

## Aproximaciones a una pedagogía comunitaria e intercultural en la era de las diferencias

Germán Rozas Ossandón\*

Recibido: 18/03/2018

Aceptado: 19/06/2018



### Resumen

Lo comunitario se corresponde con un espacio de la población en el que existe un estilo de vida con experiencias del pasado y una fuerte convivencia especialmente rescatable. Sin embargo, la perdurabilidad de ese estado satisfactorio depende de que cuente con las herramientas que le pueda entregar la educación. Pero la misma, la mayoría de las veces, se encuentra en manos de las orientaciones del Estado, de modo que se privilegia una relación de beneficio para éste y no para la comunidad. El artículo plantea la posibilidad de seguir un camino inverso poniendo acento en una pedagogía que trabaje para la comunidad. En esa perspectiva se asume el diagnóstico que las sociedades monoculturales, centradas en la república y la modernidad, están en retirada y que, por lo tanto, nos encontramos en la era de las diferencias. Es así como la pedagogía debe aprender a trabajar con diversos colectivos, muchos de ellos en pugna, pero de aquí se desprende el énfasis en desarrollar una pedagogía intercultural y comunitaria.

### Palabras clave

Pedagogía, comunidad, interculturalidad, diferencia.

### Approaches to a Communitarian and Intercultural Pedagogy in the Era of Difference

### Abstract

Communitarian life corresponds to a portion of the population in which there is a style of life with experiences of the past and a strong coexistence especially callable. However, the endurance of this satisfactory state depends on the tools available that the education may deliver. But the latter, most of the time, depends on the State orientations so it privileges a relation of benefit for the state and not for the community. This article states the possibility to follow an inverse way putting of stressing a pedagogy that works for the community. In this perspective it is assumed the diagnostic that the monocultural communities, centered in the republic and modernity, are in retreat, and so we are in the era of differences. In this way pedagogy needs to learn to work in different collectives, most of them in conflict, but from this point the emphasis of developing an intercultural and communitarian pedagogy follows.

### Key Words

Pedagogy, community, interculturality, difference.

\* Universidad de Chile. E-mail: grozas@uchile.cl

### 1. La educación, ¿al servicio de la comunidad?

Para comenzar, es necesario hacer la conexión comunidad y educación. Dado que habitualmente el ámbito de la educación es todo un universo, en sí mismo, y el debate circula entre metodologías de aprendizaje y luego críticas al Estado que no se hace cargo de la educación de la población, pasando por la situación de los profesores, que son los encargados de llevarla a cabo.

No obstante, se pierde este vínculo comunidad y educación. Porque si se profundiza el tema, al final de cuentas, la educación debe estar al servicio de la comunidad, pero esto no es así. Por un lado, la comunidad tiene necesidades que deben ser orientadas por el sistema educacional. Para ello hay que observar que una comunidad, en general, está inserta en un territorio y, a partir de allí, necesita ganarse la vida, con trabajo, producción de alimentos, generación de estructuras habitacionales, de salud, de administración, etc.

Pero, por otro lado, esta relación de la educación al servicio de la comunidad no existe, sino lo contrario, la comunidad está al servicio de la educación, veamos. En dicho sentido, la educación comprende a los establecimientos educacionales y su sistema de docentes, para los cuales la comunidad provee niños, niñas y jóvenes, paga por los servicios educacionales, de manera que lo sostiene y, además, la misma colabora con mejoras para las escuelas, incluyendo materiales de aprendizaje.

En realidad, no es la comunidad que está al servicio de la educación, sino es la educación y las escuelas que están al servicio del Estado. Y el Estado pasa a constituirse en una figura relevante y en una estructura fundamental que conduce a la sociedad (Faleto, 1989). Entonces tenemos la amplificación de una relación vertical que va, desde el Estado hacia la educación, las escuelas y luego, hacia la comunidad.

Al señalar que hay una relación vertical, una especie de «cadena de mando» se quiere indicar que hay una corriente de influencia desde el Estado hacia la comunidad, a través de la educación. Más aún, a lo que se quiere apuntar es que, en este proyecto de influencia, la educación es más bien un instrumento del Estado (Foucault, 2007).

Ahora claro, al señalar este planteamiento, lo hacemos de manera general. No se quiere desconocer que, por un lado, hay un movimiento desde los profesores por mejorar la calidad de la educación y por hacer llegar la misma a las poblaciones más desposeídas y; por otro, una movilización social del estudiantado que, en distintos momentos, ha hecho presente exigencias de democratizar el sistema educativo, de modo que se ponga fin al lucro con el propósito de destinarla al desarrollo del país y no al beneficio de una elite económica.

Sin embargo, volviendo a la idea general de la importancia del Estado y, del uso de la educación como un instrumento del mismo, habría que destacar la relación señalada entre el Estado y la comunidad.

El Estado representa a la comunidad, pero eso es un planteamiento valórico, es la pretensión, es el ideario; sin embargo, en términos generales, el Estado no representa a la comunidad, sino a diferentes elites de la sociedad y, esto se presenta, prácticamente, en toda la historia de nuestro país y de muchos otros. Son las elites las que dirigen el Estado (Morales, 2008), aun cuando éste debiera ser un instrumento de la comunidad. Más bien el Estado y las elites se sirven de la comunidad para desarrollar sus proyectos de sociedad.

Entonces, en esta relación comunidad y educación, cabe plantearse y preguntarse, ¿cuál es proyecto del Estado y de las elites para el desarrollo de la sociedad? Éste es el cuestionamiento de fondo para poder entender de qué se trata el objetivo de influir a la comunidad usando como instrumento a la educación. Y este proyecto, sin duda, se gesta en la instalación de la república y de la modernidad.

Se afirma que Chile es un país republicano, cierto, pero eso más que una identidad es un proceso, un proyecto, una empresa en constante esfuerzo por su instalación. Y ese proyecto viene desde el exterior, vinculado a la revolución francesa (Donati, 2004), que comienza a hacer efectiva la idea de lo republicano. Y, además, es fruto de una necesidad de la liberación de la colonia española, que decantó en la independencia. Nuestros próceres usaron como ideario de independencia la lógica del proyecto republicano europeo (Baradit, 2017).

Ahora bien, ese proyecto no sólo fue una preocupación en torno al periodo de la independencia, sino que ha tenido nuevas etapas donde se ha ido completando y enriqueciendo con otro conjunto de dinámicas también fundamentales para su sostenimiento en el tiempo. Y estos otros elementos son lo que podríamos sintetizar como la modernidad.

La modernidad es la filosofía de vida de lo republicano (Fornet–Betancourt, 2007). Es el contenido del proyecto, el cual puede resumirse en la idea del progreso, de la evolución, en la aplicación de la ciencia para alcanzar un futuro mejor.

La modernidad, no es una sola cosa, es todo todo un paquete de dimensiones que, articuladas, buscan embarcar a la sociedad en el quehacer que propone (Rozas, 2018). Y esos ámbitos, dicho brevemente, apuntan a instalar la idea de la razón, del individuo y lo individual, la relevancia del hombre por sobre la mujer y; por tanto, la hegemonía del patriarcado. Además, como decíamos, la idea de la evolución, combinada con un concepto de tiempo que va desde el pasado —conceptualizado como lo atrasado—, hacia el futuro, que es lo avanzado.

En América Latina, para instalar la modernidad y todo lo que ello implica, se requiere de manera importante el montaje de varias estructuras, pero además y de manera relevante, el desmontaje de otras. Y en esta dinámica se va generando la relación, que señalábamos, la influencia desde el Estado pasando por la educación hacia la comunidad. En tal sentido, comprendemos la comunidad como un proceso dinámico, cuyos fundamentos están basados en la subjetividad, de modo que las percepciones, representaciones e imaginarios son transformados en categorías de apreciación del mundo que se encuentran en continua reproducción, en una dinámica interactiva, que se construye de manera relacional con la otredad (Montero, 2004; Sánchez, 2007).

El montaje cumple con el objetivo de movilizar a la comunidad y a la sociedad en la dirección del progreso y la modernidad, lo que implica sistemas productivos, educacionales, políticos y económicos. Pero, lo que nos interesa aquí, es observar cuáles son los mecanismos de influencia y de incidencia en la comunidad a objeto de encaminarla en la dirección del proyecto republicano moderno.

Hay varios mecanismos en esa dirección: la construcción de sujetos; el establecimiento de un sistema productivo que implica una dinámica particular de trabajo —centrado

en la industrialización y el comercio en detrimento de lo rural—; un sistema limitado de participación, exclusivo para las elites y negado para para la comunidad y; por otro lado, el desmontaje de las culturas locales, que alojan en su interior una lógica distinta a la modernidad; para a través de la elaboración de un discurso nacionalista, instalar un imaginario patriótico dirigido a un estilo de vida enfocado hacia la idea del progreso y el futuro; el desajuste de estructuras culturales locales asociadas al ocio, a la contemplación, a la diversión, al entretenimiento, muy propio de las comunidades; el trastocamiento de la cultural mítica y animista de la población local, por la lógica racional. En fin, veamos con más detalles algunos de estos mecanismos.

Antes, vale señalar que estos mecanismos son instalados por el sistema educacional, pero además por las estructuras de influencia de la política, la cultura, la iglesia, la empresa, la prensa, la literatura (Anderson, 1993; Foucault, 2007). Es decir, por todo un aparato de influencia.

Entonces, como se señalaba, el mecanismo de construcción de sujetos refiere a establecer diferencias entre las elites y la comunidad, indicando que existe una jerarquía, la que pone a los grupos superiores en la cúspide: los blancos, los europeos, los mestizos y, en los niveles inferiores, a los indígenas, los negros, los discapacitados, etc., más recientemente a los migrantes.

La forma de producir esta jerarquía es por la fuerza, por la obligación, pero principalmente por la persuasión, la estimulación, en definitiva, la colonización de las creencias y de las formas de pensar (Gruzinski, 2000; Mignolo, 2000). Se utiliza todo tipo de procedimientos para convencer a la comunidad y a la mayoría de la población local de su inferioridad. De allí hay un paso a señalar que los negros son unos brutos (como ya ha ocurrido), más cercanos a la animalidad que a la humanidad y; luego que los indígenas son frágiles, incapaces de construir sociedades complejas, dominados por el medio ambiente y, además, supersticiosos. Hay que señalar que lo negro o lo indígena, como concepto inicial, no existen, sino que son categorías ficcionadas dentro de este proceso. Además, hay otros sujetos más, las mujeres, los campesinos, los homosexuales, etc., es decir, hay una corriente constante de creación de sujetos para justificar y sostener el proyecto moderno.

Ahora bien, por qué todo esto, claramente para levantar el proyecto moderno, porque instalarlo y desarrollarlo significa la necesidad de mano de obra, de trabajadores y de obreros que lo soporte sobre sus espaldas y, especialmente, que permita obtener beneficios directos e inmediatos para las elites. Dicho de otro modo, esto es el montaje de un sistema que se sostiene a través del diseño de un grupo humano consistente en crear distintos tipos de sujetos (Skliar & Téllez, 2008) y luego ordenarlos en una jerarquía que determine el trabajo, para la mayoría, y el goce de los beneficios para una minoría. En esta dinámica un elemento central es la educación de la comunidad, es decir, el inocular un discurso en la población que muestre con claridad las necesidades de este proyecto social y los roles que cada uno debe asumir para sostenerlo. Todo ello en un envoltorio de ideas de patriotismo, de aporte a la sociedad, de emprendimiento, de espíritu ciudadano, de orden y trabajo, de ahorro y no despilfarro, etc. (Zibechi, 2006). Es decir, lo que en psicología comunitaria y otras disciplinas, se denomina colonización del pensamiento y que consiste, fundamentalmente, en deslegitimar todo aquello que represente una visión alternativa a la mirada republicana y moderna de la sociedad.

Muchos ejemplos se podrían señalar, pero valga citar al historiador Jorge Baradit sobre la pretensión de la elite en el Chile del siglo XIX:

(...) acercar la ciencia a la gente para que buscara en ella la explicación a las cosas y no la superstición. Que los fenómenos del cielo los revelara la astronomía y no los mitos; que las lluvias y las heladas las estudiaran los meteorólogos y no los brujos, que las enfermedades las curaran los médicos y no los chamanes; que los males se solucionarán con ciencia y tecnología, no con misas y diezmos a las iglesias. (2017, p. 36)

## 2. Emergencia de un escenario crítico

Esta situación no ha sido asumida sin protesta. Siempre ha habido un fuerte rechazo, ya sea a través de la violencia, expresada en el enfrentamiento bélico, o también por medio de una oposición cotidiana, para hacer valer los estilos propios de vida. Esta dinámica tiene distintas expresiones, las cuales vamos a caracterizar, en general, como resistencia.

Por un parte, se ha presentado la resistencia bélica, que ya conocemos, expresada en acciones de rebelión en el transcurso de toda nuestra historia, como fue la defensa de la población mapuche durante la mal llamada «pacificación de la Araucanía» en 1880 en la zona del río Bío-Bío hacia el sur (Marimán, 2013; Marimán, Caniuqueo, Millalén & Levil, 2006; Toledo, 2006) y; por otra, la resistencia manifestada en la vida cotidiana, en lo religioso, en las comidas, en distintos ritos y ceremonias, en las vestimentas, etc. Todas estas acciones llevan a las comunidades a la conformación de diferentes movimientos sociales (Tarrow, 1997).

A diferencias de acciones organizadas por una agrupación política, los movimientos sociales son un conjunto de comunidades que, independiente de su capacidad organizativa, respiran un mismo ideario simbólico de carácter crítico frente a un conjunto de situaciones. Son receptivos de un malestar colectivo que se comparte y, que se difunde muy rápidamente de boca en boca, de grupo en grupo, de modo que, en un momento determinado, se levanta una ola social que protesta y rechaza condiciones de opresión y de insatisfacción en sus vidas.

Los movimientos sociales son portadores de importantes verdades, muchas veces ya existentes de manera oculta en la cotidianeidad de la sociedad, pero que no se explicitan y se mueven sólo de manera subterránea. De modo que los movimientos sociales, en una circunstancia específica, las sacan a flote y las expresan explícitamente, haciendo evidente y visible una realidad escondida, que en calidad de denuncia y protesta se enrostra al poder, demostrando el carácter conservador y retrogrado de las elites que han reprimido, durante mucho tiempo, esas verdades y que ha hecho todo lo posible por distorsionarlas, desmerecerlas, negarlas o invisibilizarlas.

Un ejemplo de ello es el movimiento indígena (Figuroa, 2008) que se manifiesta en la década de los 90, cuya expresión más evidente fue el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en México en el año 1994 (Grosfoguel, 2007), el cual junto a un amplio movimiento latinoamericano, expresa ideas que golpean la sociedad establecida, con reivindicaciones, a esa altura del siglo XX, no sólo de tierras, sino de liberación social que apunta a temas más complejos como el autogobierno, la autonomía y la autodeterminación.

El movimiento de migrantes es otro caso histórico que ha levantado reivindicaciones culturales relevantes en los países de destino, especialmente en aquellas migraciones hacia Estados Unidos, así como a otros países del Norte, instalando en ellos sus modos de vida originales y reivindicando la valorización de sus culturas de origen en los países de destino.

Tanto es así que en Canadá, dada la migración, autores como Kymlicka (1996), Taylor (1993), Rawls (1993) y otros, comienzan a plantear la idea de multiculturalidad, señalando que los tiempos han cambiado y que la conformación de una república desarrollada bajo una cultura homogénea ya no es posible, en tanto esa concepción de igualdad cultural es más bien un sistema de exterminio cultural (etnocidio) de otros grupos que no congenian con la cultura moderna y republicana. Por lo mismo, el planteamiento reactivo frente a las protestas de los movimientos sociales, ha sido la reestructuración de la sociedad actual, de modo que dé cabida a otras expresiones culturales, lo que implica su reconocimiento.

Por otro lado, en las mismas sociedades modernas, en el contexto de la defensa de los Derechos Humanos, han brotado movimientos por la diversidad cultural de sectores emergentes, como los de grupos de jóvenes, de la diversidad sexual, de personas de la tercera edad, de las corrientes feministas, así como movimientos reivindicativos de otros estilos de vida, tales como los que promueven el uso de la bicicleta en vez del automóvil, la comida sana frente a la comida «chatarra», la música y el arte popular ante el espectáculo masivo hollywoodense, etc., es decir, movimientos que reivindican la construcción social de una identidad propia y no definida por el Estado.

Todos estos planteamientos ponen en jaque la idea de la república tal como la hemos conocido (Santos, 2012; Walsh, 2008). Es así como la idea de igualdad se ve fuertemente cuestionada, no por considerar que la sociedad no deba repartir democráticamente los bienes, sino porque la propuesta de la igualdad refiere a otra gran crítica a las sociedades modernas y republicanas: el proceso de igualdad en la conformación del sujeto moderno que dicha sociedad busca establecer (Hall, 2004). Ese sujeto moderno que sostiene a la sociedad, trabajando, aprovechando el tiempo, en orden, sin rebelarse y siguiendo el tránsito de la familia hacia la realización personal. El sujeto moderno definido como aquel ser civilizado —en el marco dado por la civilización occidental— y no otras: blanco, hombre, racional y productivo, amante de los bienes materiales. Modelo ideal, que ha generado, en todos los grupos del mundo, un proceso de blanqueamiento y una occidentalización de los estilos de vida.

Esta idea de igualdad es la que ha estallado con el advenimiento del siglo XXI, trayendo consigo la reivindicación de la diversidad y el reconocimiento de su participación en la toma de decisiones de las sociedades actuales. Este es el desafío que las elites y los estados clásicos no están interesados en aceptar; no obstante, se han visto obligados a torcer su rumbo. Este proceso no es una cuestión de opción, son las nuevas —o viejas verdades— mantenidas ocultas, que han emergido y que se hacen presentes en las sociedades actuales.

Y éste es, precisamente, el desafío de la educación de hoy en día: cómo sirve a las comunidades y no al Estado. No es una tarea fácil, pues el reconocimiento de la diversidad tiene muchas aristas y, es todo un campo a comprender, a explorar y a instalar. Falta agregar además, otros análisis que resultan muy significativos en la discusión dentro de las Ciencias Sociales: los referidos al denominado «debate civilizatorio».

Revisaremos primero, al respecto, la experiencia boliviana, que en los últimos años ha presentado una mejora significativa de su economía (Comisión Económica para América Latina [Cepal], 2017; Dupeiron, 2017), con un aumento del ingreso *per cápita*, la nacionalización de los hidrocarburos, una mayor participación de la población históricamente marginada, en distintos espacios gubernamentales, mayores fondos para financiar políticas de salud, de educación, y muchas otras mejorías. Cabría, sin duda, mencionar varios otros aspectos de gran relevancia en el ámbito cultural y educacional para América Latina, como la propuesta boliviana por un cambio en el sistema republicano por uno plurinacional y la importancia que ese país le asigna a la interculturalidad. Todo ello, dentro de cambios muy significativos en la ya aprobada constitución boliviana del 2009.

El tema de la plurinacionalidad en Bolivia ha sido la respuesta a la existencia de las múltiples etnias que hacen vigente la necesidad de un gobierno compartido desde distintas miradas, las cuales deben saber conversar entre sí. Reivindicaciones similares ocurren en casi la mayoría de los países de América Latina, con la diferencia que esos otros países — incluyendo a Chile— están lejos de la filosofía intercultural.

Así llegamos a los que se indicaba más arriba: el debate civilizatorio. De acuerdo a los planteamientos de Boaventura de Sousa Santos (2010), lo que actualmente estaría ocurriendo en el continente, no es más o menos izquierda, más o menos democracia, sino la necesidad de poner sobre la mesa de discusiones la tensión entre, al menos, dos miradas civilizatorias: por una parte la occidental y; por otra, la indígena, en toda su diversidad.

La cuestión aquí, no es discutir cuál civilización es mejor, sino considerar que lo que ha ocurrido en América Latina después del «descubrimiento» del continente fue la imposición de una forma de civilización, en detrimento de otras. Y, en esta tensión, la discusión no se trata de más o menos tecnología, o de mejorar aquellas cosas que la civilización occidental ha hecho mal, o tal vez una mayor consideración, participación o involucramiento de las miradas indígenas dentro del escenario moderno. No, se trata de reconocer que cada civilización contiene un universo de dimensiones y, que no se trata de modificar uno u otro aspecto de ellas, sino de reconocerlas de manera completa. Por lo mismo, la cuestión estriba en considerar, por ejemplo, al modelo indígena como otra civilización, con su multiplicidad de dimensiones, lo que nos exige aprender a entrar en algo similar a otro universo.

Lo anterior, que puede parecer una simple discusión filosófica, deja de serlo al momento que hay varios elementos que ya se encuentran en juego, actualmente, en la dinámica social. Uno de ellos se refiere a las demandas de reconocimiento de otras culturas, tal como hemos indicado más arriba, pero, además hay otros tres aspectos dignos de considerar.

El primero de ellos se refiere a la crítica que se ha realizado a la izquierda latinoamericana que sigue planteando una perspectiva marxista para el futuro de las realidades del continente (Castro-Gómez, 1998). Al respecto no es que se desvalorice el mérito de este enfoque, sino que se lo observa en primera instancia como una propuesta que se mueve dentro del mismo escenario occidental, ya que al abogar por la igualdad, promueve al sujeto moderno (Hall, 2004). No considera la diversidad cultural y pone el acento en la industrialización, desconociendo con ello la vida campesina y otras formas de existencia asociadas a la agricultura. Esa izquierda también tiene como meta el desarrollo económico desde una perspectiva del progreso hacia el futuro, justamente un aspecto que es criticado

por su concepto de tiempo, que ve el pasado como atraso y el futuro como un momento superior. Direccionalidad lineal que no está presente en otras culturas.

Un segundo aspecto, dentro del contexto de la diversidad, es una reivindicación social no sustentada en el crecimiento económico, sino en el reconocimiento identitario. Tal como señaló Franz Fanon (1973) —uno de los primeros intelectuales que propuso el concepto de liberación— para aludir a la liberación del ser humano de la colonización identitaria francesa, que tuvo o tiene a las poblaciones negras y otras, atrapadas desde dentro, desde el interior, desde su propio psiquismo. Fanon, se refería a la liberación del negro, en tanto cuanto éste no alcanza a ser un verdadero humano, dado el afán instalado del blanqueamiento y la asimilación de todo tipo de conductas y patrones de vida occidentales, lo que hace que Fanon termine calificándolo como un ente vacío. Este planteamiento se puede proyectar a lo que sucede con las clases medias, o con sociedades completas, que buscan asimilarse o parecerse a las sociedades industrializadas.

Finalmente, en esta tensión, se encuentra el tema de la ciencia versus otros tipos de conocimiento. Precisamente, uno de los pilares de la civilización occidental es su sostén detrás del conocimiento científico, como a su vez el esfuerzo permanente por demostrar la debilidad, la incapacidad, la poca altura de otros tipos de conocimientos, descalificando así otros saberes de orden religioso, emocional, experiencial, chamánico, ancestral, etc.

Bajo estos elementos, es que se habla del debate civilizatorio, de manera que al revisar las reivindicaciones indígenas actuales, por ejemplo, lo que se plantea no es una incorporación a la sociedad occidental o republicana o moderna, sino el reconocimiento de ser otra cultura, de ser otra civilización y, en tanto cuanto, sus demandas hoy día pasan a ser, como ya decíamos, el autogobierno y la autodeterminación (Mariman, 2013); lo que significa vivir, trabajar, relacionarse, educarse, de un modo totalmente diferente a los lineamientos occidentales y orientarse en base a metas que distan de perseguir el progreso, el crecimiento, un mejor futuro. Su direccionalidad apunta hacia parámetros que, para el mundo occidental, resultan incomprensibles.

### **3. Urgencia de cambios en la educación: la acción comunitaria**

Frente a la problemática y el diagnóstico expuesto más arriba, aquí se desarrolla una propuesta de acción que no pretende atender todas las situaciones, pero que al menos, en lo que corresponde a la educación y a otras formas de intervención, en algunas áreas, es posible avanzar.

Nos referimos a la acción comunitaria crítica (Rozas, 2015a) propuesta que viene de la Psicología Social Comunitaria y que consiste en actuar hacia el desarrollo de la comunidad, dejando de lado las propuestas del Estado y poniendo el acento en la misma comunidad. Es una propuesta arriesgada, en el sentido que implica una crítica al Estado; no obstante, se entiende al Estado conducido por las elites. Otra cosa sería si el Estado respondiera a las necesidades de la comunidad.

El punto de partida en dicho camino es la deconstrucción de las miradas producidas desde el Estado, especialmente en lo que refiere a sus aspectos valóricos, epistemológicos y al paradigma que lo sustenta. Se trata de mirar las ideas fuerza que sostienen las políticas públicas, los programas educativos y, todas las formas de intervención que competan a nuestra vida y que provienen desde las instituciones que representan al Estado, para que,

por medio de un proceso de análisis, se pueda finalmente develar, traspasar, despejar el verdadero objetivo que se pretende implementar. No es una tarea fácil, porque se trata de leer el trasfondo, de ver los propósitos ocultos, evidenciar lo que se plantea entre líneas. Es decir, lo que buscamos no se encuentra rápidamente al alcance, no está a la vista, no es evidente.

Y esto porque la mayoría de las veces, el escenario que se nos entrega es lógico, es limpio, y tiene objetivos aparentemente saludables. Para poner un buen ejemplo al respecto, podemos citar el caso del Instituto Lingüístico de Verano, que fue incentivado en varios países de América Latina (Flores, 2016). Éste fue implementado alrededor de los años 50, especialmente en zonas rurales y selváticas, en países como Ecuador, Colombia, Bolivia, México y Venezuela. Se pretendía, con ello, educar y sacar a la población de la ignorancia, enseñar a leer y escribir, aumentar habilidades cognitivas de la población. Estas escuelas de verano, por un acuerdo con los gobiernos, fueron llevadas a cabo por distintas iglesias, particularmente norteamericanas. Entonces teníamos una especie de «curas obreros» haciendo una labor humanitaria, en poblaciones marginales que se encontraban fuera del alcance de la modernidad y, que podían constituirse en un aporte al desarrollo.

He allí el escenario, el cual era aparentemente limpio, humano, loable. No obstante, el paradigma oculto era otro, el cual principalmente apuntaba a inculcar la idea de Nación, incentivar la migración hacia la ciudad, para que así, la población pasara a conformar el contingente de obreros y trabajadores de gran necesidad de la industria naciente en Latinoamérica y, de este modo, sostener el proyecto modernizador instalado luego de las independencias. Por otro lado, el objetivo propio de las iglesias también era y, tal vez éste era el más importante, adoctrinar dentro de la perspectiva cristiana —luterana o anglicana— dado que junto con saber leer, se trataba fundamentalmente de saber leer la *Biblia* y, a partir de allí, generar un derrumbe y el etnocidio de todo el paradigma de las civilizaciones indígenas y locales, acusándolas de ser culturas invadidas por la hechicería y el paganismo.

Luego, un segundo aspecto en esta metodología de la acción comunitaria crítica, es el avance en la construcción de un proyecto propio, lo que puede tener varias perspectivas a seguir. Por un lado, se trata de rescatar precisamente la cultura propia, que consiste en hacer un trabajo con la memoria, es decir, volver a sacar del entierro las interpretaciones de mundo, muchas veces milenarias, desarrolladas de generación en generación, por la comunidad. Las comunidades alojan en su interior todo un paradigma, una epistemología, objetivos sociales, todos ellos aspectos que son una visión global de la vida, del espacio, del tiempo, del trabajo, de las relaciones sociales, del poder, de la vinculación con la naturaleza, etc.

Luego de avanzar en este aspecto, un tercer elemento, se enfoca en la identidad, en recuperarla y en fortalecerla (Rozas & Arredondo, 2006). No hay que olvidar que, exactamente lo que ha ocurrido con la aculturación desarrollada vía educación por el Estado, ha sido la inferiorización de nuestra identidad, acusar a las poblaciones locales de ser incapaces, débiles, pobres, ignorantes, tontas, inútiles, flojas, etc., es decir, minorizar, distorsionar, negar, invisibilizar y, si es necesario, exterminar. Por ello hablamos aquí de etnocidio, de un crimen cultural.

Entonces, el trabajo con la identidad consiste, precisamente, en recuperar o construir una identidad acorde con la cultura propia, una identidad realista, fruto del acervo cultural fuerte que tiene la comunidad y, con ello, entrar en una fase de autovaloración, de reconocer lo bueno, lo enriquecedor y lo aportador que tiene la identidad propia. Este proceso, sin duda, terminará por fortalecer y empoderar una apreciación de sí mismo, de ser dueño, propietario de su propio ser y su destino, al mismo tiempo que permitirá observar las distorsiones que el Estado y sus instituciones ha generado en contra de la identidad. Se trata de fortalecer una identidad colectiva, de modo que precisamente los mecanismos de educación o los contenidos de educación, apunten a estimular esa identidad comunitaria.

Luego, otra área de esta propuesta, es elaborar un proyecto más amplio, que consiste en un diseño de vida, un diseño de sociedad, un diseño de futuro, una arquitectura social en la que interesa vivir de acuerdo a la cultura propia. No se trata sólo de un esbozo imaginario y fantasioso, o algo idílico, sino que práctico, es decir, un modelo que se ajuste a los problemas que, actualmente, cada comunidad se encuentre viviendo. La comunidad está atrapada por la sociedad moderna, la cual tiene a través del Estado y de la educación, fuertes armas para mantenerla dentro del redil, obligándola a caminar o a descomponerse, de modo de conseguir que su población se acople a las necesidades del proyecto moderno. Entonces no se trata de un proyecto dentro de un contexto de lucha social, que sea capaz de incorporar los nuevos elementos adquiridos o reflatados de la cultura propia y, de allí, revisar y diseñar, tal vez estratégicamente, los pasos a seguir. Lo que se persigue, en definitiva, es establecer objetivos a alcanzar en esa dirección, tratando de respetar el modelo diseñado, prefigurando una ruta adecuadamente orientada.

Y, finalmente, dentro de otros aspectos, se trata también de un trabajo integral, avanzando más allá de lo cognitivo y lo racional, para integralmente abordar lo corporal y emocional. Ya lo hemos señalado, el paradigma occidental privilegia lo cognitivo y lo racional. Es el pilar fuerte de la educación, su objetivo es instalar en nuestra mente, mecanismos de análisis, reflexión, lógicas científicas, experimentales, con evidencias, todos procesos correspondientes a la forma cultural de Occidente de interpretar e intervenir el mundo, dejando de lado completamente, lo corporal, lo emocional y lo experiencial. En este sentido, la propuesta aquí desarrollada, apunta a entender que el individuo humano es integral y, por lo mismo, nuestra capacidad productiva o nuestro desenvolvimiento cotidiano, debe ser integral, es decir, tomando en cuenta todas nuestras dimensiones.

Dicho de otra manera, la educación ha sido concebida principalmente como cerebral. No es casual que en los colegio los niños y las niñas puedan eximirse de Educación Física, como una dimensión que no tiene relevancia. Eventualmente pasa lo mismo con el Arte, si un niño o una niña no aprende a desarrollar su imaginación, no importa, total en la sociedad y el mundo del trabajo, todo es racional. Ni hablar de actividades afectivas en los colegios, simplemente no existen o tienen un rol secundario. Todo aquello que es expresarse, trabajar los sentimientos, la riqueza que implica llorar, reír, enojarse y, además todo aquello que son las habilidades sociales como la amistad, la solidaridad, la comprensión del otro, etc., son aspectos dejados fuera, los cuales en la idea de una acción comunitaria crítica, deben ser incorporados.

#### **4. Pedagogía de la interculturalidad**

En definitiva, tal como hemos señalado más arriba, el tema de la educación y la comunidad en la sociedad actual, en el contexto de lo que se ha llamado el debate civilizatorio

(Santos, 2010), la crítica a la izquierda tradicional, el rechazo a la presencia de dictaduras internas en cada uno de nosotros, como por ejemplo el machismo, nos señala que nos encontramos en una nueva época, una especie de nueva era.

Y en este nuevo tiempo ya no cabe la urgencia del tema del hambre (salvo en algunas regiones del mundo), tampoco el de la igualdad como un tópico que sólo apunta a equiparar las distribución en el proceso de construcción de las sociedades modernas, sino que esta nueva era apunta a la diversidad y, dicho en mayor profundidad, se dirige hacia la plurinacionalidad, hacia la presencia y necesidad de desarrollo de una diversidad de culturas y formas de vida, lo que implica la autodeterminación, la autonomía y el autogobierno.

Estos son los temas del siglo XXI. Entonces, para efectos nuestros, cabe preguntarse cuál es el camino a seguir, o al menos, indicar uno de ellos. Y, un primer acercamiento, es la interculturalidad, la pedagogía intercultural. Veamos de qué se trata.

Tal como su nombre lo indica, refiere a una relación entre culturas; no obstante, una primera clarificación: no es sinónimo de multiculturalidad (Diez, 2004; Dietz & Selene, 2011). Esta última es la propuesta liberal frente a qué hacer de cara a la diversidad, así la multiculturalidad tiene varias falencias: una de ellas, es suponer que las culturas, en su diversidad, son independientes las unas de las otras, de modo que desde cada espacio, se pueden relacionar en una superficie de igualdad. Serían culturas con iguales grados de fuerza ubicadas todas en un plano de horizontalidad. El error aquí es que ello no es de tal manera, pues una de las distinciones fundamentales entre las culturas, es su diferencial de poder, lo que nos habla además de una desigual ubicación en la pirámide social: unas están en la cúspide y otras entran en la base sin poder. Entonces, malamente, podríamos hablar de culturas iguales.

Por otro lado, el enfoque multicultural plantea que las culturas tienen elementos esenciales, es decir, hay un punto de origen en las culturas, sus raíces y, de allí se desprende la idea de la posesión de algo especial, único, que es su «esencia». Entonces las culturas hablarían desde su «esencia», desde un núcleo duro de su ser social. Desde allí que este enfoque propone el principio de preservación de las culturas, lo que suena bien, pero esa preservación y esa protección, significa no ver el dinamismo cultural y los cambios que ocurren en cada una de ellas. La conservación y la protección no es otra cosa que congelar una cultura en el pasado y, con ello, se evidencia el mecanismo oculto de anular esa cultura. Una cultura protegida es una a la cual se la cuida para que siga encapsulada en sus elementos ancestrales, pero ello la inhabilita para participar de las decisiones actuales.

En contraposición, desde la interculturalidad (Mato, 2005; Sahlins, 2001), se señala que las culturas tienen sus particularidades, pero que no existen las esencias y, las diferencias, se comprenden como convenciones que se establecen en la relación que se construye entre una y otra cultura, o fruto de conflictos y luchas sociales entre ellas. Un ejemplo al respecto son las acusaciones hacia el pueblo mapuche (en Chile), de «ser» una comunidad violenta. Atributo falso, los mapuches no tienen una esencia agresiva, pueden comportarse de manera violenta como cualquier comunidad y, en su caso específico, eso tiene una explicación por la usurpación de sus tierras y la constante discriminación de que son objeto. Al mismo tiempo, esto define al Estado, el cual pretende autoconceptualizarse como no violento, porque su política de acción se basa en la legalidad, pero sin duda, para los mapuches y para muchos grupos sociales el Estado sí es violento, incluso terrorista.

Finalmente, la multiculturalidad plantea la idea del encuentro cultural, eslogan concebido por España para celebrar el quinto centenario el 12 de octubre del año 1992 (Hernández, 2005). Propuesta que recibió la más acida crítica del movimiento indígena de la época, obligando a los respectivos países de América Latina a no concordar con dicho simbolismo y a desvincularse de España en ese sentido. El planteamiento de dichos movimientos fue que la llegada de los españoles, en 1492, no consistió en ningún encuentro cultural, sino en una masacre, lo que hace que esa fecha no tenga ninguna emotividad digna de aplauso. Tal como cita Hernández (2005), respecto de una nota enviada al rey Juan Carlos de España por los indígenas quiche de Guatemala:

Nos preguntamos cómo es posible celebrar la ocupación militar y el genocidio perpetrados desde la llegada de Cristóbal Colón, en esto que hoy llaman América, y la destrucción o el sometimiento de las formas de vida y de las expresiones culturales y científicas de nuestros ancestros. (p. 61)

A diferencia de la multiculturalidad, en la interculturalidad, el foco central es el diálogo entre las culturas. Y este diálogo habría que amplificarlo como un acercamiento también entre regiones, entre clases sociales, entre hombres y mujeres, entre campesinos e intelectuales; no es un cuestión que esté cerrada sólo a las culturas, menos sólo a las culturas indígenas. En el fondo, cada comunidad tiene algo propio que decir y, un diálogo debe dar la oportunidad para que ello ocurra.

Luego un segundo aspecto, refiere a un tipo de conversación que va más allá de lo individual, vale también el diálogo individual, pero, lo fundamental es la conversación entre los paradigmas culturales, los cuales refieren al encuadre, la matriz de cómo cada una de dichas culturas ve el mundo. Esto valida lo grupal, lo colectivo, quiere decir que son las sociedades las que se deben poner de acuerdo, es el entramado grueso y denso que posee cada cultura. Y ello pone en el tapete un aspecto esencial: los derechos colectivos.

Al respecto, lo que existe actualmente en la ley internacional, es la aprobación de los Derechos Humanos, aunque individuales. Pero aquí, lo que interesa, son los derechos colectivos, es decir, que frente a un tema, un dilema, un conflicto de tierra, por ejemplo, los derechos colectivos son los que plantean con más propiedad lo que es útil para la cultura. Lo individual tiene una importancia parcial, no alcanza a resolver la inquietud colectiva. Asimismo, lo colectivo no se produce solo, sino que se lleva a cabo a través de las personas y los individuos.

Ello nos lleva a un tercer punto: la conversación entre epistemologías, es decir, al diálogo acerca de la forma en que cada cultura produce el conocimiento. En este componente no se valida la ciencia, como la única manera de generar conocimientos, sino que se acepta que existen muchas otras formas de hacerlo y se busca reconocer que cada cultura tiene su propia epistemología. Así, el diálogo permite realizar intercambio y enriquecimiento mutuo, de forma de concordar que distintas epistemes contribuyen a mejores verdades.

Ahora, otros elementos presentes en la interculturalidad, refieren al plano de la comunicación entre dos culturas, en el que cabe la pregunta sobre la lengua en que se produce o producirá: ¿será una lengua «universal» como el español, el inglés, el francés u otro? (Levinas, 1993). Allí hay un serio problema, pues una cultura puede plantear que la comunicación sea en aymara o en mapudungun y por qué no. Precisamente, las dificultades de usar

una sola lengua, radican en que las palabras que la constituyen, traen consigo un universo de significaciones. Y ese universo corresponde al paradigma presente en esa cultura.

Por tanto, si la comunicación se hace en inglés, lo que tendremos es un encuadre, un conjunto de parámetros que hacen referencia al mundo occidental anglo y, desde allí ya hay un mal comienzo. Por ello la propuesta apunta a una comunicación multilingüe, entendiendo que lo que interesa es el concepto de lenguaje, lo que nos permite decir que el lenguaje no es sólo un idioma, sino que es todo medio de comunicación: el arte, la poesía, la música, los grafitis, los murales, los boletines, la danza, etc. Todo ello constituye la riqueza del lenguaje y da cuenta, de miles de formas de comunicación, que abren las reales posibilidades de entendimiento mutuo.

### **5. Cierre: para una pedagogía comunitaria intercultural**

Ya hemos señalado que la educación ha sido un instrumento del Estado para conducir a las comunidades en función de sus propósitos. Ahora bien, la pedagogía, referida a las formas de enseñanza, debiera invertir la situación y apuntar hacia una pedagogía comunitaria. Es decir, poner la educación al servicio de la comunidad. Y, en esa vuelta direccional, el programa educativo debiera contemplar deconstruir, desinstalar el paradigma que domina el contexto en el cual vive la comunidad (Ibáñez, 2003), lo que significa desarrollar filtros que permitan ver lo que está oculto en su influencia, para luego avanzar en la construcción de su propio proyecto, apelando especialmente a la memoria colectiva, de modo de rescatar su cultura, invisibilizada históricamente, y reconocer las matrices que la conforman, el paradigma que la dirige. A partir de allí, el trabajo con la identidad, en la perspectiva de salir del deterioro ocasionado a la imagen propia, reparando y fortaleciendo una nueva forma de ver el mundo.

Por otro lado, la pedagogía crecería mucho al poner, en su despliegue, la interculturalidad, la conversación entre una cultura y otra (Fornet–Betancourt, 2007), lo que implica trabajar con dos culturas o dos colectivos al mismo tiempo, de modo de generar cercanía, convivencia y, luego pasar a dialogar sobre los elementos centrales de cada una de ellas, lo que aquí hemos denominado conversación entre paradigmas y epistemologías.

Eso requiere que la cultura más negada y deteriorada desarrolle habilidades para el diálogo y aprenda a salir de su autismo, de su marco estrecho de relaciones a las cuales ha sido sometida, de modo de fortalecer sus lenguajes y, al mismo tiempo, genere sus líderes y sus dirigentes, como también sus organizaciones, de manera que esto se transforme en una fuerza colectiva y no en una emergencia individual.

Estas habilidades de conversación pasan también por saber cómo enfrentar el poder. Al respecto, cabe señalar que las tareas no serán fáciles con sólo plantearse la interculturalidad, ella debe hacerse carne en el diálogo y con las culturas con poder. Sin duda, éstas se negarán a ello, porque al ubicarse en los escalones superiores de la pirámide social, obtienen beneficios y ganancias a costa de las culturas localizadas más abajo. Entonces la demanda es democratizar, o igualarlo, distribuirlo equitativamente, de modo que se pueda conversar bajo las mismas condiciones. Éste es el punto más complejo de la interculturalidad, porque significa luchar para demostrar la presencia de un poder unilateral y luego cambiar la situación, ubicando la conversación en una superficie horizontal.

Otro aspecto indispensable de una pedagogía comunitaria intercultural, es aprender a ponerse en el lugar del otro, mutuamente, de forma que podamos comprender cómo

funcionan las cosas desde el prisma de su mirada y en su contexto. En esto, generalmente, las culturas más postergadas no tienen mucho problema, han sido obligadas permanentemente a salirse de sí mismas y mirar las cosas desde el marco de la cultura dominante, por lo mismo, el camino más complejo, es precisamente, lograr que las culturas o colectivos con poder aprendan a salirse de sí mismas y mirar al otro. No será fácil, pues son nulas sus habilidades para hacerlo, dado que su línea de comportamiento, habitualmente, es sólo mirar las cosas egocéntricamente y, obligar a los otros a ver los fenómenos sólo desde su propio punto de vista.

En esto, un tema fundamental es el diálogo de saberes, el cual pasa por derrumbar a la ciencia como la única vía para generar conocimiento, abriendo el espectro y estimulando la participación de otros saberes y otras metodologías de producción. Igualmente aquí hay un tema de poder; no obstante, ello debe ser cambiado por el beneficio mutuo en la capacidad de compartir conocimiento. Ir en contra del egoísmo permitirá el crecimiento compartido de las diferentes culturas y de la sociedad en su conjunto.

Finalmente cerramos este artículo refiriéndonos a ciertos aspectos técnicos de una pedagogía que hemos llamado comunitaria e intercultural (Rozas, 2015b). De partida es necesario plantear que las comunidades tienen un acervo enorme de conocimientos, que no son evidentes porque han sido negados, por lo mismo, vale autocuestionarse cuánto podemos nosotros enseñar a la comunidad, cuando en realidad ella puede enseñarnos mucho más a nosotros. Entonces, en ese sentido, más que agregar un contenido, lo que se persigue más bien, es desarrollar metodologías para estimular la emergencia de sus propios conocimientos guardados. En este contexto, otro aspecto digno a considerar, es la incorporación de profesores de la misma comunidad. Su pertenencia los habilita para esta función, con la necesaria colaboración pedagógica, para que socialicen en la mejor forma de hacerlo.

En esa misma dirección, se requiere valorizar la transmisión oral del conocimiento. Esto, en tanto cuanto, en la cultura occidental, los libros y los artículos científicos son el modo de transmitir la información. Sin descartarla, vale tomar en cuenta la memoria oral, dimensión que las culturas más tradicionales manejan muy bien, tienen mecanismos de preservación y de expresión. Ello es un gran campo a estudiar y profundizar.

Para terminar, resulta necesario hacer referencia a la variable tiempo en la pedagogía. La técnica habitualmente instalada es la planificación, los objetivos, la obtención de resultados y, todo ello, en un concepto de tiempo lineal. El desafío consistiría en cómo desestabilizar ese difícil contexto en el cual hemos sido todos colonizados y no poner por delante la evolución, ni mirar al pasado como lo atrasado y al futuro como lo más avanzado, sino que tal vez, funcionar con varios conceptos de tiempo de forma paralela y valorar esta dimensión de una forma distinta: por una parte, atribuyendo riqueza al tiempo pasado y; por otra, valorando que las culturas no, necesariamente, están construidas para obtener resultados. Muchos colectivos buscan vivir de otros modos, sin tiempo, poniendo el acento en la vivencia compartida y solidaria. En ese sentido mucho podríamos aprender de las propuestas sobre el *Kume Mongen* en Mapudungun, *Suma Kawsay* en Quechua, *Suma Kamaña* en Aymara, *NandeReko* en guaraní, traducidas como el buen vivir o el vivir bien (Ascarrunz, 2011; Tricot, 2009; Viera, 2013).

**Referencias bibliográficas**

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Ascarrunz, B. (2011). El Vivir Bien como sentido y orientación de políticas públicas. En I. Farah & L. Vasapollo (Coords.), *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* (pp. 423–437). La Paz: Cides/Umsa.
- Baradit, J. (2017). *Historia secreta de Chile 3*. Santiago de Chile: Penguin Random House.
- Castro–Gómez, S. (1998). Latinoamericanismo, modernidad, globalización: prolegómenos a una crítica poscolonial de la razón. En S. Castro–Gómez & E. Mendieta (Eds.), *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)* (pp. 93–118). México, DF: Porrúa.
- Cepal prevé crecimiento del 4% para Bolivia el 2018 y del 3,9% en 2017. (15 de diciembre de 2017). *Los Tiempos*. Recuperado de <http://www.lostiempos.com/actualidad/economia/20171215/cepal-preve-crecimiento-del-4-bolivia-2018-del-39-2017>
- Diez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 191–213.
- Dietz, G. & Selene, L. (2011). Interculturalidad y educación intercultural en México. *Perfiles Educativos*, 35(140), 196–202.
- Donati, P. (2004). Nuevas políticas sociales y Estado relacional. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (108), 9–47. Recuperado de [http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS\\_108\\_031168422377814.pdf](http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_108_031168422377814.pdf)
- Dupeiron, C. (2017). Economía boliviana continuará creciendo y liderará la región en 2018. *Prensa Latina. Agencia informativa Latinoamericana*. Recuperado de <http://www.prensa-latina.cu/index.php?o=rn&id=139862&SEO=economia-boliviana-continuar-creciendo-y-liderara-la-region-en-2018>
- Faleto, E. (1989). La especificidad del Estado en América Latina. *Revista de la Cepal*, (38), 69–87.
- Fanon, F. (1973). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Abraxas.
- Figueroa, V. (2008). El multiculturalismo en Chile: algunas aristas y desafíos en el marco de las demandas del pueblo mapuche. *Agenda Pública*, 7(12), 1–9. Recuperado de <http://www.agendapublica.uchile.cl/n11/VeronicaFigueroa.pdf>
- Flores, J. A. (2016). *Educación y desigualdades sociales: análisis de las misiones religiosas protestantes (1960–1970) y del proyecto de las «Unidades Educativas del Milenio» (2006–2014) en la Amazonía ecuatoriana*. Buenos Aires: Clacso.

- Fornet–Betancourt, R. (2007). La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. *Solar*, 3(3), 23–40. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/091201.pdf>
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France: 1978–1979*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial de Aimé Césaire hasta los zapatistas. En S. Castro–Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63–77). Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/IESCO–UC/Universidad Javeriana/Instituto Pensar.
- Gruzinski, S. (2000). *El pensamiento mestizo*. Barcelona: Paidós.
- Hall, S. (2004). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: FP&A.
- Hernández, X. (2005). *Del México mestizo plural: el movimiento indio y la coyuntura del V Centenario, 1990–1940* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma Metropolitana, México, DF.
- Ibáñez, T. (2003). *Psicología social construccionista*. Guadalajara, JC: Universidad de Guadalajara.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Barcelona: Pre–Textos.
- Marimán, J. (2013). Movimiento indígena: la lucha por la autodeterminación mapuche en Chile. *Lasa Forum*, 44(1), 16–17. Recuperado de <https://lasa.international.pitt.edu/forum/files/vol44-issue1/Debates5.pdf>
- Marimán, P., Caniuqueo, S., Millalén, J. & Levil, R. (2006). *¡...Escucha, Winka...! Cuatro Ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Mato, D. (2005). Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. *Alceu: Revista de Comunicação, Cultura e Política*, 6(11), 120–138. Recuperado de [http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu\\_n11\\_Mato.pdf](http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu_n11_Mato.pdf)
- Mignolo, W. (2000). Diferencia colonial y razón postoccidental. En S. Castro–Gómez (Ed.), *La reestructuración de las Ciencias Sociales en América Latina* (pp. 3–28). Bogotá: Centro Editorial Javeriano.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.

- Morales, E. (2008). *Políticas, programas y estrategias de la intervención pública*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Programa de Estudios Desarrollo y Sociedad.
- Rawls, J. (1993). *Liberalismo político*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Rozas, G. (2015a). Hacia una Psicología Social Comunitaria del Sur. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 278–306. Recuperado de [http://www.comunidadeslatinoamericanas.uchile.cl/publicaciones/revistas/cic/articulo\\_germanrozas.pdf](http://www.comunidadeslatinoamericanas.uchile.cl/publicaciones/revistas/cic/articulo_germanrozas.pdf)
- Rozas, G. (2015b). Comunidad en el contexto latinoamericano. En I. Magaña, A. Dorna & I. Torres (Eds), *Contribuciones a la psicología política en América Latina: contextos y escenarios actuales* (pp. 251–276). Santiago de Chile: Ril Editores.
- Rozas, G. (2018). *La decolonialidad desde la Psicología Social Comunitaria*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Rozas, G. & Arredondo, J. (2006). (Comps.). *Identidad, comunidad y desarrollo*. Santiago de Chile: Mideplan/Universidad de Chile.
- Sahlins, M. (2001). Dos o tres cosas que sé acerca del concepto de cultura. *Revista Colombiana de Antropología*, 37, 290–327. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1050/105015287011.pdf>
- Sánchez, A. (2007). *Manual de Psicología Comunitaria: un enfoque integrado*. Madrid: Pirámide.
- Santos, B. de S. (2010). La hora de l@s invisibles. En I. León (Coord.), *Sumak Kawsay/ Buen vivir y cambios civilizatorios* (pp. 13–25). Quito: FEDAEPS.
- Santos, B. de S. (2012). Cuando los excluidos tienen Derecho: justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad. En B. de S. Santos & J. L. Exeni (Eds.), *Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad en Bolivia* (pp. 11–48). La Paz: Fundación Rosa Luxemburg/Abya Yala.
- Skliar, C. & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento: los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y «la política del reconocimiento»*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Toledo, V. (2006). *Pueblo mapuche, derechos colectivos y territorio: desafíos para la sustentabilidad democrática*. Santiago de Chile: Programa Chile Sustentable/ Heinrich Boell Foundation.

- Tricot, T. (2009). El nuevo movimiento mapuche: hacia la (re)construcción del mundo y país mapuche. *Polis: Revista de la Universidad Bolivariana*, 8(24), 175–196. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v8n24/art10.pdf>
- Viera, P. (enero, 2013). *Küme mongen: posibilidades y limitaciones de una propuesta de desarrollo generado desde el pueblo mapuche*. Trabajo presentado en el Foro Bial Iberoamericano de Estudios del Desarrollo.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad y plurinacionalidad: elementos para el debate constituyente. *Yachaykuna Saberes*, (8). Recuperado de <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Interculturalidad%20y%20Plurinacionalidad.pdf>
- Zibechi, R. (2006). *Dispersar el poder: los movimientos como poderes antiestatales*. Buenos Aires: Tinta Limón/Textos Rebeldes.