

Cultura e interculturalidad: los conceptos y su potencia liberadora

Carlos Alberto Bustamante Penilla¹

Resumen

Este ensayo aborda una reflexión en torno al concepto de cultura y la interculturalidad, fundamentándose en las ideas de pensadores como Hegel, Marx, Karel Kosík, Paulo Freire, León Olivé, entre otros. A partir de estas perspectivas, se propone un recorrido que va desde el enfoque de la paideia hasta el concepto de Bildung, con el propósito de profundizar en la comprensión del fenómeno educativo.

Abstract.

This essay offers a reflection on the concept of culture and interculturality, drawing on the ideas of thinkers such as Hegel, Marx, Karel Kosík, Paulo Freire, León Olivé, among others. From these perspectives, it proposes a journey that moves from the notion of paideia to the concept of Bildung, with the aim of deepening the understanding of the educational phenomenon.

Preludio filosófico: la potencia crítica de los conceptos

Antes que nada, es preciso detenernos en algunas consideraciones filosóficas muy generales, pero necesarias aquí. Tomemos como punto de partida la cuestión de si, vocablos tales como “cultura” o “interculturalidad”, son algo más que palabras útiles para referir alguna clase de hecho, y si algo en ellas guarda algún tipo de potencia emancipatoria. ¿Acaso en el significado de palabras como éstas subyace algo capaz de mostrarnos las vías por las cuales este mundo humano, en el cual respliram y actuamos, puede ser mejor que lo que hoy por hoy tenemos?

¹ Licenciado en Filosofía con estudios de Maestría en Filosofía de la Cultura, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). Profesor en la Facultad de Filosofía “Dr. Samuel Ramos Magaña” de la UMSNH. Correo electrónico: carlos.bustamante@umich.mx

Semejante cuestión exige preguntarnos acerca de qué entendemos por lo que implica el lenguaje. Si aceptamos, por ejemplo y sin más, que las palabras son básicamente representaciones de las cosas, y de las relaciones entre esas cosas y nosotras y nosotros, corremos el riesgo de encerrarnos en una situación que, fácilmente, se convierte en algo parecido a un callejón sin salida. ¿Por qué? Porque podríamos deslizarnos hacia la creencia de que el lenguaje constituye algún tipo de realidad paralela a la “otra” realidad, la de las cosas y sus relaciones, para luego entramparnos en la pregunta acerca de cómo el plano de las palabras consigue vincularse con el de las cosas. Y eso sin siquiera llegar, por ejemplo, a la cuestión acerca de qué es lo que llamamos “cosas”, y si conviene nombrar así sólo a los objetos más concretos y tangibles, o también a los abstractos, o incluso a nuestras imaginaciones o nuestros sueños o aspiraciones más profundas.

Para evitar este atolladero, puede recurrirse a algún punto de vista que vincule desde el principio el problema de la significación de las palabras con el de las realizaciones humanas en general, sin separar a un lenguaje de aquello que lo ha posibilitado: las acciones que efectuamos sobre las cosas, acciones que terminan por levantar en torno nuestro el tipo de mundo en el cual nos desenvolvemos y al cual pertenecemos. Nombramos a las cosas e inventamos lenguajes no solo para comunicarnos acerca de hechos y objetos, sino para enfrentar la realidad que nos rodea y constituirla como algo que resulta, al menos en buena parte, de nuestra propia actividad. Aquí podría acudirse al tipo de teorías sobre el lenguaje que destacan lo que se ha dado en llamar la dimensión pragmática, es decir, la manera en que nuestro uso de las palabras afecta nuestra propia existencia y todo cuanto nos rodea (Austin, 1990; Searle, 1994). Pero un camino más fecundo, capaz de rendir cuenta de otros aspectos decisivos de nuestra realidad humana, pasa por una perspectiva dialéctica.

Esa clase de perspectiva puede encontrarse en autores como Karel Kosík o Paulo Freire. El primero, por ejemplo, nos alerta acerca del carácter “pseudoconcreto” del ambiente cotidiano que rodea nuestras vidas. Este “mundo de la pseudoconcreción” incluye tipos de prácticas y de representaciones comunes que llegan a malentenderse como algo casi natural, sin reparar en que se trata de productos históricamente definidos por la

acción humana, y determinados por relaciones que implican la dominación y la explotación de unas personas por otras (Kosík, 1992). Freire, por su parte y desde sus primeras obras, explora de manera más directa la relación que se tiende entre la conciencia de los individuos, el orden sociohistórico en el que habitan y la apropiación crítica del lenguaje, el cual es entendido como parte de una cultura que podría ser liberadora, aunque en sus formas vigentes contribuya más bien al sometimiento de unos seres humanos por otros (Freire, 1989).

A la luz de lo que dicen Kosík o Freire, tendríamos que pensar al lenguaje y sus significados siempre como parte de la praxis humana, y considerar que los hechos, las cosas y sus relaciones resultan para nosotras y nosotros de aquello que hacemos con el mundo, incluyendo las formas en que conocemos al cosmos, a otros vivientes y al resto de los seres humanos, así como las maneras en que actuamos ante esa realidad cambiante. Al intentar esta clase de camino, asumiríamos dialécticamente que las palabras significan algo que intenta referir al mundo, pero también que esas palabras y esos significados se agitan ante las personas que actúan o dejan de actuar en él.

Esta manera de entender la cuestión es la que lleva a Kosík, por ejemplo, a distinguir entre los fenómenos y las esencias de los mismos. Lo fenoménico es lo que habitualmente aparece ante nosotras y nosotros; pero esto bien puede consistir en una serie de representaciones aceptadas que terminan por ocultar la estructura misma de los hechos. Éstos, no obstante, algo tienen que ver con que la realidad se nos presente bajo esos engañosos ropajes. Por ejemplo, si tales hechos incluyen prácticas de opresión, exclusión y dominación, parte de su poder sobre las personas radicará en su capacidad de ofrecerse bajo la apariencia de la normalidad, e incluso de la naturalidad. En vista de esto, Kosík(1992) propone distinguir también entre lo que cuenta como fenómeno y lo que es, más bien, concepto: “El concepto de la cosa es la comprensión de ella, y comprender lo que la cosa es significa conocer su estructura” (p. 30). Esa estructura ha de incluir tanto lo que los hechos son y provocan desde sí mismos como la manera, falaz si se quiere, en que aparecen en nuestras representaciones comunes y aceptadas sin crítica.

Así, de acuerdo con Kosík, solo por un error consuetudinario o por un “hábito bárbaro”, según lo llama él, un concepto puede ser confundido con categorías y representaciones del pensamiento ordinario (1992, p.26). De modo que un concepto que genuinamente consista en la comprensión de aquello que estamos intentando pensar, no puede detenerse en la mera aceptación de lo que habitualmente se entiende o se dice. Esto tiene una implicación importante para lo que aquí nos interesa: el significado usual de las palabras no tendría que ser admitido sin tomar la precaución de considerar que, en tanto establecido en un contexto social e histórico dado, bien puede ser la apariencia que oculta la estructura profunda o esencia del hecho, la cosa o la realidad que pretende referir.

Paulo Freire, por su parte, concibe en el lenguaje dos posibilidades básicas: las llama “palabra verdadera” y “palabra inauténtica”. La primera es ya, por sí misma, una praxis, pues consiste en “la unión inquebrantable entre acción y reflexión”. La palabra inauténtica, “con la que no se puede transformar la realidad” según el maestro brasileño, “resulta de la dicotomía entre sus elementos constitutivos”. Esta palabra inauténtica puede serlo en la medida en que se prescinde de la reflexión en aras de una acción ciega; pero también puede ocurrir que se convierta en “alienada y alienante”, al omitir el compromiso de transformación de la realidad en la que es pronunciada. Así, alienado resultaría el presunto “activista” que se lanza a hacer cualquier cosa sin reflexionar en lo que implica lenguaje, pero especialmente el individuo que acepta sin preguntarse nada lo que las palabras inauténticas le dicen y acomoda su vida, sin más, a sus presuntos significados (Freire, 2005, pp. 105-106).

El mecanismo de dicha alienación consiste, entonces, en la ruptura entre los elementos reflexivos y activos que constituyen las palabras: “Existir, humanamente, es ‘pronunciar’ el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*” (Freire, 2005, p. 106). Desde luego, en cada ocasión en que se elude considerar que el significado de las palabras, bien puede ser aceptado de manera alienada, como si existiera sin más en un plano intocable, es imposible que el mundo vuelva reflexivamente hacia quienes se valen de las palabras. Los significados así congelados se alejan de lo que Kosík, por su parte,

aceptaría como conceptos propiamente dichos: la estructura de las cosas tal y como son, se ocultaría en lo que creemos entender de ellas, sin percatarnos de lo engañoso de nuestro presunto “entendimiento”.

Para Freire, las palabras o son entendidas como llevando en sí mismas los elementos de la acción y de la reflexión, asumiéndose claramente como parte de la praxis humana, o se vuelven inauténticas; podría decirse que, al alienarse, ellas nos alienan respecto al mundo y respecto a nosotros mismos. Presos de significados que se revelarían inauténticos si pudiésemos ver lo que dejamos de hacer, estaríamos habitando el mundo de la pseudoconcreción de la que habla Kosík. Todo esto nos indica que es conveniente distinguir entre las palabras y significados de nuestros lenguajes y, por otra parte, aquello que podría entenderse por conceptos propiamente dichos. Si estos conceptos genuinos pretenden dar cuenta de la estructura esencial de las realidades, no cabe sino sospechar que una serie de significados, vigentes en un momento dado de la historia y en un medio social específico, sean tan solo parte de una apariencia a la que cabe cuestionar desde el propio lenguaje comprendido como praxis. Convendrá no suponer que las categorías vigentes en un momento determinado equivalen, sin más, a conceptos ya verdaderos o incluso válidos de una vez y para siempre. Claro está que ese cuestionamiento, siguiendo a Freire, no podría ocurrir sino en el diálogo entre los seres humanos, y desde luego no será “diálogo” el parloteo que se mueva en círculos viciosos, atrapadas las palabras en significados incuestionados y nunca suficientemente transformados en conceptos más completos y auténticos.

Pero, llegados a este punto, cabe preguntar si acaso los conceptos de los que habla Kosík son algo a lo que pueda arribarse alguna vez. No resultaría coherente con la perspectiva dialéctica, asumida por este autor tanto como por Freire, entender a los conceptos como vaporosas realidades que están esperando, ya conclusos, en alguna parte, tal vez al final de los tiempos. Los conceptos mismos, como los significados, estarían condicionados por el devenir de la historia concreta de las personas y las sociedades. Pero entonces, ¿de qué se trata todo este asunto de la distinción entre significados, socialmente vigentes aunque aparentes, y conceptos más genuinos pero, de algún modo, incompletos y ocultos

tras la maraña de las palabras? La respuesta a esta pregunta nos conduce, por fin, al tema de la potencia liberadora de los conceptos. La dialéctica, al contrario de lo que sucede con algunas festivas celebraciones posmodernistas de la mera diferencia, es semejante a un camino en el desierto: no se puede sino avanzar, así sea en la incertidumbre. De otro modo, nos condenaríamos a suponer que una serie de significados, considerados acríticamente como estables en el tiempo y el espacio, son todo lo que las palabras que los connotan tienen que decirnos. El concepto que espera más allá de los significados, por el contrario, no se insinuará sino negando dialécticamente esa triste posibilidad, la de que las palabras digan ya todo lo que podrían decir. Buscar los conceptos que podrían aclararnos mejor la estructura de las realidades que nos envuelven y que resultan de nuestra propia praxis, mostrando justamente que esas realidades están ahí en virtud de aquella praxis, es lo que vuelve liberadora a la búsqueda. Porque ella no será genuina, a su vez, sino en una renovada praxis sobre el mundo. Poco importa que lo que vislumbremos no sea sino un horizonte que se aleja al avanzar hacia él, con tal de contar con un camino de salida para un mundo cada vez más inhabitable.

Interculturalidad como crítica de la historia y del presente

Vamos ahora sobre el tema principal, que involucra algunas acepciones y posibles conceptos para la palabra “cultura” y para ciertos miembros de su familia semántica. Por lo pronto, el que nos concierne tiene que ver con una idea derivada del desarrollo de las modernas ciencias sociales, en especial de la antropología. Se trata de la comprensión aproximada y un tanto difusa de la palabra “cultura” como “visión del mundo” o “cosmovisión”. Podemos valernos aquí de una precisión propuesta por León Olivé:

(“cultura”) alude a una comunidad que tiene una tradición cultivada a lo largo de varias generaciones y que comparte una lengua, una historia, valores, creencias, instituciones y prácticas (educativas, religiosas, tecnológicas, etc.), mantiene expectativas comunes y se propone desarrollar un proyecto común (Olivé, 1999, p. 42).

Con ayuda de esta descripción preliminar, comenzaríamos a entender lo que se juega en términos como “multiculturalidad”, “pluriculturalidad” e “interculturalidad”. Traemos a cuenta estas tres palabras porque la distinción entre sus significados ha sido objeto de interés desde hace tiempo, en especial en el terreno de los estudios sobre educación. Por ejemplo, Catherine Walsh indica que “multiculturalidad” resulta ser un término más bien descriptivo, al igual que “pluriculturalidad”, mientras que el de “interculturalidad” ostenta connotaciones más claramente prescriptivas. De acuerdo con Walsh (2005), sucede que “multiculturalidad” es el nombre que a veces damos a la situación en que diversas culturas existen en un espacio más o menos delimitado, generalmente el de un estado nacional moderno, pero sin que necesariamente se relacionen mucho entre ellas; tal panorama podría corresponder, por ejemplo, a lo que ocurre en algunos lugares de los Estados Unidos de América. “Pluriculturalidad”, por su parte, remite a lo que sucede cuando varias culturas no sólo coexisten, sino que mantienen algún tipo de relación más bien compleja y hasta conflictiva entre ellas, dando lugar a fenómenos como el mestizaje; los países de América Latina son aquí el ejemplo paradigmático. “Interculturalidad”, en fin, remite a algo que debiera ser y no tanto a algo que suceda ya en parte alguna del planeta: “(la interculturalidad) trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas” (Walsh, 2005, pp. 5-6).

Walsh se apoya aquí en Patricio Guerrero, para quien la palabra “interculturalidad” designa una suerte de horizonte normativo que, en su nombre, implica ya algunas pautas para la acción:

Interculturalidad significa “entre culturas”, es decir, relaciones, interacciones; interculturalidad no es simple coexistencia de culturas diferentes, sino la convivencia de éstas en su diferencia, y la convivencia sólo es posible desde la vivencia de la propia vida cotidiana entre diversos pueblos culturalmente diferenciados y con sentidos propios y distintos de la existencia. Implica encuentros dialogales y una continua relación de alteridad entre sujetos concretos, entre seres humanos provistos de visiones distintas del mundo, entre los que se producen intercambios

simbólicos, de significados y sentidos; por ello y a diferencia de la pluriculturalidad, que es un hecho fácticamente constatable, la interculturalidad es una realidad que aún no existe, pues se trata de un proceso a alcanzar, un proceso que para que exista, debe ser construido. (Guerrero, 1999, pp. 9-10)

Estas líneas sugieren que el espacio entre culturas, supuesto por el prefijo “inter-”, sería un lugar prometedor al cabo de siglos de una historia dolorosa y de una modernidad a la que le cuesta entenderse a sí misma como algo más que la hegemonía de Occidente sobre el resto del mundo. En dominios más específicos, como en el caso de la educación que pretende volverse intercultural, tal idea parece traer consigo una gran esperanza.

Pero no basta con ofrecer un vocablo relativamente novedoso, como “interculturalidad”, para dar cuenta de todo lo que entra en juego cuando se invoca lo que debiera suceder de cultura a cultura. Si lo que hemos dicho antes acerca de la potencia crítica de los conceptos es más o menos válido, convendría mantener la guardia alta y explorar más allá de los significados relativamente comunes. Por ejemplo, detengámonos en el término “multiculturalidad”. Hace algunos años, importantes autores consideraban más bien positivamente a esa palabra, a la luz de las oportunidades que el tipo de orden político defendido por Occidente parecía brindar para que un multiculturalismo equitativo y justo fuese posible en el seno de los estados nacionales. De acuerdo con esto, los estados de corte liberal y democrático, podrían y deberían incorporar las diferencias culturales en el ámbito general de los derechos reconocidos para las y los ciudadanos. El término descriptivo “multiculturalidad”, daba paso así, de algún modo, al término normativo “multiculturalismo” como nombre de una situación deseable (Taylor, 2009; Kymlica, 1996).

Pero no cuesta imaginar algunos problemas en ese multiculturalismo “democrático y liberal”. Atendiendo a los componentes de la definición de “cultura” que hemos tomado de León Olivé, habría que decir que una cultura no sólo incluye elementos ya dados, sino expectativas y proyectos comunes. Ahora bien: ¿ofrecería el marco de un eventual estado multiculturalista espacio suficiente para múltiples proyectos de aquella índole? ¿Qué ocurriría si esos proyectos dejaran de encontrar

coincidencias entre ellos y entraran en alguna clase de conflicto? A estas dificultades más o menos formales podrían añadirse otras, relacionadas esta vez, con las condiciones fácticas dadas en determinado momento y lugar: ¿qué hacer si alguna de las culturas involucradas en la situación de multiculturalidad contara con mejores condiciones generales que las demás, y en virtud de ello se afanara en imponer su hegemonía? No hay proyecto jurídico y político que, desde la mera formalidad de los procedimientos y supuestos consensos, garantice por sí mismo el grado suficiente de equidad ni entre ciudadanos ni entre culturas, cuando de entrada hay quienes detentan más poder de hecho que las y los demás, y cuando no se hace algo eficaz y contundente por redistribuir ese poder.

Pero sucede que el marco hegemónico occidental, pretendidamente liberal y democrático, bien podría soslayar estas dificultades a causa de su propensión hacia pensamientos aceptados sin crítica profunda. Ante esto, convendría más bien entender que esos pensamientos aceptados, esa suerte de sentido común occidental, ha resultado a su vez de procesos históricos y no ha sido siempre lo que hoy en día conocemos. Si esto es correcto, nociones como “multiculturalidad” e incluso “democracia”, podrían remitir a apariencias de conceptos y a nociones un tanto estáticas, ajena s a los accidentes de la historia y de la geografía. Mantener la potencia crítica en este terreno entonces implicará, entre otras cosas, hacer lo que las teorías políticas hegemónicas prácticamente no hacen: recordar que, históricamente hablando, las culturas que coexisten en un espacio determinado suelen dividirse entre las que habitaban primordialmente ese espacio, las que fueron llevadas contra la voluntad de sus integrantes y las que llegaron con el propósito de dominar a todos los demás. Y recordar también, que las condiciones de hoy día derivan de aquellos orígenes conflictivos.

Acaso “pluriculturalidad”, palabra preferida en América Latina (Walsh, 2005: 6), abra espacios para las consideraciones históricas que el vocablo “multiculturalidad” podría obliterar fácilmente. Al menos según Walsh y Guerrero, aquel término pretende aludir a las relaciones entre las personas pertenecientes a culturas diversas. La consideración de tales relaciones acaso permita un atisbo de lo que podría ocultarse en las palabras: que, entre las personas pertenecientes a diferentes culturas, las

cosas nunca han transcurrido de manera propiamente armónica y que el conflicto siempre ha estado presente. Podría al menos esperarse que la noción de pluriculturalidad permita relacionar el pasado doloroso pero ineludible con el presente y con las estructuras de dominación cultural que subsisten en él. Con moderado optimismo, también podría aceptarse que, en tanto término descriptivo, “pluriculturalidad” al menos abre paso a la posibilidad de apuntar hacia una situación distinta y deseable, la que Patricio Guerrero nombra con la palabra “interculturalidad”.

Esta última, entendida como una situación deseable que aún hay que alcanzar o un proceso que hay que construir, como sostiene Guerrero, sólo por ello entraña ya un cuestionamiento hacia el presente y un desafío para el futuro. Veamos algo de lo que implica este cuestionamiento. Que la interculturalidad consista, o llegue alguna vez a consistir, en “intercambios simbólicos, de significados y sentidos”, supone que tales intercambios no han sucedido aún. Más todavía: que ella sea “un modelo de vida que haga posible respetar, tolerar y convivir con la diferencia y la libertad necesaria para que cada uno pueda construir sus propios proyectos de presente y de futuro” (Guerrero, 1999, p. 10), conforma una denuncia de todo lo que ha faltado en la constitución de la pluriculturalidad o la multiculturalidad presentes. Y si han hecho falta tantas cosas, cabe preguntar por qué.

Las respuestas alcanzan la talla de colosales monstruos. Frente al optimismo de las visiones democráticas y liberales del multiculturalismo, la historia y el presente nos recuerdan que las culturas occidentales, derivadas de la Europa mediterránea y de la atlántica, nunca se han caracterizado por tomarse demasiado en serio las cosmovisiones, las creencias, las prácticas ni los proyectos de otras culturas. La situación concreta es que esas culturas hegemónicas cuentan con ventajas tremendas frente a cualquier otra, apoyadas tanto en el poderío económico como en el político y el militar. Desde lo alto de tales ventajas, los clamores de muchas otras culturas de este mundo han sido tan ignorados como los murmullos de un bosque remoto. Si deseamos que esta inequidad se resuelva, será preciso intensificar los esfuerzos, al interior de los estados tanto como en el plano internacional, por conseguir que esas voces no occidentales sean escuchadas con respeto y con el ánimo de cambiar lo que tenga que

cambiar, aún cuando esos esfuerzos se alejen de la utopía democrática y liberal del tercio diálogo entre ciudadanos del mundo: ese mundo y esos ciudadanos todavía no están aquí.

Y hay más. Correremos el riesgo de incurrir en una suerte de idealismo culturalista si olvidamos las condiciones concretas en que surgen y prosperan esas comprensiones del mundo a las que llamamos “culturas”. Occidente ha contado con un buen motivo para imponer su hegemonía cultural a otras regiones de la Tierra: el desarrollo del capitalismo. Siempre es posible que los miembros de una cultura que se entienda a sí misma como mejor que todas las demás busquen imponer su dominio sobre las personas culturalmente distintas, si cuentan con los medios para ello. Eso, tal vez, no sea privativo de Occidente. Sin embargo, tal clase de dominio siempre ha resultado muy apropiado para la expansión del sistema económico capitalista, desde su versión atlántica (Wallerstein, 1979), pasando por el imperialismo colonial del siglo XIX, y hasta nuestros días. Además, el capitalismo también ha resultado peculiarmente favorable a las innovaciones tecnológicas, que por un lado elevan exponencialmente la producción de bienes y llevan a la búsqueda desenfrenada de materias primas y de mercados a costa de la libertad de los pueblos menos favorecidos, y por la otra sostienen a un poderío militar que ha sido sencillamente incontestable para quienes, del siglo XVI al XX, cayeron sojuzgados ante las potencias europeas y norteamericana.

Al menos en la época que Occidente entiende como la modernidad, el dominio cultural siempre ha ido acompañado por la expansión capitalista. Las intrincadas relaciones entre el capitalismo histórico y la hegemonía cultural de ese Occidente serían, por sí mismas, objeto de un trabajo mucho muy amplio (Wallerstein, 1988). Por ahora, baste con no perderlas de vista considerando además que, si Frederic Jameson ha tenido algo de razón, el capitalismo en su fase avanzada o tardía ahora se distingue por contar con su propia lógica cultural, capaz de invadir hasta los recintos más íntimos de nuestras experiencias humanas (Jameson, 1995). Sobre todo, no olvidemos que nuestras ideas acerca de las culturas y sus relaciones recíprocas, multiculturales o pluriculturales, así como la posibilidad misma de nuestras aspiraciones a una deseable interculturalidad, no podrían ser ajenas a las condiciones marcadas por

la producción material de bienes y de riqueza, por la acumulación del capital y por su circulación de acuerdo con las características expliadoras y explotadoras del capitalismo.

Precisamente en este punto podemos volver a nuestro análisis de la potencia crítica de los conceptos. Si la palabra “interculturalidad” ha de apuntar hacia el concepto que le corresponde, habrá que subrayar lo que ya Guerrero advertía: la interculturalidad, hasta ahora, no es algo que suceda sino algo que tendría que suceder. Y debiera hacerlo porque un pasado de sufrimiento y destrucción, resultado de la imposición de una hegemonía cultural sobre múltiples pueblos de este planeta, no puede prolongarse más en un presente de exclusión, opresión y desprecio, o en un futuro “capitalista tardío”, en el que las diferencias culturales bien podrían transformarse en curiosidades para el mercado. También es Patricio Guerrero quien nos recuerda que la interculturalidad es una “tarea política”, un “proyecto civilizatorio y de vida, que insurge contra el paradigma civilizador eurocéntrico capitalista” (Guerrero, 1999, p. 11). Ahora podemos ver que el diálogo al que Guerrero aludía, en tanto parte de esa tarea política, tendría que darse bajo las condiciones transformadoras que leímos antes en Freire: un diálogo con palabras que sean acción y reflexión, es decir, praxis transformadora. Una serie de intercambios “simbólicos, de significados y de sentidos”, como diría Guerrero, orientados a reflexionar sobre el mundo humano para hacer de él algo mejor y más digno de ser habitado.

Pero, ¿cómo lograr que esto sea algo más que un buen deseo? Las respuestas posibles representan un imponente desafío a la teoría, y al tipo de praxis que toda teoría lleva aparejada. A pesar de ello, acaso la creatividad nos muestre que esas respuestas tendrían que ser varias y formar ellas mismas, desde ya, parte de un diálogo liberador entre unas culturas y otras, considerando especialmente todo lo que las partes hegemónicas del diálogo tendrían que ceder para que sus interlocutores consigan hacerse escuchar. En este diálogo, por ahora poco más que un sueño, ¿puede Occidente aportar algo distinto a su típico afán por imponerse al resto del mundo?

¿Cultura como formación crítica de la conciencia?

Volvamos una vez más a la búsqueda de alguna potencia crítica en los conceptos. Ello supone, tal vez convenga repetirlo, tener a la vista que las representaciones y significados habituales no alcanzan a constituirse en conceptos que nos revelen lo que yace en el fondo de esas representaciones y esos significados. Pero entonces, habría que explorar justo ahí donde las nociones cristalizadas a lo largo de los siglos podrían revelar algo interesante para el tema que nos ocupa.

“Occidente” es un nombre más o menos cómodo que pretende designar una realidad compleja y un tanto difusa. Entendámoslo, inicialmente, como la palabra que intenta designar una tradición cultural que hunde sus raíces en las antiguas Grecia y Roma y en el judaísmo cristianizado, para no ir más atrás. A lo largo de su historia, Occidente se ha desarrollado primero en la cuenca del Mediterráneo, y después en la zona atlántica de Europa, dando desde ahí el salto hacia los actuales Estados Unidos y otras regiones del planeta. En su trayectoria se ha cruzado con la evolución del capitalismo; podría especularse, aunque no ahora, acerca de si “lo occidental” es un caldo de cultivo idóneo para tal sistema económico, o si ha sido éste el que ha encontrado la manera de colonizar a aquella esfera cultural hasta el punto de casi identificarse con ella. Por el momento supongamos, provisoria y problemáticamente, que hay una especie de gran cultura occidental o una suerte de matriz cultural más o menos común para diversas naciones. Hablemos, entonces, de uno de los elementos de esa matriz cultural.

Se trata de una manera peculiar de entender lo educativo, aunque acaso ella cuente con paralelos en otros lugares del mundo. La idea que buscamos es la de la educación entendida como formación de la conciencia humana. Ensayemos un muy pequeño recorrido por la historia del pensamiento de Occidente. Es en la antigua Grecia, hasta donde podemos ver, que se concreta una suerte de idea precursora. Poetas y filósofos fueron elaborando a lo largo de los siglos la noción de *Paideia*, el “arte de conducir a los niños”, algo que terminó por significar el proceso por el cual un ser humano es capaz de convertirse en la mejor versión posi-

ble de sí mismo (Jaeger, 1986). Acaso una de las síntesis más expresivas de la *Paideia* la encontremos en un célebre verso de Píndaro: “Sé como eres, habiéndolo aprendido” (*Pítica II*, 72). La frase apunta, por un lado, hacia alguna realidad presente por nacimiento en la persona; pero, por el otro, indica que convertirse en eso que se es requiere un aprendizaje. No se trata de una contradicción o una paradoja; más bien, se acepta que la adecuada constitución de lo humano en las personas depende de un proceso educativo. Va delineándose así la idea que más tarde, en época romana, recibirá el nombre de *Cultura*. Este nombre nos acerca al campo semántico que aquí interesa, pero no nos adelantemos.

A grandes rasgos, la idea de *Paideia* significa que los miembros de nuestra especie cuentan con alguna disposición hacia la mejor forma de vida humana posible, pero también que esa disposición puede desarrollarse o no, y que es preciso realizar acciones orientadas a que efectivamente se alcance la meta implícita en la misma condición humana. Esas acciones, propiamente educativas, requieren de una serie de relaciones entre el discípulo y uno o varios maestros, y también entre quien se educa y las concreciones del espíritu humano que anteceden su aparición individual en este mundo. Desde luego, asumir que las cualidades más o menos natas han de cultivarse, entraña también, un cierto objetivo a perseguir, entendido como un ideal de humanidad.

Esta breve descripción de algunos aspectos de la idea de *Paideia* toca, al menos en dos puntos, a la acepción de cultura como cosmovisión: tanto el conjunto de realizaciones que anteceden a quien ha de iniciarse en ellas como el ideal mismo de humanidad serían, muy presumiblemente, elementos de una tradición compartida que incluye una lengua, una historia común, una serie de creencias y prácticas y demás. Más adelante volveremos a este punto. Mientras tanto, apuntemos que, de acuerdo con el gran estudio de Werner Jaeger, aquella idea experimentó una evolución que va desde Homero y Hesíodo hasta Platón y un poco más allá (Jaeger, 1986). También consideremos que, con todo y dicha evolución histórica, la idea de *Paideia* conservó siempre algunos elementos de continuidad. En este sentido, destaca precisamente la noción misma de una situación deseable, expresada en la palabra que solemos entender como “virtud”: *areté*. Una traducción posible del significado original

de *areté* es “excelencia”, y ella permite entenderlo todo. Con Homero, tanto como con Píndaro o con Platón, lo que encontramos son diversas maneras de alcanzar una excelencia humana que no cualquiera logra, y que nadie consigue sin el debido esfuerzo y sin ayuda de maestros adecuados. La *areté*, así, es asunto y meta de una educación entendida como otra acepción para nuestra palabra “cultura”: el “cultivo de lo humano”.

Pero la idea de *Paideia*, hasta donde puede verse, no arroja suficiente luz sobre el correlato de aquellas realizaciones culturales objetivas que constituyen una de sus condiciones de posibilidad. Ese correlato aparecerá en la tradición filosófica de Occidente siglos más tarde, durante la era del llamado “idealismo alemán”: se trata de la noción de “conciencia”. Lo que aquí interesa es el carácter de dicha conciencia como algo constituido dialécticamente, en una serie de movimientos del pensamiento que, primero, es capaz de distanciarse de lo que se presenta ante él como dado, y después, consigue cerciorarse del tipo de relación que ha de mantener con eso que ahora no solamente es dado, sino propiamente objetivo, es decir, un objeto de consideración para el pensamiento. La conciencia surge entonces como el polo subjetivo de la relación descrita, el “para-sí” del que G.W.F. Hegel habla en la *Fenomenología del Espíritu* (Hegel, 2010). De modo que la conciencia no ha de concebirse como algo que está ahí desde el inicio: se trata, más bien, de algo que ha de desenvolverse a partir de la relación que el pensamiento es capaz de mantener consigo mismo y con sus objetos.

Alguna moderna psicología del desarrollo nos diría que trata de temas similares, pero lo que ahora importa es el campo filosófico y categorial que Hegel consigue abrir. A esta luz, la conciencia no aparece como algo ya dado o naturalmente implantado, sino que se va instaurando como la contraparte de cuanto se presenta ante un sujeto humano, es decir, del mundo. Pero ese mundo objetivo, a su vez, termina por relacionarse con el sujeto por medio de lo que algunas traducciones a nuestro idioma recogen como “formación cultural” y que, en el original alemán, aparece como *Bildung* (Hegel, 2010, p. 592).

Victor Hell ha descrito la idea de *Bildung* como “formación intelectual, moral y estética del hombre”, y también como “el medio para realizar la

idea de libertad” (Hell, 1986, p. 75). *Bildung*, al igual que *Paideia*, resulta así ser el nombre de una idea compleja referida a la educación. Pero sucede ahora que esta educación, que es también “cultura” como cultivo de lo humano, es comprendida a través de la relación compleja y nunca tersa entre la conciencia y las realizaciones del espíritu que se van levantando a lo largo de la historia. Es decir, el cultivo o “cultura” de una persona se va constituyendo a través de la relación con la “cultura” como tradición compartida, valores, prácticas aceptadas y demás; en fin, como cosmovisión. Si un ser humano ha de formarse de acuerdo con su misma humanidad, lo hará apropiándose en y mediante su conciencia de lo que lo rodea en el mundo de la cultura ya efectuada objetivamente (Murillo, 2022).

De este modo, la idea de *Bildung* vincula los dos significados de la palabra “cultura” con los que nos hemos topado: el de un conjunto de realizaciones concretas, entendidas como tradición y cosmovisión de una comunidad, o la cultura objetiva, y el de formación del individuo por medio de la relación entre esa cultura objetiva y la conciencia. Esto resulta especialmente importante si se trata de pensar en términos de la educación: la formación de las personas no debiera comprenderse sino en virtud de esa relación, la cual permite la conformación misma de la conciencia. Ahora bien: siguiendo a Hegel, y a ciertos contemporáneos suyos como Wilhelm von Humboldt, el movimiento de la conciencia no se detiene en la apropiación de lo que la cultura objetiva ofrece a los sujetos que se constituyen en su seno. Mediante su acción, como subraya Humboldt, esas conciencias han de abrir los rumbos de nuevas direcciones en la cosmovisión que las ve nacer (Murillo, 2022). De manera que, dialécticamente, la *Bildung* individual pasa a contribuir a la concreción del mundo, a la manera en que el “espíritu objetivo” de la *Fenomenología* de Hegel se va desarrollando en su complicada relación con el “espíritu subjetivo”.

Con todo esto, nos encontramos más allá de la idea de *Paideia* como cultivo de lo humano. No basta con suponer ciertas disposiciones que han de desarrollarse si se desea que un ser humano alcance la *areté* o excelencia; con la idea de *Bildung*, entramos en un escenario donde mucho más claramente se atiende a lo que ha de ocurrir con la interioridad de los individuos. Éstos, en un entramado dialéctico, formarán su con-

ciencia y su propio ser en virtud de los encuentros con lo que otros, en el pasado, han concretado como tradición heredada, como cultura objetiva. De este modo, se apunta hacia algo más definido que una concepción más o menos abstracta de la excelencia humana. Sin embargo, no debemos olvidar las limitaciones que, a su vez, la idea de *Bildung* arrastra consigo. Por ejemplo, basta con continuar la lectura de Hegel para apreciar que su filosofía termina por decir que Occidente es el único desarrollo posible del espíritu, la única cultura digna de ese nombre. Y, desde luego, no puede ignorarse la muy conocida crítica de Karl Marx, que acusa al idealismo alemán entero, y particularmente a Hegel, de desplazarse tan sólo en el mundo abstracto de las ideas y las intelectualizaciones (Marx, 1992).

Estos señalamientos nos ponen en camino de hallar el potencial crítico que un concepto posible de “cultura como formación de la conciencia” podría aportar para discusiones como las que giran en torno a la interculturalidad, y ahora más claramente en torno a la posibilidad de una educación intercultural. Veamos, primeramente, lo que toca al ámbito de la relación entre formación de la conciencia y culturas objetivas, esas tradiciones heredadas compuestas por lengua, historia compartida, valores, creencias y prácticas comunes para un grupo. Hemos mencionado ya que, para Hegel, “cultura” es casi un sinónimo de Occidente. Pero la potencia de la dialéctica del propio Hegel bien podría ser el mejor antídoto para semejante límite: con ayuda de aquélla, puede ponerse en duda que la dirección del espíritu que se concreta en las culturas objetivas sea una calle de sentido único. Es plausible imaginar, después de todo, que las realizaciones objetivas del espíritu tengan más de una forma de concretarse sobre la faz de esta Tierra. Por otra parte, ello no tiene por qué anular la idea de que es la conciencia quien se apropiá de las realizaciones que la anteceden y la que actúa para que esas realizaciones continúen por caminos novedosos y mejores. De manera que la idea de *Bildung* como formación de la conciencia no tendría por qué implicar, necesariamente, que dicha formación sólo alcance su plenitud en el ámbito cultural específico en que fue inicialmente pensada. Nuestra comprensión de lo educativo puede conservar la idea de aquella formación sin comprometerse en lo más mínimo con la aceptación de la hegemonía de Occidente.

En lo que toca a la crítica de Marx hacia Hegel y el idealismo alemán, el tema de la cultura como educación y el tema de la cultura como cosmovisión propia de una comunidad pueden abrirse, gracias a ella, hacia una dimensión no considerada ni por los griegos ni por los pensadores alemanes de finales del siglo XVIII y principios del XIX, y en ocasiones tampoco por los antropólogos o filósofos de nuestros tiempos. Se trata de la dimensión de la producción material, expresada en los ámbitos de lo social y de lo económico. De acuerdo con Marx y Friedrich Engels en *La ideología alemana*, los diferentes momentos de lo que Hegel llamó “espíritu” corresponden, en realidad, a diversas fases de la evolución económica y de las relaciones sociales en el seno de los grupos humanos. De hecho, la propia conciencia es algo que depende en buena parte de las condiciones impuestas por lo que Marx llamó “producción de la vida”. Cuando algo cambie en la conciencia, al grado de anhelar la transformación de aquellas condiciones, será porque estas últimas conducen a momentos particularmente contradictorios, opresivos y asfixiantes para una buena parte de las personas (Marx, 1992). Después de Marx, cualquier consideración de la cultura, entendida como conjunto de realizaciones objetivas propias de una comunidad o como formación de la conciencia, no estará completa sin tener a la vista la trama de las relaciones entre ambas nociones y el ámbito de la producción económica y social.

No es éste el lugar para adentrarse en la complicada cuestión acerca de si lo que ha de llamarse “cultura”, sea como cosmovisión o como formación de la conciencia, o el conjunto de ambas, resulta ser un mero epifenómeno de la producción material. Aunque, hay que decirlo, una consideración dialéctica propiamente dicha no renunciaría a explorar el camino de vuelta, que va desde las realizaciones culturales o desde las ideas acerca de lo que ha de ser la educación hacia las condiciones de aquella producción material, que acaso no exista desvinculada de lo cultural y lo educativo. La crítica marxista, eso sí, nos mantiene alerta acerca de cualquier abstracción que llegue a entender a las culturas objetivamente existentes como presuntas realidades flotantes, ajenas a lo que sucede con la economía y con las relaciones sociales en general. Y otro tanto podría decirse de la idea de cultura como formación de la conciencia.

Con todo esto a la vista, las relaciones entre los diversos términos que han ido apareciendo hasta aquí adquieren una consistencia más definida. Las culturas, entendidas como cosmovisiones, son condición para alguna idea de “cultura” en el sentido educativo: esta última obtiene de aquéllas las nociones del ideal de humanidad y de lo que resulta valioso y deseable para alcanzar la plenitud propia de nuestra condición. La formación de los individuos, por su parte y entendida más propiamente como formación de la conciencia, no sólo aparece como el lado subjetivo de la relación con la cultura objetiva, capaz de apropiarse de aquellos valores y realizaciones en general: tal formación contribuye, también, a transformar los valores y las diversas realizaciones culturales. Esto se explica porque el mundo que aparece ante la conciencia puede verse con mayor claridad como algo resultante de la praxis humana y, como tal, susceptible de ser modificado y de abrir nuevos sentidos. Todo esto no sucede en la simple abstracción, sino en el propio y concreto mundo humano, marcado por las condiciones materiales que lo posibilitan y que producen y reproducen a dicho mundo y al tipo de conciencia que consigue darse en él.

En ese trayecto, la conciencia humana podría entender que el mundo tal y como es, con sus culturas objetivas y su orden material económico, social y político, no es lo mejor que podría ser. Tras la apariencia de normalidad o de naturalidad, ese mundo revelaría su carácter de producto de la praxis humana. Aquella conciencia en formación, constituyéndose ante dicho mundo, estaría en condiciones de comprender que las cosas que hoy son pudieron resultar de otra manera. Y entendería también que una praxis distinta podría alumbrar a un mundo diferente. Al percatarse de su propia formación como sujeto en la historia concreta, una conciencia se encontraría ante el horizonte de las posibilidades abiertas y decidir qué hacer ante ellas. Acaso esta libertad que se presenta como posibilidad abierta ocupe el sitio de la vieja *areté* helénica: el mejor ser humano posible sería el que luche por tomar en sus manos su destino. Claro, esto nunca será genuinamente posible desde la soledad individual, sino en unión con otros seres humanos, en esa comunión de la que hablaba Paulo Freire (2005). Esto último tendría que ser parte de lo que la conciencia, al concienciarse, encontrará en su camino.

La búsqueda conceptual es ya parte del diálogo

La importancia que Freire reconoce en la comunión entre seres humanos que habitan el mismo planeta nos conduce a las posibilidades que, para el diálogo entre culturas, se ofrecerían caminando por la senda de la consideración crítica de las palabras y sus significados y su tránsito hacia conceptos más completos y complejos. Y siendo “cultura” también una palabra que, al menos en Occidente, ataña de modo directo a la educación, no es imposible suponer que buscando clarificar y reconstruir su concepto nos hallemos ante algo interculturalmente interesante y prometedor. Imaginemos a un grupo de educadoras y educadores occidentalizados, sí, pero que han dialogado entre ellas y ellos acerca de la manera en que la educación ha sido entendida por Occidente a lo largo de la historia, convirtiendo esa historia en objeto de su reflexión crítica. Imaginemos, también, que viven en un país como los de América Latina, en condiciones que Walsh y Guerrero identificarían como de pluriculturalidad. Esas educadoras y educadores podrían buscar a personas de culturas originarias o de ascendencia africana, y acaso éstas acepten abrir el diálogo. Las profesoras y profesores cuyas vidas han transcurrido a la luz de ideas occidentales cristalizadas y hasta un tanto inconscientes, podrían ahora decir algo parecido a esto: “La historia ha sido muy dolorosa y sigue marcándonos hoy. Pero, con todo, nuestra cultura tiene algo interesante que plantear. Queremos entender a la educación como formación crítica de la conciencia, y hemos pensado que esa formación podría, para ser crítica, ir mucho más allá de los límites de nuestra visión del mundo. Nuestra tradición cuenta con ideales acerca de lo que ha de ser una persona cuando alcanza lo mejor de sí misma, y esos ideales pueden abrirse a la necesaria transformación de este mundo, de un modo tal que haya lugar para todas y todos. Pero sería contradictorio decidir los rumbos sólo desde Occidente. Si nuestros ideales cambian o si se enriquecen en el camino, así como nuestras propias ideas acerca de la educación en general, será gracias al diálogo con ustedes y con cuantos acepten compartir con nosotras y nosotros. ¿Qué opinan ustedes?”. No es posible especular acerca de lo que dirían otras personas desde sus propias cosmovisiones; esa palabra tendría que ser pronunciada por ellas y ellos. Aunque, tal vez, comenzarían su respuesta con un “les esperábamos hace mucho tiempo...”

Una situación de interculturalidad, según hemos visto, tendría que ir mucho más allá de la condición de pluriculturalidad. Explorando en los significados de palabras como “cultura”, podríamos coincidir con lo que Patricio Guerrero decía ya hace años y aceptar que la interculturalidad aún no existe. Sin embargo, el espacio entre culturas, el “inter” que abre la palabra, es un territorio que puede iluminarse bastante cuando se explora, al mismo tiempo, en los significados de la educación como formación de la conciencia. Nadie nace ya siendo lo que podría llegar a ser; para constituirse, una persona necesita entrar en relación con el mundo. Este mundo siempre se encuentra ya poblado de sentidos y significaciones, es decir, de los contenidos de alguna cultura como cosmovisión. Cada cual, al venir a la existencia, lo hace en el contexto de tal mundo o, mejor dicho, de uno de esos varios mundos culturalmente conformados, y a su vez se “cultiva” al educarse, de acuerdo con los ideales y las condiciones generales, también sociales y económicas, de la realidad que le ha tocado en suerte. Ahora bien: la educación puede realizarse de manera tal que, desde el principio, se acepte que la experiencia del mundo que va constituyendo a cada ser humano no es ni tiene por qué ser la misma para todos. La formación, así, puede volverse crítica y permitir que la conciencia se despliegue con la vista puesta en horizontes más amplios. En relación dialéctica con el deseo de interculturalidad, la educación podría plantearse cómo conseguir que las personas se formen para un mundo más amplio, con muchas cosmovisiones en diálogo que intercambien sus riquezas y compartan sus preocupaciones y problemas, e incluso consiguen avanzar hacia soluciones que favorezcan al mayor número posible de seres humanos. El sujeto de la interculturalidad comenzaría su camino, acaso, como sujeto de una educación crítica que permita comprender que la conciencia surge en relación contradictoria pero esperanzadora con el mundo, y que hay muchos mundos culturales donde otras muchas personas hacen lo mismo de acuerdo con sus propios referentes. Y, más allá, podríamos encontrar las maneras de contribuir para que esas muchas culturas coexistan del mejor modo posible en un territorio, en diálogo y reflexión también complicados y esperanzadores. De hecho, seguramente dos o tres de esas culturas existan y dialoguen entre sí ya en la interioridad de más de un individuo. Acaso aquí tengamos al tipo de conciencia en formación para la que transformar al mundo no parezca imposible.

Un diálogo situado en el espacio simbólico de la interculturalidad, tendría que enfrentar con decisión también al hecho de que ninguna cultura navega entre las nubes de un vacío social e histórico. Cualquiera de ellas responde, siempre dialécticamente, a las condiciones concretas de la producción de la vida en lo que toca a la economía y a las relaciones sociales mismas. Las conciencias que se tornan autoconciencias, y de este modo pueden ver como un objeto problemático lo que de otro modo darían meramente por sentado, estarían en condiciones de plantearse cómo evitar que el capitalismo hegemónico, depredador como nunca y explotador como siempre, se apropie por completo de los mundos culturales y de la propia subjetividad humana. Mejor provistas estarán esas autoconciencias si saben no sólo de uno, sino de muchos mundos, es decir, si saben de las riquezas y los problemas de varias culturas.

Al plantearnos seriamente temas tales como el de la educación intercultural, lo que conviene es nunca dar por sentado que las palabras nos dicen todo lo que hay que decir. Es por ello que cabe interrogarnos conceptualmente acerca de si palabras como “cultura”, “educación”, “formación” y “conciencia” dicen todo lo que hay que pensar y decir, y si muestran todo lo que hay que hacer. Consideremos, entonces, incluir en los esfuerzos que buscan una interculturalidad posible la idea de que los conceptos siempre están en movimiento, siempre intentan alcanzar toda la realidad que falta por pensar y todas las tareas que faltan por hacer. Si acaso esta idea proviene de Occidente, hagámosla mejor y más grande en el diálogo de todas y todos. ▲

Referencias

- Austin, J. L. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Paidós.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Guerrero, P. (1999). “La interculturalidad sólo será posible desde la insurgencia de la ternura. (Notas para la aproximación a la interculturalidad)”, en Universidad Politécnica Salesiana, *Reflexiones sobre la interculturalidad*. Ediciones ABYA – LAYA.
- Hegel, G.W.F. (2010). *Fenomenología del espíritu*. Abadá Editores.
- Jaeger, W. (1986). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Jameson, F. (1995). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Paidós.
- Kosík, K. (1992). *Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y del mundo*. Grijalbo.

- Kymlica, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Paidós.
- Marx, K. (1992). *La ideología alemana y otros escritos*. Planeta – De Agostini.
- Murillo, F. (2022). “La teoría de *Bildung*. Wilhelm von Humboldt (c. 1794)”. *Cuadernos de historia*, 57, pp. 377-384. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-1243.2022.69207>
- Olivé, L. (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*. Paidós – UNAM.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Planeta – De Agostini.
- Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. Fondo de Cultura Económica.
- Wallerstein, I. (1979). *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía – mundo europea en el siglo XVI*. Siglo XXI Editores.
- Wallerstein, I. (1988). *El capitalismo histórico*. Siglo XXI Editores.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación del Perú – UNICEF.