

Fricciones de poder en la educación intercultural: lectura, escritura y oralidad en las TIC

Power frictions in intercultural education: reading, writing and orality in ICTs

Claudia Vaca¹

cvaca@doctoradoedu.ucsc.cl

Recibido: 18 de agosto de 2020

Aprobado: 10 de marzo de 2021

Resumen: Este artículo hace una aproximación entre la interculturalidad, las TIC y la lectura, desde la categoría de ethos lector (Vaca, 2018), los aportes de la antropología de la lectura de Michele Petit (2012), la sociología de la lectura de Lahire (1989) y los planteamientos desde la semiótica de Barthes (1993). El objetivo del artículo es proponer un debate en el ámbito de los estudios sobre la lectura como un proceso intercultural que trasciende al espacio virtual desde las TIC, y está instalado en las mallas de poder del sistema educativo (Foucault, 2014), que nos permita aproximarnos a los retos del sistema educativo, en relación a las dos competencias educativas para el siglo XXI: Comunicación intercultural y Alfabetización digital. La pregunta que se busca responder es: ¿cuál es la relación entre la lectura, la escritura y la diversidad cultural en los procesos de aprendizaje que hoy están mediados por las Tecnologías de Información y Comunicación? Se hilvanan posibles respuestas desde la mediación lectora (Petit, 2011; Ferreiro, 2005), la identidad del lector en bibliotecas públicas (Quiróz y Ábrego, 2020) y la sociología de la lectura (Bourdieu, 1984; Lahire, 1999) y el ethos lector entendido como una instancia para la transformación de hábitos y toma de conciencia de las transformaciones del lector habitante y el libro en cuanto a soporte material. La metodología del trabajo fue exploratoria temática y crítico-reflexiva, con base en el análisis documental. El resultado fue la descripción de una relación de poder y fricciones entre la interculturalidad educativa, la escritura y la lectura; dicha relación permite ensayar nuevos debates, diálogos y posibles nuevos indicadores en las evaluaciones sobre lectura y escritura, con perspectiva intercultural en contexto tecnologizado.

Palabras clave: Lectura y escritura, interculturalidad, TIC, educación, relaciones de poder.

Abstract: This essay aims to make an approximation between interculturality, ICTs and reading, based on the category of reading ethos (Vaca, 2018), the contributions of Michele Petit's anthropology of reading (2012), Lahire's sociology of reading (1989) and Barthe's approach from the field of semiotics (1993). The article's objective is to propose a debate in the area of studies on reading as an intercultural process that transcends the virtual space created by ICTs, and is installed in the educational system's power grids (Foucault, 2014), which enables us to approach the challenges of the educational system with regard to the two educational competences for the 21st century: Intercultural Communication and Digital Literacy. The question we seek to answer is: what is the relationship between reading, writing and cultural diversity in the learning processes that are mediated today by Information and Communication Technologies? Possible answers are based on reading mediation (Petit, 2011; Ferreiro, 2005), the reader's identity in public libraries (Quiróz and Ábrego, 2020) and the sociology of reading (Bourdieu, 1984; Lahire, 1999) and the reading ethos understood as an instance for the transformation of habits and awareness of the transformation of the inhabitant/reader and the book in terms of material support. The work methodology was thematic exploratory and critical-reflexive, based on documentary analysis. The result was the description of a relationship of power and frictions between educational interculturality, writing and reading; this relationship enables the trying out of

¹ Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

dialogues and possible new indicators in reading and writing assessments, with an intercultural perspective in a technologized context.

Keywords: Reading and writing – Interculturality – ICTs – Education - Power relations.

“Cuando se ordenan las ideas y se las puede decir al otro, entonces casi que uno es como Dios, que acomoda el agua, la tierra, las plantas, los animales, la luna, pone todo en su lugar, y cuando algo se desubica, entonces, suceden los malentendidos o algo nuevo se crea desde esa cicatriz que siempre hay entre leer, escribir y decir, porque no siempre uno es bueno escribiendo, ni hablando, pero siempre uno es bueno pensando”.

Roger Vaca Sánchez².

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de interculturalidad, exige remitirnos a los conceptos de donde provienen las nociones iniciales de lo intercultural (Estermann, 2015), estos conceptos son: identidad, cultura y diálogo. Desde allí se propone para la pedagogía un proceso de aprendizaje intercultural, en perspectiva de una globalidad constructiva y crítica. Respecto a los conceptos de identidad y cultura, Grimson (2012) ha desarrollado aportes relevantes para el análisis cultural, acerca de las fronteras culturales como fronteras de significación de las identidades, y las identitarias como fronteras de sentimientos de pertenencia, que rara vez coinciden unas con otras.

Desde estos planteamientos Grimson (2012) explica que desde allí se construye la noción de educación intercultural y la comunicación intercultural como elemento relacionador entre unos y otros. Estas nociones planteadas por Grimson (2012) nos aproximan a las reflexiones sobre interculturalidad educativa y el análisis del discurso en dicha interculturalidad, dado desde lo dialógico, como lo planteó Panikkar (2006) en sus estudios fundacionales sobre la interculturalidad.

Respecto al concepto de diálogo, Panikkar (2006) aborda la hermenéutica cultural en los diálogos desde su concepto: diálogo dialógico como el punto de partida para la educación intercultural. Desde allí, se plantea en este trabajo monográfico, una relación entre lo dialógico, la identidad y la cultura, con la lectura, para encaminar argumentos sobre la educación intercultural (Vaca, 2017; Rivera, 2018) y su relación directa con la lectura y la escritura. Esto se hace desde las miradas filosóficas (Husserl, 1966; Wittgenstein, 1983; Foucault, 1976), antropológicas (Petit, 2012 y 2015), sociológicas (Rivera, 2017; Lahire y Bourdieu, 1989), pedagógicas (Freire, 1992; Lora, 2018), de mediación de la lectura y la escritura (Freudenthal, 2016; Vaca, 2018; Mendoza, 2017).

En concordancia con esta crítica a la educación intercultural, este artículo enfatiza en los conceptos de comunicación y competencias interculturales establecidos por Kim (2011), los cuales están atravesados por la lectura y la escritura. Desde allí se plantea una crítica a la educación intercultural que permite

²Roger Vaca Sánchez fue un gran lector y comerciante de la frontera entre Brasil y Bolivia, trabajó en el ferrocarril que recorría Santa Cruz de la Sierra hasta la frontera con Brasil, su pensamiento era profundo y expresado oralmente entre las estaciones y conversaciones que tenía con él mientras viajábamos como nieta y abuelo, su legado como memoria oral es el legado de un contexto político y sociocultural de la zona Chiquitana de Bolivia.

problematizar dimensiones y niveles políticos de la interculturalidad en el ámbito educativo, con reflexiones en torno a la lectura y la escritura como instrumentos de poder en la comunicación y la educación (Vaca, 2018), que posibilitan o no la educación intercultural en un sistema educativo cuya naturaleza de origen es homogeneizante, estandarizante, discriminatoria y selectiva (Rivera, 2007).

2. LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Los desafíos en torno a la educación intercultural tienen como punto de partida la comunicación, dado que la esencia de esta categoría, en su nivel ontológico es relacional, es decir, cómo relacionarnos entre diversas culturas, en un mundo cada vez más intermediado por diversidad de códigos y estructuras de lenguaje, que conscientemente o no, son estructuras de poder, la lengua misma es una estructura de poder, en la cual hay normas gramaticales que posibilitan el entendimiento o los malos entendidos, en su mayoría lo segundo más que lo primero.

Es así que la comunicación intercultural en contextos de globalización, nos desafía a pasar de la aldea global a la comunidad global, como lo plantea Tolosa (1999) en su obra *Comunicología*.

En este sentido, la lectura y escritura, dejan de ser meras competencias escolares o universitarias, y son por sé parte de estructuras de poder, dadas por las mismas mallas de poder que subyacen en el sistema educativo, cuando diversos hablantes y etnias se congregan en un aula, sea esta virtual y física, no es un solo idioma el que está en juego, son varios, además los códigos culturales tienen un peso en esta comunicación, en las interpretaciones de los libros que el docente exige que se lean, y muchas veces, en el caso de los bachilleratos, se les exige una interpretación que ya viene dada por los cánones ensayísticos literarios, y el sistema educativo se limita a reproducir, no así a interpelar estos cánones, para revisar momentos en la historia en los cuales la expansión de ambas competencias (leer y escribir) estaban restringidas para determinados estratos de la sociedad (Reinaga, 2015) y el por qué se ha escrito más sobre determinados temas, pueblos, y voces y no sobre otras.

En concordancia con los estudios y reflexiones mencionados se identifica en el sistema educativo actual, una necesidad de estudiar y replantear los cánones literarios del sistema educativo, para abordar los tres conceptos raíz de la interculturalidad: identidad, cultura y diálogo. Esto se puede realizar desde la intersubjetividad construida desde el lenguaje (Habermas, 1973; Wittgenstein, 1983; Careaga, 2019) que construye el hablante de una cultura determinada, desde sus propios elementos simbólicos, identitarios y sistema dialógico (Van Dijk, 2002).

Por lo tanto, abordar la interculturalidad en educación, nos traslada al concepto de comunicación intercultural y literacidad intercultural, allí se observa la necesidad de generar debates acerca de las concepciones con las cuales se sigue abordando la educación, la lectura. En estos debates surge una reflexión y análisis crítico del mundo en el cual se desenvuelven los diversos lectores hoy en día, ese contexto es la diversidad cultural y lo digital, como explican Parodi, Burdiles et al (2019) en *Generación Google* o *generación Gutenberg*.

La interculturalidad exige una profunda reflexión sobre lo identitario, la aceptación de las diversidades sociales, étnicas, culturales, sexuales, la convivencia entre éstas, por lo tanto, los textos escolares, la educación homogeneizante deberán actualizarse como categorías de desarrollo, para posibilitar mayor coherencia entre los términos: educación e interculturalidad, y luego fusionar ambos.

Al respecto, Sen (2012) plantea la necesidad de ampliar los parámetros de desarrollo humano en relación con la educación y la diversidad cultural, para fortalecer así la capacidad de agencia de los ciudadanos en el sistema político y educativo; proponiendo como índice de medición la alfabetización. Pero en los últimos 20 años los criterios de este índice, no se han actualizado en concordancia con el factor de lo intercultural incorporado en las agendas educativas de los distintos países de Latinoamérica y el mundo.

El bajo índice de alfabetización en la mayoría de los países Latinoamericanos está atravesado por la diversidad cultural que no es considerada en los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura, ni de fortalecimiento de la literacidad crítica, porque se impone este proceso en una lengua ajena a la de muchos escolares que asisten al proceso de extirpación lingüística, y el sistema educativo persiste en homogeneizar los procesos de comprensión, sin considerar las variantes socioculturales y axiológicas presentes en cada estudiante que ingresa al proceso de escolarización.

Acompañado a esto, también se hace necesaria la exploración semántica de lectura en las lenguas de los pueblos originarios de Latinoamérica, porque esta noción varía o no existe en muchas, dado que la mayoría son de tradición oral, y su proceso de aprendizaje de lectura, pasa por ahí, o al menos así debiera suceder.

Por lo tanto, es necesario la actualización y recuperación de las nociones iniciales de lectura, tal vez nos remitiremos a la descrita por el sistema estandarizante, y olvidada en sus orígenes, cuyo significado en todo caso, es cercano al de las búsquedas que muchos pueblos originarios hacen desde sus tradiciones orales. Leer proviene del latín *lègere*, "...cuyo significado es elegir, seleccionar, decidir, por lo tanto, leer es un acto poético y político, donde el sujeto asume su propia construcción desde el lenguaje, desde la palabra y así participa en la vida social, política, independientemente de su lengua, etnia, ideología, clase social, etc." (Vaca, 2018, p. 85), esto le permite ampliar lo que Sen (2012) denomina capacidad de agencia y establece la categoría desarrollo humano, como indicador para explicitar la necesidad de ciudadanos con plenas competencias en lectura y escritura, que participan y deciden su porvenir.

Desde allí, habrá que buscar también si la palabra lectura, con todas estas connotaciones semánticas y culturales, existe de igual forma en las lenguas originarias de los pueblos de Latinoamérica y de toda América. Sen (2012) plantea así una educación en la cual la diversidad cultural expresada en voces, libros, posibilita los cambios necesarios para ejercer los derechos humanos y alcanzar mayor desarrollo humano, desde uno de los espacios que más reproduce las desigualdades: el sistema educativo, y, por tanto, la educación (Sen, 2009).

Entre la interculturalidad y la educación, convergen la lectura y la escritura; éstas últimas, hoy por hoy, están expresadas en diversos formatos: digitales, impresos, audiolibros, etc. todo ello lo podemos condensar en palabras de Cassany (2002) en el concepto de literacidad, el cual abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. Es decir, el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc.

2. LA INSTRUMENTALIZACIÓN DE LA ESCUELA Y LO INTERCULTURAL: LECTURA, ESCRITURA Y APRENDIZAJE

La categoría interculturalidad adjetivada en educación intercultural no es políticamente neutral, pues depende definitivamente del contexto (Rehaag, 2010) y sucede en la escuela para consolidar y/o para construir un determinado proyecto de convivencia (Ibáñez, Rodríguez y Cisternas, 2012) y de sociedad donde se inserte a las identidades antes excluidas, para homogeneizarlas, occidentalizarlas, resignificando sus propias prácticas, lengua y cultura, acorde con los intereses del proyecto político mundial de la interculturalidad (Dietz, 2017; Mateos, 2015; Vaca, 2018). Cabe preguntarnos aquí: ¿qué piensan los profesores cuando implementan la educación intercultural enmarcada en los mandatos de la ley de educación?

Se observa entonces que la educación intercultural está inserta en un proyecto político, que responde a las

demandas de convenios internacionales como el 169 de la OIT y la declaración de la UNESCO sobre la diversidad cultural. La perspectiva de la educación intercultural como proyecto político, ha alcanzado su máxima expresión en el Estado Plurinacional de Bolivia, que la configura en dos ejes: a) una apuesta a proyectos sociales de igualdad y homogeneidad de lo diverso (así de contradictorio) y, b) proyectos de equidad y diferencia respectivamente.

En efecto, la educación intercultural es diferente entre los países que la han implementado en sus políticas públicas, considerando sus propios procesos de desarrollo (Portera, 2008); estas diferencias ponen de manifiesto diferentes proyectos políticos entre continentes y países. Por ejemplo, en Bolivia existe la educación del Estado Plurinacional, enfatizándose un proyecto político, jurídico en la categoría Pluricultural, dado que este es el alcance de esta categoría antropológica de pluriculturalidad, que impacta los niveles políticos jurídicos, que otorga autonomía jurídica a los pueblos originarios, para transformar desde allí el sistema.

En el caso de países como Chile, Ecuador, Perú, se asume la educación desde la categoría multiculturalidad, porque no se asume un cambio a nivel estructural político y jurídico, simplemente se considera la integración de esas “otras identidades, históricamente excluidas”, para que participen del mismo sistema neoliberal, y gocen de algunos derechos, no se les genera un espacio de autonomía jurídica, como ha sido el caso boliviano. Por otra parte, siguiendo con el caso boliviano, explicado por Vaca (2017) se instrumentaliza la interculturalidad desde la categoría jurídica de Pluriculturalidad, generándose leyes y decretos que viabilicen con carácter obligatorio los derechos de los pueblos originarios. Se obliga a que las niñas y niños sean escolarizados (no es lo mismo escolarización que educación) se los manipula con un bono anual de 200 Bs.- (25 dólares), se les brinda todas las facilidades para que no reprobren de curso, independientemente de que aprendan o no, adquieran o no las habilidades en lectura y escritura, esenciales para el pleno ejercicio de su ciudadanía.

Se genera un marco jurídico que permita esta situación, porque está prohibido reprobar estudiantes (Ley de Educación 070 Avelino Siñani, 2010), no se prioriza el aprendizaje, ni se generan didácticas y pedagogías que permitan al estudiante alcanzar el máximo desarrollo de las habilidades en lectura y escritura.

De este modo, luego de algunos años de ejecución de estas decisiones instrumentales, enmarcadas en el Bono Juancito Pinto y la Ley de Educación 070, tenemos una estadística de alfabetización y escolarización que marca a favor del Gobierno de turno, y esto a nivel internacional en las evaluaciones del PNUD 2012, también posiciona ventajosamente al gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia.

Estamos entonces ante una clara instrumentalización de la interculturalidad, para fines políticos, económicos y de perpetuación en el poder, donde paradójicamente, no se respetan las prácticas de aprendizaje y educación propias de cada pueblo originario, sino que se les obliga a participar de la estructura educativa existente, homogeneizante.

Al ser llevada esta categoría al contexto de América Latina, deben considerar que la Educación Intercultural se sustenta en la reflexión y crítica a las aspiraciones homogeneizadoras de los saberes y prácticas sociales (Ferrão, 2010).

Este es un riesgo que se corre al trasladar la categoría de interculturalidad a la esfera educativa, porque finalmente se traslada toda la diversidad cultural en un esquema mental occidental del sistema educativo, esto ocasiona que se diluya la esencia de las identidades, las diversidades; y todas entran al “corsé educativo”, a la “malla”, y deben rendir cuentas a este sistema para estar en él (Vaca, 2017), en lugar de tener mallas para dialogar, se lanzan mallas para ejercer el poder.

En la experiencia del caso boliviano se incorpora el adjetivo intercultural a la educación con un fin netamente discursivo, como uno más de los tantos adjetivos que se le pone a la educación: “inclusiva, especial, parvularia, secundaria, etc.” para operativizar algún interés político que está detrás, dada la naturaleza política de la educación, pues no es neutral.

Se insiste en homogeneizar unas y otras identidades, se filtran los valores del sistema sobre cada identidad cultural, y lo intercultural termina siendo una transculturalidad, generándose así un proceso identitario en constante mutación. Como todo proceso identitario, al respecto, Marco Antonio Villalta (2016) explica:

“Esto significa que, más allá de constatar la diversidad como un hecho de inequidad social, se proyecta hacia el desarrollo de acciones que permitan el reconocimiento de lo diverso y abre posibilidades para la transformación de la práctica social entre unos y otros. De esta manera, se hace evidente que la Educación Intercultural posee una dimensión ético-política, en la cual lo que se da términos reales es una transculturalidad, sin embargo, la interculturalidad como posible horizonte es un camino necesario para los derechos humanos y la diversidad cultural” (2016, p. 44).

De esta manera, la interculturalidad está asociada a la coexistencia de diversas prácticas sociales que son atribuidas y/o asumidas como elementos de identidad de determinados grupos sociales que se expresan en el espacio educativo, donde la lectura, por ejemplo, responde a una estructura política y sociocultural que sostiene su existencia, porque finalmente la lectura, según Bourdieu (1984) es una práctica cultural, y como indica Chartier en *Historia de la lectura en el mundo occidental* (2011) es además una construcción que está por encima del formato en el cual suceda, es superada por las identidades que convergen en su interior y la identidad misma que la genera y la recibe, es decir, del autor y el lector.

3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA LECTURA Y ESCRITURA

La interculturalidad emergida como categoría en la educación necesita ser reflexionada desde una de las competencias más relevantes del sistema educativo, tal cual explica Ferreiro (2017), y que atraviesa todas las áreas del mismo: la lectura y la escritura.

Desde el *Ethos lector* (Vaca, 2018) del siglo XXI, el reto es deconstruir las concepciones de lectura, escritura, lector, libro, y desde ellos, mirar desde la educación, al fenómeno de la interculturalidad, para desedimentarla, para ver sus micropartículas en la conciencia de quienes hemos absorbido todas estas corrientes, consciente o inconscientemente a lo largo de la expansión de la escritura en el mundo occidental. Tal como explica Lyons (2012) en *La historia de la lectura y de la escritura*, donde sigue la línea de investigaciones de Roger Chartier (2011), Guglielmo Cavallo (2011) y Armando Petrucci (2003); Lyons en lugar de acentuar su estudio en los productores de libros o en los autores, lo sitúa en los lectores, en su capacidad para seleccionar, interpretar y rehacer lo que leen.

La obra de Lyons (2012) abarca un extensísimo período (desde la Antigüedad hasta el presente) y analiza críticamente las investigaciones que se han realizado desde la formación de la historia social de la cultura escrita, con aproximaciones a una crítica a ésta, que ha desembocado en la discriminación de diversas formas de escritura, identidades y voces.

Por otro lado, entre el autor y el lector, además de los textos, existen otros factores que determinan su relación a través del tiempo: la forma física, el formato o la disposición tipográfica que adoptan los textos en

una de sus ediciones y, si las hubiera, en sus sucesivas reediciones, ello hace necesario mirar la interculturalidad desde la mediación lectora, tal como plantea Petit (2015).

Es en torno a estas afirmaciones que la lectura en la educación intercultural cobra una relevancia epistemológica, desde la educación; porque no está dada de manera neutral, hay fines y medios para su ejecución, y estos fines y medios son interceptados por el mismo autor, lector, mediador de la lectura. Tal como explica la antropóloga de la lectura Petit (2013) en su libro *Leer el mundo*:

“En medios en los cuales leer no siempre es un placer, –porque es difícil, porque existen obstáculos como el alejamiento geográfico, dificultades económicas y prohibiciones culturales, o porque quizás la cultura escrita no estuvo presente–, la persona que no lo experimenta puede sentirse aún más excluida. En esas situaciones desfavorables, muchos logran leer gracias a los mediadores, al acompañamiento cálido de algún facilitador con gusto por los libros, que logra hacer deseable su apropiación” (2013, p. 48).

Para abordar la educación intercultural desde una perspectiva de la lectura y escritura, será necesario preguntarnos cuál es el significado de los paratextos y de los condicionantes socio-político-culturales en los que se crearon, dado que muchas obras rompen los límites de su época y nos informan de tiempos pasados y futuros.

Fueron muchos los escritores que se implicaron, a través de sus obras, en el desarrollo de la vida social y cultural del momento que les tocó vivir y de las naciones que observaron para transmitir su ideología, por eso es importante que el mediador de lectura, el gestor sociocultural de bibliotecas, el bibliotecario mismo, el profesor maneje modelos de análisis ideológicos, como se desarrolla en el *Ethos lector* (Vaca, 2018) y en *Racismo y discurso en América Latina* (Van Dijk, 2003).

Uno de los recursos básicos en la configuración de las naciones se halla en los textos literarios debido a su alta capacidad para propiciar cohesión sociocultural en un territorio determinado, por la carga ideológica que pueden transmitir y porque cualquier poder político que se precie como tal debe contar con un sistema literario que le proporcione prestigio y poder simbólico.

Estas obras ponen a disposición del mediador los cánones potenciales y accesibles para poder seleccionar, como también lo hacen las antologías, selecciones o recopilaciones subjetivas de fragmentos y obras literarias que dan a conocer lo que el seleccionador considera mejor de uno o varios autores, períodos y siglos, siguiendo un criterio autoral, temático, cronológico o formal.

Además, las antologías consultadas que en la actualidad intentan limitar la subjetividad del antólogo por medio de consultas a un colectivo de autores, críticos o lectores; se selecciona entre todo lo escrito y entre los materiales literarios de transmisión oral, desde el canon potencial, lo que merece destacarse, preservarse y enseñarse, es decir, el canon selectivo.

Este acto es similar al del historiador literario que necesita tener en cuenta el canon potencial e indicar el accesible para que el antólogo, el seleccionador, el mediador y el educador los transfieran en sus prácticas de transmisión cultural, de las identidades, diversidades que están o no expresadas en lo que han seleccionado. De acuerdo con lo anterior, lo que se plantea es el debate conceptual sobre la interculturalidad desde la lectura y los conceptos que de allí se desprenden; la lectura en cuanto *ethos*; Vaca (2017) indica que no alcanza con estudiar únicamente las competencias lectoras del sujeto lector, hace falta estudiar el *ethos* completo, es decir, el sistema social, cultural, político, económico, en el cual el lector existe; los hace siguiendo los aportes de la antropología de la lectura generados por Michelle Petit (2013), Bernard Lahire (1989), Ferreiro Emilia (2017).

Se asume entonces, la lectura desde la gestión sociocultural en bibliotecas barriales y poblaciones rurales que migran a la ciudad, donde Vaca (2018) propone el *ethos lector* como categoría de diálogo educativo

Existe también una complejidad semántica de la interculturalidad en la pedagogía, esto lo explican Panikkar (2006) y Estermann (2008), expresan que tiene que ver con el hecho de que la interculturalidad se emancipa de la teología, y se vuelve una ciencia del estado nación, de los estudios culturales, y nace luego en la educación intercultural, donde está la paradoja de que la pedagogía y la educación son profesiones que históricamente y desde sus orígenes se han dedicado a luchar contra la diversidad, homogeneizando, generando estándares de saberes, segregando, niños y niñas separados, clases sociales, migrantes aquí, autóctonos allá, etc.

Por otra parte, hay que sacudir las respuestas educativas indigenistas que se vienen dando desde los años 60, descritas por Mateos y Dietz (2015):

"Nuestras respuestas educativas diferenciales tienen el sesgo de reproducir esquemas nacionalistas, gestionan la diversidad desde el indigenismo, donde No indígenas se convierten en expertos de lo que necesitan los indígenas, con cartillas de alfabetización de los años 60, se utiliza la lengua indígena con contenidos culturales que no son indígenas, con préstamos del castellano, porque quieren enseñar prácticas culturales españolas, que no tienen un equivalente en su lengua originaria, etc. reproducen finalmente las categorías coloniales, terminan todo en castellano, con su equivalente, su promesa asimiladora: vete a la ciudad, ahí está la industria, hay más libros, desde estos libros manipulan la mente, incitan el desarraigo cultural, la negación de su propia identidad, en lugar de promover la escritura de su identidad y la lectura de su tradición oral. Mentalmente a la gente del campo, les mandan la señal de que lo rural es retraso, intervienen su mentalidad, los hacen cambiar de decisión. Y tenemos el boom migratorio y desempleo urbano de indígenas en las ciudades" (2015, p. 89).

Cuando se oficializan estatalmente categorías de diversidad, se cae en la trampa de ignorar o desconocer a algunos y otro. Tenemos la practica educativa que establece categorías demográficas fijas, problematizando al otro, al diferente, al ajeno, al extranjero en su propia tierra, al lector que no alcanza las competencias de comprensión acorde a los mandatos del texto escolar o el pensamiento del profesor que da la pauta del análisis literario, sin considerar las variantes y riqueza literaria de la propia memoria y tradición oral del estudiante, de su identidad y su propia capacidad creativa, interpretativa.

4. CONCLUSIONES

Entre algunas de las investigaciones, teorías, voces y propuestas más relevantes, sobre lectura, escritura e interculturalidad, manifestadas en las redes sociales, desde las tecnologías de información y comunicación, intervenidas todas por una mirada crítica y reflexiva, sin duda, estas pocas páginas ni agotan el problema, ni pretenden ser exhaustivas, sino que son orientación básica para seguir investigando, dialogando y debatiendo sobre el tema de la interculturalidad en la educación, en un tiempo en que las tecnologías de información y comunicación son parte del contexto, y en ella se estableces relaciones, fricciones, diálogos, rupturas, etc. entre el poder de la escritura y la lectura.

Estas conclusiones plantean algunas discusiones y preguntas necesarias, para seguir investigando sobre el tema. Luego del recorrido teórico, la experiencia en educación formal, informal y trabajo en zonas urbanas y rurales, en torno a interculturalidad y lectura, escritura, mediación lectora, gestión sociocultural surgen más preguntas que respuestas, para seguir ampliando el debate en torno al tema, entre estas preguntas están: ¿Cuáles son los enfoques políticos principales con los que se trabaja en la educación intercultural y qué

variables podríamos considerar en los debates sobre lectura en contextos de diversidad cultural, qué cánones literarios podríamos replantearnos?

Por otra parte, los diversos autores de la interculturalidad y la lectura, dejan explícita la necesidad de una actitud crítica, reflexiva en torno a la educación intercultural y las concepciones de lectura, escritura en el siglo XXI. Queda claro que la relación entre la lectura, la escritura y la diversidad cultural en los procesos de aprendizaje, después de 30 años de implementados los cambios en distintas constituciones políticas, leyes de educación de América Latina, las relaciones siguen siendo de poder, de fricción, no se ha resuelto el carácter normativo, nominativo y excluyente del sistema educativo, en relación con las obras literarias (aquí entran también las categorías de tema de género e interseccionalidad) y lecturas de carácter obligatorio, la ausencia de estudios sistemáticos sobre la memoria oral, la tradición literaria de cada territorio, etc. para viabilizarlos hacia el sistema educativo, y asegurar el resguardo y divulgación del patrimonio inmaterial.

Por otro lado, es necesario llegar al fondo de la diversidad, mirar el enfoque sintáctico político, sociológico, estructural, como cuando hablamos la lengua no somos conscientes de la sintaxis, pero antes de hablar, nos insertamos en ella, sin darnos cuenta, eso hacemos al dar clase en una escuela rural o urbana, en la universidad, porque la estructura pedagógica, educativa esta subyacente, ya estaba ahí, y a veces tematizar la diversidad cultural, la lectura desde lo intercultural, ayuda a cuestionar esas estructuras heredadas en la educación.

En las leyes de educación que priorizan lo intercultural, o en los países donde se asumió la educación intercultural bilingüe como un desafío, no cuestionaron, ni limpiaron el sesgo de origen pedagógico homogeneizante, que persiste en todos los niveles de la educación, desde el parvulario hasta el postgrado. Se siguen exigiendo mallas estandarizantes, ajenas a la realidad y necesidades investigativas de cada territorio. Se persiste generación de conocimientos universales, antes que ancestrales y plurales. Esto desde el siglo XIX hasta la actualidad, no ha cambiado.

En el siglo XXI, la tarea del profesor sigue siendo fabricar ciudadanos iguales, homologables; todavía hay profesores que siguen percibiendo lo heterogéneo, la diversidad, como complicada, molesta. Se les exige a todos los estudiantes el mismo molde interpretativo y de "comprensión lectora", que inhibe la poiesis nata del ser humano, es decir a la creatividad y la identidad desde su propio Ethos lector.

La diversidad, tiene que dejar de ser motivo de diagnóstico diferencial, segregador, porque nos perdemos la oportunidad de trabajar con esa diversidad y heterogeneidad de interpretaciones literarias, identidades de comprensión y entendimiento del texto, del sujeto, las cuales posibilitarán el diálogo intercultural y el entendimiento, o la escucha entre unos y otros.

Al respecto Cassany plantea, junto a Virginia Zavala (2002, p. 78), que: "... no hay una manera esencial o natural de leer y escribir, [...] los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos de los pueblos". En Bolivia, el escritor Rodrigo Urquiola (2019), en la entrevista que le hacen desde Los Tiempos, Bolivia y El País, España, expresa: "Celebraré con mucha alegría el día en el que un chico o una chica del campo sea capaz de narrar, con calidad estética y simbólica, aquello que conoce mejor que nadie y otros extraños dejen de hablar por ellos" (Cabrera, 2019).

Referencias Bibliográficas

Accossatto, R. (2017). *Colonialismo interno y memoria colectiva: Aportes de Silvia Rivera Cusicanqui al estudio de los movimientos sociales y las identificaciones políticas*. Economía y Sociedad XXI (36), pp. 167-181.

Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y de la escritura*. Paidós Ediciones.

Cabrera U. (2019). *Rodrigo Urquiola: "Quiero vivir de lo que amo, escribir"*. Los Tiempos. https://www.lostiempos.com/doble-click/cultura/20190620/rodrigo-urquiola-quiero-vivir-que-amo-escribir?fbclid=IwAR0ZfsFfSrvM_XOHBPawP3wtXjN1i3Qwr6w_yREijjtLKvROOCtrHHYBb4E

Cassany, D. (2013). *Tras las líneas: sobre la cultura contemporánea*. Anagrama ediciones.

Castell, M. y Calderón, F. (2018). *Navegar contra el viento*. CLACSO ediciones.

Careaga, M. (2019). *Aproximaciones a la epistemología para universitarios: breves acercamientos a mentes brillantes*. En edición.

Chartier, R. (2002). *Los libros azules y la lectura popular: en historia de la edición francesa*. Taurus ediciones.

Dietz, G. (2017). *Interculturalidad: una aproximación antropológica*. Perfiles Educativos, XXXIX (156), pp. 192-207.

Estermann, J. (2009, 2015). *Estudios interculturales*. Ediciones ISEAT: instituto superior ecuménico Andino de teología.

Ferreiro, E. (2011). *Conferencias del Grupo didáctica y nuevas tecnologías. La lectura en la era pre digital y digital. Pasado, presente y futuro de los verbos leer y escribir*. <http://redesenlecturayescritura.blogspot.com/2009/08/emilia-ferreiro-y-las-nuevas.html>

Foucault, M. (1976). *Las redes de poder*. Siglo XXI Editores: traducción de Cecilia Frost.

Cavallo, G., Bonfil, r. y Chartier, R. (1997, 2012). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus Ediciones.

Gómez, C. M. (2015). *La hermenéutica intercultural de Raimon Panikkar*. Franciscanum 164, Vol. LVII, pp. 19-43.

Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura: Críticas de la teoría de la identidad*. Siglo XXI Editores.

Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: Complemento y estudios previos*. Ediciones Cátedra.

Lahire, B. (2011). *Una mirada a la sociología de la lectura: Martine Poulain*. Perfiles Educativos, XXXIII (132), pp. 195-204.

Lambert, C. (2006). *Edmund Husserl: la idea de la fenomenología*. Universidad Católica del Maule.

Lyons, M. (2012). *La historia de la lectura y de la escritura*. Gedisa ediciones.

- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Panikkar, R. (2002). *La interpelación intercultural: Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Biblioteca Nueva.
- Panikkar, R. (2000). *Religión, filosofía y cultura. Polylog: foro para filosofía intercultural*. <https://them.polylog.org/1/fpr-es.htm>
- Petit, M. (2012). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo editorial de Cultura Económica.
- Petit, M. (2015), *Leer el mundo, México*. Fondo editorial de Cultura Económica.
- Reinaga, F. (2013). *La revolución india*. Ediciones Bibliotecas del Bicentenario de la Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Sen, A. (2000, 2012). *Desarrollo y Libertad. Traducción de Esther Rabasco y Luis Toharia*. Editorial Planeta.
- Silva, R. (2003). *La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier*. Sociedad y economía (4), pp. 161-175.
- Vaca, C. (2018). *Tesis de Magister titulada Ethos lector, un estudio sobre la interculturalidad, identidad desde la lectura en Santa Cruz de la Sierra-Bolivia*. Universidad Alberto Hurtado.
- Vaca, C. (2019). *El libro es un territorio el lector un habitante*. Fondo editorial del Museo de Historia de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno.
- Van Dijk, T. (2009), *Discurso y poder*. Gedisa Ediciones.
- Van Dijk, T. (1994), Conferencias sobre Discurso, poder y cognición social, desde la perspectiva del Análisis de discurso. <http://discursos.org/oldarticles/Discurso,%20poder%20y%20cognici%F3n%20social.pdf>
- Van Dijk, T. (2010) *Texto y contexto (semántica y pragmática del discurso)*. Traducción de Juan Domingo Moyano. Cátedra ediciones.
- Waldman, A. (2008). *El habitus cambia: un estudio etnográfico sobre la cultura cruceña, sus hábitos de lectura, alimentación, convivencia*. Editorial El País.
- Witgenstein, L. (1973). *Tractatus Lógico-philosophicus*. Escuela de Filosofía, Universidad de ARCIS.