberes, y no al servicio de la globalización neoliberal.

En tal sentido, su propuesta tiene varios momentos:

- Primer momento, “recuperar la diversidad temporal de la humanidad y de reactivar su memoria como eje central de proceso de formación personal y de aprendizaje local” (p. 177). Aprender a leer sus biografías y su propia historia, es reconocer que la vida de la gente y de los pueblos tiene sus tradiciones, sus saberes con su particular ritmo en el tiempo, distintos a la “cronología del calendario global”.
- Segundo momento, es indispensable “la recuperación del espacio”, educar para “ser universales tiene que contemplar prácticas que enseñen competencias contextuales” (p. 177), esto es, recuperar los saberes contextuales para diversificar lo cognitivo y reparar el equilibrio epistemológico.
- Tercer momento, descentrar programas educativos o “desquiciar” “los intereses económicos, sociales, políticos, culturales o científicos del sistema hegemónico” (p. 179). Principalmente, la universidad debe dejar de ser instrumento para el fortalecimiento de las asimetrías y convertirse en crisol de la diversidad y pluralidad epistemológica.
- Cuarto momento, a través del diálogo, elaborar programas educativos que integren diversas epistemologías como base para el

ideal de conocimiento y el equilibrio epistemológico, condición necesaria para la diversidad cultural.

- Quinto momento, renovar políticas educativas que mejoren la fundamentación de reivindicaciones de la “autoridad” contextual y cultural para el aprendizaje, de “la *democratización* y de la *comunitarización* del saber y sus dinámicas de producción y transmisión” (p. 181). Reformar para pluralizar sus instituciones con “criterios de acreditación que hagan justicia a la diversidad cultural de la humanidad” (p. 181).
- Sexto y último momento, integrar la pertinencia de la perspectiva de la filosofía intercultural debido a que promueve y defiende los saberes contextuales que complementen, impulsen y mejoren las visiones universales y no desrealizar lo real para sustituir las experiencias por los espectáculos mediáticos. Educar “para participar con el otro en y de su real diferencia” (p. 181).

Educación decolonial

El concepto “decolonial”, entendido desde la teoría decolonial, es básicamente la forma de interpelar y denunciar el eurocentrismo que genera asimetrías para subordinar al otro u otros; es una crítica al capitalismo, al occidente y sus formas modernas y alienantes de operar, pero también autocrítica. Según Medina (2016) se habla de “decolonizar o descolonizar, cuando se entiende que las cadenas coloniales ya no están en los pies sino en las mentes, y que la educación ha sido un vínculo para poder ir fortaleciendo esas cadenas de opresión mental” (p. 72).

Para Walsh (2009), la decolonialidad se entiende en relación a los patrones de poder que han sido instaurados con la invasión de las

Américas. Considera que “la decolonialidad no es meta o fin en sí mismo sino herramienta política y conceptual que ayuda a vislumbrar la problemática en su complejidad y esclarecer el mundo – teórico, práctico y vivencial – de la lucha, insurgencia e intervención” (p. 234). En relación a la interculturalidad, afirma que “la decolonialidad y la interculturalidad caminan de la mano” (p. 235) y considera que estas, junto con el Buen Vivir, son apuestas de vida.

Estas nociones de decolonialidad, nos llevan necesariamente a preguntarnos si las políticas educativas, y precisamente, en el Currículo, considera necesaria la educación decolonial así como propone (o presupone) la filosofía intercultural crítica.

La filosofía intercultural y teorías pedagógicas críticas latinoamericanas consideran como condición necesaria liberarse de la dominación neocolonial históricamente arraigada en el sistema educativo. Así, las políticas educativas si realmente apuestan por una educación intercultural, necesariamente deberían ser decoloniales (Walsh, 2009) (Medina, 2016) y con una pedagogía crítica y liberadora que implica necesariamente una acción o acto político del oprimido (Fraire, 1970).

Sin embargo, la interculturalidad concebida en las políticas interculturales del Estado peruano, y precisamente, en la política curricular de educación básica, evitan toda la propuesta decolonial. En consecuencia, evitan reconocer el contexto real de las injustas asimetrías de poder entre las diversidades culturales realmente existentes.

Interculturalismo funcional vs interculturalismo crítico

El multiculturalismo anglosajón (o neoliberal) sirve como paradigma para el interculturalismo funcional, el cual es impulsado en América Latina por el Banco Mundial, que promueve una educación compensatoria para mejorar la calidad educativa, con privilegios solo para algunos y sin atacar las causas de fondo del problema. Es una interculturalidad acrítica y funcional al sistema poscolonial (y neocolonial) y facilita su reproducción, no forma ciudadanos activos con autonomía deliberativa, sino serviles al sistema; es una interculturalidad “paternalista” porque promueve la equidad y el diálogo no horizontal sino en forma vertical, de arriba hacia abajo (Tubino, 2015).

La interculturalidad crítica considera que su tarea intelectual es la crítica a la concepción moderna de la ilustración europea y homogeneizante de la ciudadanía. Frente a ello, propone una ciudadanía democrática, enraizada en los *ethos* de la gente, e incorpora la concepción de los pueblos desde sus diversidades culturales, evitando la sacralización acrítica de las culturas. Ser ciudadano intercultural es aquel que puede elegir la propia cultura o apartarse de ella por razones valorativas, es “ejercer el derecho a constituirse una identidad cultural propia y no limitarse a reproducir en uno mismo ni la identidad heredada ni la identidad que la sociedad mejor nos fuerza a adoptar por todos los medios” (Tubino, 2015, p. 268).

La interculturalidad funcional prefiere el discurso sobre la cultura sustituyendo al discurso sobre la pobreza, ignorando las asimetrías y la injusticia distributiva que son factores que originan problemas sociales de inequidad desigualdad y la discriminación. De esta manera, invisibiliza la pobreza crónica y extrema que padecen los ciudadanos pertenecientes a las culturas subalternas de la sociedad. Esta es la interculturalidad oficial del Estado, funcional al poder hegemónico y a la

globalización neoliberal (Tubino, 2015).

Además, considera que “la injusticia cultural y la injusticia económica son dos caras de la misma moneda, dos aspectos indesligables de la inequidad social” (Tubino, 2015, p. 267), la injusticia económica no es causa de la injusticia cultural, sino que ambas son inherentes. Por tanto, la pobreza es un fenómeno económico y cultural al mismo tiempo. Así, cuando los pobres obtienen cultura política, se conciben no como consumidores pasivos, sino asumen (toman conciencia) que son ciudadanos activos despojados injustamente de sus derechos básicos, entonces, inician épocas de cambios radicales, incluso, de la democracia. Así, para nuestro autor “La pobreza se combate construyendo ciudadanía” (p. 267).

El interculturalismo es principalmente una propuesta ético-política de transformación sustantiva en democracia (no violentista) de las inequidades económicas y culturales, no busca modificar resultados finales, sino los procesos que originan las inequidades, asimetrías y desigualdades. (Tubino, 2015).

¿Enfoque intercultural funcional al neoliberalismo?

Ahora bien, conviene revisar el Currículo, en el cual, el enfoque intercultural se desarrolla en dos partes. La primera, es la parte conceptual, donde se precisa el concepto de interculturalidad y cultura. La segunda parte del enfoque intercultural, está relacionada con el tratamiento que el docente debe dar este enfoque, el cual, está compuesta por tres “valores”, que implica tres “actitudes que suponen”; y para cada una se ejemplifica lo que deben demostrar los docentes frente al estudiante (MINEDU, 2017, p. 22).

Elvis Mendoza Mendoza / La necesidad de una fundamentación filosófica en la educación intercultural del Perú.



En la parte conceptual se evidencia su relación con el modelo del interculturalismo funcional, precisamente al referir que “en una sociedad intercultural se previenen y sancionan las prácticas discriminatorias y excluyentes como el racismo” (MINEDU, 2017, p. 22). Con esto solo busca modificar los efectos o los resultados finales como es propio del interculturalismo funcional y no corregir las causas que originan la discriminación que están estrechamente relacionadas con la exclusión cultural y económica, relacionadas a la idea de raza.

Además, según Tubino (2015), “los profesores frecuentemente asocian las actividades y los contenidos del componente interculturalidad del currículo a la promoción y la reivindicación de la cultura originaria de los usuarios” (p. 275), este último, por una parte, se debe a la falta de claridad de los fundamentos del enfoque intercultural en el Currículo, pero fundamentalmente se debe al discurso culturalista (interculturalismo funcional), excluyendo o sustituyendo al discurso sobre la pobreza.

Asimismo, en la segunda parte, en ninguna de las actitudes que supone que deben tener los docentes con los estudiantes, ayuda a los educandos a entender o contextualizar los problemas relacionados a la exclusión como injusticia cultural y la inequidad distributiva como la otra cara de la moneda de la injusticia cultural, es decir la económica. Así, en el Currículo se evita en su ambigüedad las propuestas del interculturalismo crítico.

En tal sentido, el enfoque intercultural en el Currículo es similar y responde a las propuestas del interculturalismo funcional, su falta de claridad le hace funcional al sistema hegemónico neoliberal.

Conclusiones

Elvis Mendoza Mendoza / La necesidad de una fundamentación filosófica en la educación intercultural del Perú.



Las políticas educativas, y particularmente, las propuestas del enfoque intercultural en el Currículo carecen de fundamento, esto es, necesitan de una mínima claridad necesaria de orientación teórica-filosófica que sustente su posibilidad y contextualidad real de la propuesta. Cuando la educación intercultural evita (o desnaturaliza) la propuesta ética-política de la interculturalidad y descontextualiza la problemática de los conflictos a causa de inequidad distributiva que genera las asimetrías de poder entre las culturas, se convierte funcional al interés del poder hegemónico del sistema neoliberal.

Referencias bibliográficas

- Burga, E. (2004). *Los procesos de aprendizaje en la formación docente: una mirada desde el Nuevo Enfoque Pedagógico y la interculturalidad*. Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo PROEDUCA - GTZ.
- Congreso de la República. (2002, 16 Agosto). *Ley para la Educación Bilingüe Intercultural N° 27818*. Diario El Peruano. Obtenido de <http://sc.pcm.gob.pe/wp-content/uploads/files/politicas/Formatos/LEY%2027818.pdf>
- Congreso de la República del Perú. (2003, 17 Julio). *Ley General de Educación N° 28044*. Diario El Peruano. Obtenido de http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Cuevas, R. (2011). *Psicología educativa*. Editorial San Marcos.
- Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural DIGEIBIR. (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad*.

Elvis Mendoza Mendoza / La necesidad de una fundamentación filosófica en la educación intercultural del Perú.



Propuesta pedagógica. Ministerio de Educación.

- Eguren, M., De Belaunde, C., y González, N. (2019). *Leyendo al Estado desde el aula: Maestros, pedagogía y ciudadanía.* IEP Instituto De Estudios Peruanos.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, Descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la la filosofía intercultural. *Polis. Revista Latinoamericana*, 13(38), 347-368. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v13n38/art16.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía.* Editorial Desclée De Brouwer, S. A.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). De la importancia de la filosofía intercultural para la concepción y el desarrollo de nuevas políticas educativas en América Latina. En S. Oloskonka y J. J. Obando (Eds). *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate.* (pp. 167-183). Instituto Internacional de Integración.
- Huamán Rojas, J. A. (2018). Una añeja teoría de la verdad en el novísimo enfoque por competencias del Currículo nacional del Perú. *Horizonte De La Ciencia*, 8(14), 101-112. Recuperado a partir de <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/296>
- Hurtado, F. (29 de Junio de 2020). La educación en tiempos de pandemia: Los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Cieg, Revista Arbitrada Del Centro De Investigación Y Estudios Gerenciales*(44), 176-187. Obtenido de [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(176-187\)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf)
- Kymlicka, W. (1996). Ciudadanía multicultural. Paidós
- Medina, W. A. (2016). *Filosofía intercultural en la educación intercultural de la región Junín.* Universidad Nacional del Centro del Perú.

- Ministerio de Educación. (2016, 08 julio). *Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú MINEDU. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación.
- Morales-Gómez, G., Reza-Suárez, L., Galindo-Mosquera, S., y Rizzo-Bajaña, P. (2019). ¿Qué significa “fundamentos filosóficos” de un modelo educativo de calidad? *Revista Ciencia UNEMI*, XII(31), 116-127. Recuperado el Junio de 2021, de <file:///F:/Maestria/Democracia%20-%20Articulos/Fundamentos%20filosoficos%20de%20la%20educacion%20de%20calidad.pdf>
- Rojas, R. (2017). *La república imaginada. Representación cultural y discursos políticos en la época de la independencia*. IEP Instituto De Estudios Peruanos.
- Tapia, J., y Cueto, S. (2017). *El apoyo de FORGE al desarrollo del currículo Nacional de la Educación Básica del Perú*. Informe Final Proyecto FORGE.
- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Fondo Editorial PUCP.
- Tubino, F. y Flores, A. (2020). *Interculturalidad crítica como política de reconocimiento*. Fondo Editorial PUCP.
- Walsh, C. (2005). *La Interculturalidad en la educación*. UNICEF.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado y sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.

Biodata:

Elvis MENDOZA MENDOZA. Bachiller en Filosofía por la Universidad Nacional de San Agustín. Candidato a Magister en Ética y Filosofía Política por la Universidad Nacional de San Agustín. Miembro de Barro Pensativo. Centro de Estudios de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Su línea de Investigación son los temas de educación intercultural, decolonialidad, filosofía intercultural, filosofía política y democracia.