**EDUCACION INTERCULTURAL Y DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE. APUNTES PARA UN DEBATE NECESARIO DESDE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.**

**INTERCULTURAL EDUCATION AND SUSTAINABLE HUMAN DEVELOPMENT. NOTES FOR A NECESSARY DEBATE FROM THE EDUCATIONAL SCIENCES.**

Doralquis León González. Proyecto Territorial PACOLED 2030. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5381-6463> E-mail: dorismiti80@gmail.com

José Ramón Neira Milian. Proyecto Territorial PACOLED 2030. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7667-8745> E-mail: jneiramilian@gmail.com

Juana María Remedios González. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7030-5326> E-mail: jremedios@uniss.edu.cu

**RESUMEN**

El artículo asienta su introspección en torno al recorrido teórico y debate de las ciencias de la educación y el desarrollo humano sostenible con la introducción de la educación intercultural. El objetivo está orientado a actualizar la imbricación teórica en la materia, asumiendo diversas posiciones teóricas que ilustran la necesidad de ahondar en este tipo de debate. Por tanto, se estimula a reflexionar acerca los fundamentos de la educación intercultural para el desarrollo sostenible. En tal sentido, se presentan los resultados parciales de investigación alcanzados en la formación doctoral y respondiendo al Proyecto Territorial “Participación de la población en la consolidación de la Constitución, implementación de los Lineamientos y Estrategia de Desarrollo hasta el 2030” (PACOLED 2030) que, desde el enfoque de las ciencias de la educación, apuntalan la necesidad de responder a una demanda epistemológica y metodológica de la temática en cuestión.

**Palabras clave:** profesionales de la educación, educación intercultural, enseñanza superior, formación profesional superior, desarrollo sostenible.

**ABSTRACT:**

The article establishes its introspection around the theoretical journey and debate of the sciences of education and sustainable human development with the introduction of intercultural education. The objective is aimed at updating the theoretical imbrication in the matter, assuming various theoretical positions that illustrate the need to delve into this type of debate. Therefore, it is encouraged to reflect on the foundations of intercultural education for sustainable development. In this sense, the partial research results achieved in the doctoral training are presented and responding to the Territorial Project "Participation of the population in the consolidation of the Constitution, implementation of the Guidelines and Development Strategy until 2030" (PACOLED 2030) that, from the perspective of educational sciences, underpin the need to respond to an epistemological and methodological demand of the subject in question.

**Keywords:** education professionals, intercultural education, higher education, higher professional training, sustainable development.

**INTRODUCCIÓN.**

El advenimiento del siglo XXI ubicó en el debate de las ciencias de la educación, a modo de advertencia epistemológica, la necesidad de concebir la educación desde la interculturalidad, proponiendo ampliar su alcance universal desde un enfoque innovador y holístico. Por tanto, la educación en su amplia expresión y en desapego de tradicionales perspectivas, comenzó a reconocer que no podía seguir siendo considerada mera reproducción del conocimiento; tampoco el motor impulsor en solitario de las transformaciones económicas, culturales, tecnológicas y sociales a que aspira la sociedad global.

En Cuba, la educación intercultural no está respaldada por una vasta producción científica. Tampoco posee un desarrollo que afirme y permita distanciarse de los problemas que afectan la manera de practicarse en otros contextos. No obstante, existen evidencias indiscutibles y suficientes, para justificar que dentro del modelo educativo cubano se están produciendo experiencias que apuntalan la necesidad de responder a una demanda teórica (epistemológica) y metodológica, de la comunidad y práctica científica.

Debe partirse, en el análisis de pertinencia del tema para el contexto cubano, que las referencias bibliográficas encontradas guardan relación, en lo esencial, con el consabido, pero no menos importante, proceso de transculturación de la nación. Es una conclusión categórica y recurrente -antropológica, sociológica y filosófica-, que la sociedad cubana ha sido conformada por múltiples transculturaciones y emergido, como cualquier otra, como nación multicultural. Sin embargo, la otredad, como problemática en los procesos educativos, impresiona permanecer como un tema postergado en los estudios de las ciencias de la educación.

En el trabajo se recogen aspectos esenciales del recorrido teórico de las ciencias de la educación para insertar una perspectiva de orientación del paradigma de desarrollo sostenible, a través de la educación intercultural. Lo cual obliga a una reconstrucción teórica del tema que será expuesta en los siguientes epígrafes, para lograr concatenar el acercamiento comprensivo y epistemológico para una praxis investigativa.

1. **Educación intercultural y desarrollo humano sostenible a debate en las ciencias de la educación.**

Vivimos en una época en la que los conocimientos científicos crecen exponencialmente, una sociedad en la que no se puede prever qué conocimientos –más allá de la alfabetización básica– serán imprescindibles en un futuro próximo, está condenada al fracaso de sus proyecciones futuras de desarrollo. Es decir, deberíamos adentrarnos en un escenario educativo en el que el aprender esté conectado con el desarrollo personal y que permita que las personas sean más libres, más solidarias, más creativas (Feito R. 2000).

Manuel Castells (2001) explicaba que la nueva economía es informacional porque la productividad y la competitividad de las unidades o agentes de esta economía (ya sean empresas, regiones o naciones) dependen fundamentalmente de su capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia, la información basada en el conocimiento. Lo cual se traduce en construir sistemas educativos que estén en sintonía con la sociedad global y sus características de interconectividad. Sin lugar a dudas, el conocimiento es el principal factor productivo.

Por tanto, la educación no ha de servir para reproducir las desigualdades de partida que fueron arrastradas por los modelos tradicionales hasta los albores del siglo XXI. Esto hace que el ámbito de la educación continúe siendo un tema clásico de análisis como mecanismo por excelencia para garantizar la integración social por su capacidad para articular la generación de cambios productivos con participación ciudadana y movilidad social (Domínguez M.2000).

Las nuevas necesidades sociales hacen que los sistemas educativos y los sistemas productivos estén relacionados, lo que supone que la educación tiene que ir paralela a los cambios que se están sucediendo en la nueva sociedad si no queremos que una parte importante de la sociedad quede excluida. Es por ello que la imbricación entre el conocimiento científico producido y por producir se respalde no solo en adecuadas y eficientes políticas educativas, también en programas más innovadores, inclusivos e interculturales, para que sea posible valorizar el conocimiento que sirve a la formación de una ciudadanía global responsable.

1. **La diferencia cultural en la transición epistemológica de las ciencias sociales a las ciencias de la educación.**

La concepción y vocación holística de las ciencias sociales desde finales del siglo XIX y hasta su instauración dentro del esquema gnoseológico moderno de mediados del siglo XX (1850-1945), demostró la necesidad de insistir y actualizar, en todo momento, en la aprehensión del conocimiento objetivo de la realidad que permite reconstruirla, no inventarla o intuirla; de ahí que la búsqueda de la verdad científica adquiriese un carácter histórico, para convertirse en la plataforma paradigmática y epistemológica necesaria ante problemáticas sociales diferentes. Es por ello que su devenir fuese dialéctico; no para determinar exclusivamente qué es universal, sino en qué es lo que evoluciona y si lo que está en evolución, es necesariamente identificable con el pro­greso humano (Wallersteln I. 1996).

Precisamente la idea del progreso humano –en el sentido antropológico clásico- condujo, posterior a 1945, a una bifurcación creciente entre las fronteras gnoseológicas que estructuraban las ciencias sociales para comenzar a otorgarle sentido a la entropía compleja del conocimiento (Morin E. 1993). Los enfoques epistemológicos asumidos y predominantes hasta ese momento, quedaron varados ante el empuje de nuevas propuestas disciplinares y de otras cuestiones irresueltas, aparentemente pasadas, con sentido innovador y multidisciplinario, resultado del cuestionamiento a la mirada eurocéntrica del conocimiento que prevaleció durante mucho tiempo y que desde la segunda mitad del siglo XX comenzó a sucumbir.

Como colofón del estremecimiento científico y gnoseológico, se produjo una confluencia de saberes de distintas ramas disciplinares en lo que se conoce como “estudios de área” (Wallersteln I. 1996) que permitieron formar disimiles estructuras entre asociaciones y gremios científicos, en las universidades, centros de investigación y de otros tipos de encargos estatales y privados que posibilitaron, entre muchas otras cosas, la elaboración de planes de estudio, nuevas líneas de investigación, realización de eventos y publicaciones de los resultados obtenidos con alcance nacional, regional e internacional (Castell M. 2003). Lo cual contribuyó de modo innegable a una reorganización del conocimiento producido por las ciencias sociales que amplió, en términos geográficos y de contenido, su objeto de estudio.

Las tradicionales ciencias sociales nomotéticas de la economía, la sociología y las ciencias políticas incorporaron a sus estudios, para superar lo que distinguían como “confusión intelec­tual”, argumentos y métodos antes reservados a los historiadores, geógrafos, juristas, o de las ciencias naturales, adoptando siempre diferentes formas de aprehensión del conocimiento para una mejor comprensión del pasado, lo cual sirvió para validar la existencia de leyes sociales ya enunciadas y probadas con anterioridad.

Los novedosos resultados alcanzados con la multiplicidad de métodos en los estudios de las ciencias sociales nomotéticas contribuyeron, de manera directa, a la creación de nuevos campos con nuevos nombres “interdisciplinarios” y “transdisciplinarios”, entre los que se encuentran los estudios de la comunicación, ciencias administrativas, ciencias del comportamiento y ciencias de la educación; esta última denominación surgida como un campo complejo que comprendía a su vez varias denominaciones multidisciplinarias.

Otro asunto polémico de la bifurcación de las fronteras del conocimiento en las ciencias sociales, preñada por el surgimiento de nuevos campos disciplinares y con nuevos nombres, lo constituye el reclamo de quienes concebían otras miradas introspectivas de las formaciones histórico-económicas y sociales no europeas. Lo cual no había acontecido hasta entonces con tanta fuerza y fortaleza de convicciones epistemológicas. En tal sentido, Engelbert Mveng (1978), catedrático africano, inquirió en esta situación para corroborar “que el camino hacia la verdad pasa por numerosos caminos distintos de los de la lógica aristotélica o tomista de la dialéctica hege­liana. Pero es necesario descolonizar las propias cien­cias sociales y humanas”

Algunos científicos sociales, pertenecientes a las sociedades denominadas “menos desarrolladas”, en contraste con el desarrollo alcanzado por occidente, explicitaron con sus resultados publicados o durante la participación en eventos internacionales, la paridad de reconocimiento no solo de los estudios que llevaban a cabo, también de las aportaciones teóricas producidas. Esto impuso “otra lectura” de la verdad científica en ciencias sociales producida fuera de Europa y Norteamérica, que, a su vez, confrontaba no solo el parteaguas atlántico del conocimiento, también la existencia del sur.

En tanto recorrido temporal, si al interior de las ciencias sociales se debatían los problemas de estructuración disciplinar en torno a la búsqueda de conocimiento universal, paralelamente crecía y aumentaba el interés por intentar situar como elemento sustancial del debate, los aspectos asociados a la diversidad cultural, no ya como la tradicional manera de hacerlo desde “el otro” sino, desde “el nosotros”. Esa mirada se había ido posicionado dentro de los estudios culturales, como campo emergente, desde la vertiente británica iniciada con Raymond Williams (1950) y la llamada Escuela de Birmingham (1955), interesados por los sistemas sociales históri­cos, los estudios de género y los de tipo no eurocéntricos; también por los estudios locales, los flujos migratorios con sus consecuentes “desarraigos culturales” y el desarrollo y consecuencias del uso de las tecnológicas en su relación con otros valores sociales, políticos, culturales, estéticos y éticos.

Por tanto, los estudios culturales al desmarcarse de las tradicionales ciencias sociales, convocaron a una suerte de desenfreno epistemológico en tres vertientes fundamentales. La primera, la relación entre sujeto y poder; la segunda, orientada a la deconstrucción de los procesos de exclusión, marginación, dominación; y, por último, la encargada de analizar la vinculación entre productos culturales y sus productores. Lo que permitió asumir una lectura comprensiva de estas vertientes desde la subjetividad, la política y lo simbólico. Esto constituyó la base para justificar elaboraciones teóricas y empíricas relacionadas con la diferencia; lo que en sus inicios fue identificado con los avances en la industrialización, modernización y occidentalización de la sociedad a nivel global, dentro de la doctrina del progreso humano inevitable.

Las discusiones que los estudios culturales fueron tejiendo para sí, posibilitó el entrecruzamiento intelectual con lo que acontecía al interior de las ciencias sociales, reposicionando el debate epistemológico en torno a la diferencia dentro del mundo occidental, esta vez condicionado, fundamentalmente, por los incontenibles flujos migratorios. Como resultado, tanto desde la mirada no occidental, como de los saberes emanados por las disciplinas emergentes, instauradas también con vocación holística consabida, fue germinando como aspiración aclamar por una ciencia social más multicultural o intercultural (García-Malpica A. 2000), lo que en otras palabras significaba reconocer la existencia histórica de la multiplicidad de culturas. De tal modo podría intentarse alcanzar la universalidad de un conocimiento científico más pluralista, renovado y significativo, en sentido del respeto, inclusión y aceptación de la diferencia, con la investigación científica y la enseñanza de todas las culturas como estandarte de transición a la apertura de las ciencias sociales.

Por consiguiente, el estampido cognoscitivo de las ciencias sociales desde mediados y hasta finales del siglo XX, junto al campo de los estudios culturales en calidad de puente epistemológico para la transición a una apertura plural del conocimiento científico, influyó en las nuevas disciplinas que surgieron, entre las que cuentan las ciencias de la educación. Ello fue posible debido, por un lado, a la confrontación intelectual entre los científicos sociales y por otro, al empoderamiento alcanzado, tanto a nivel nacional como regional, por las organizaciones e instituciones formales que le daban sustento y reconocimiento, anclando la posibilidad de incluir la diferencia como una categoría de análisis necesario en las instituciones educativas, e instaurándose como parte del desarrollo de los procesos formativos y de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo.

Entre las ciencias de la educación con mayor representación en este campo y que afloraron desde mediados del siglo XX como parte de los estudios y las publicaciones científicas se encuentran, de manera preponderante pero no absoluta, la filosofía, la sociología, la pedagogía y la psicología. Estas ciencias tienen en común que comparten una génesis filosófica de base para la descripción de la realidad social donde se desarrollan las instituciones educativas, en las cuales ponen a prueba concepciones metodológicas plurales como resultado de una alternativa inter, multi y transdisciplinaria, haciendo posible, dentro o desde estructuras científicas permanentes, la profesionalización del conocimiento para producirlo y reproducirlo. También, aunque no de manera explícita, acogieron en sus formulaciones el tema de la diferencia cultural, como mecanismo heredado de las filiales nomotéticas, para explicar la realidad social y su posible transformación.

La filosofía de la educación devino en el primer núcleo disciplinar que abrió la producción científica y el debate en las ciencias de la educación. En ella la diferencia cultural ha transitado por varios estadios epistemológicos de comprensión. Precisamente su instauración, como campo disciplinar desde 1950, condujo a paradójicas reflexiones acerca de la necesidad de su entronización o no dentro del ámbito educativo, ya fuera desde su concepción metodológica o por la presuposición de principios filosóficos acerca del conocimiento científico. Lo cual continúa siendo un dilema para las corrientes no marxistas.

La corriente marxista de la filosofía de la educación, entre 1950 a 1990, ancló y desarrolló su análisis asumiendo los principios básicos de la dialéctica-materialista, permitiendo con ello considerar el conocimiento como resultado de las experiencias socio- históricas acumuladas por la humanidad. En ese mismo sentido, a partir del reflejo activo y orientador de la realidad objetiva y de sus leyes, la actividad practica se convierte en fuente y desarrollo del hombre, lo que en consecuencia se manifiesta en la cultura.

En otro orden, debe llamarse la atención acerca de los enfoques situados en la visión filosófica iniciada por Wittgenstein (1953), relacionada con la concepción del lenguaje como actividad social práctica. Este análisis fue adaptado dentro de los enfoques de la filosofía de la educación, en lo que se conoció como teoría de la acción comunicativa, propuesta por Habermas (1981). Esta teoría subvirtió las tradicionales posturas del análisis filosófico invirtiendo la direccionalidad del mismo –en el sentido de Kant- al asumir desde la práctica los principios teóricos y no al revés, lo que también se conoció como “crítica de la razón práctica, a la razón práctica como crítica”.

Siguiendo los enfoques mencionados, a partir de la década de los años ´60, los representantes de la escuela de Frankfurt, de la segunda generación (1960-1980), denominaron a los enfoques que siguieron a la concepción del lenguaje como actividad social práctica, “praxis comunicativa y pragmática del lenguaje ordinario” (Apel K.1976; Alfred Schmidt. 1981). Por su parte los post-estructuralistas franceses (1960-1980) asumieron en sus análisis la relación entre prácticas discursivas y prácticas de poder que se reproducían en las instituciones educativas (Foucault.1979).

Pese a las distintas posiciones que tipificaron la atención del análisis filosófico y en específico de la filosofía de la educación, todas apuntan a una tendencia de confluencia con los enfoques marxistas de crítica de la práctica social, tanto en los procesos productivos, la vida cotidiana, o en la producción y reproducción cultural del lenguaje dentro de las instituciones educativas.

En relación a la sociología de la educación, debe destacarse que es deudora de la sociología clásica y nomotética en cuanto a la proclamación hecha por Auguste Comte (1798-1857) referida a la división entre la ciencia y la filosofía, la búsqueda de leyes deterministas que gobiernan el mundo, así como del rol de la invención e investigación humana y continuadora de los preceptos sociológicos sobre la educación encauzados por Durkheim (1858-1917), se erigió en fuente de análisis para el acercamiento y la comprensión de la función social ejercida por los procesos educativos dentro de la estructura social de la sociedad.

El encargo científico inicial de la sociología de la educación comenzó a caracterizarse por la reconstrucción de las identidades individuales y grupales, así como por el posicionamiento social de estas, a partir de las formas de interacción y oportunidades vitales existentes para lograrlo, en las instituciones educativas. Con una vertiginosa madurez de sus contribuciones teóricas e integración de otros campos como la filosofía, la economía y la antropología social y cultural, ancladas en las bases teóricas del marxismo, fundamentalmente entre los años 1960 a 1980, esta disciplina posibilitó abrir el parteaguas gnoseológico atlántico, consolidándose de esa manera la confrontación entre los posicionamientos europeos y norteamericanos.

En Europa algunos de los aportes más representativos fueron hechos por Louis Althusser (1918-1990), desde la escuela critica de Frankfurt, y su teoría de los aparatos ideológicos de Estado; Pierre Bourdieu (1930- 2002), en Francia, con su enfoque acerca del funcionamiento reproductivo del sistema educativo (1970), proliferando como una de las concepciones teóricas de la sociología de la educación que valora el carácter sistémico de las relaciones y principios de selección que orientan la acción educativa; también sobresalen las concepciones del británico Basil Bernstein (1924-2000), con la teoría de los códigos (1971), la cual es identificada con los principios que regulan los sistemas de significación, adquiridos de forma tácita en las instituciones educativas y que se integran en los modos de actuación de los educandos. Todos estos representantes colocaron el énfasis de sus presupuestos en la reproducción cultural.

Ante las posiciones de los autores europeos se opusieron las de los norteamericanos Paul Willis (1941- ); Henry Giroux (1943- ) y Michael Apple (1942-), también pioneros de la pedagogía critica, quienes se enfocaron en cómo los educandos podían asumir una posición crítica frente a la sociedad y su dominación existente a causa de las pedagogías tradicionales. Estos autores asentaron definitivamente en la sociología de la educación, que la cultura en los sistemas educativos no sólo se reproduce, también permite la generación de “nuevas culturas”. Plantean que estas nuevas culturas no se generan del currículum oficial, sino que lo hacen a partir de las interacciones grupales, las cuales merecen y deben atenderse con especial atención. Reforzando la tesis de la posibilidad de transformar las estructuras y realidad educativa.

Tanto la filosofía como la sociología, conforman campos disciplinares que nutren a las ciencias de la educación que de ellas se desgajan y no es diferente el comportamiento para la psicología. En tal sentido la psicología de la educación se fue erigiendo a partir de la coexistencia de diversos y enriquecedores paradigmas como el conductista, los cognoscitivos, el psicogenético, los humanistas, el sociocultural y el psicoanálisis. Lo cual hizo posible establecerse como una disciplina que dispone de un abanico de enfoques para analizar los procesos de cambio en los educandos, fundamentalmente, dentro de las instituciones educativas. Entre sus encargos iniciales y los que ha mantenido históricamente, se encuentran el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje y la intervención educativa para mejorar dicho proceso.

Entre los principales aportes hechos por la psicología de la educación se encuentran los presupuestos de Jean Piaget (1896-1980) con la teoría del desarrollo, la cual está basada en las distintas etapas por las que transitan los individuos al exhibir patrones cognitivos comunes y diferenciables, al mismo tiempo, en cada período de su desarrollo.

Desde la perspectiva marxista se destacan los aportes hechos por autores como Vigoktsky (1896-1934), Galerín (1959); Bozhovich (1976) y Leontiev (1981), quienes se interesaron -desde la concepción dialectico-materialista- por concederle un rol esencial al concepto de actividad, precisando que la actividad del hombre es un sistema comprendido en el sistema de relaciones de la sociedad; las posibilidades autorreguladoras del ser humano para alcanzar su desarrollo y, lo concerniente al desarrollo individual y el medio social.

Dentro de la perspectiva marxista, la teoría propuesta por Vigoktsky (1896-1934) comprende que el desarrollo individual no se puede entender sin hacer referencia al medio social, es decir, utilizar herramientas y signos de la cultura para convertir relaciones sociales en funciones psicológicas. La concepción dialéctico materialista puesta en práctica en la Psicología por Vigostsky, logró desarrollar y llevar a la práctica la "teoría del desarrollo histórico-cultural de la psiquis humana” en aspectos significativos y trascendentales para la educación como el carácter socio-histórico activo y transformador de la personalidad; la unidad de lo biológico y lo social en la formación y el desarrollo de la personalidad de cada sujeto; la unidad de lo afectivo y lo cognitivo; la importancia de la actividad y la comunicación en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad.

Otro de los enfoques utilizados por la psicología de la educación están basados en el conductismo. Esta corriente defiende dentro de la psicología de la educación que la aparente complejidad de la conducta humana no es más que un conjunto de estímulos y respuestas concatenados, reforzados y aprendidos. Por tanto, el conductismo se orienta a que sea la educación la que moldee al hom­bre, le permita adaptarse a un sistema social determinado, automatizando su conducta, sin que sea necesario favorecer los procesos reflexivos y conscientes, respecto a la realidad social.

Por su parte el enfoque humanístico (1965) practicado por la psicología de la educación, fundamentalmente norteamericana, siendo sus precursores fundamentales Maslow A., Mayo R. y Rogers C., le concede gran importancia a la posibilidad de enseñar al hombre, siendo guiado en este proceso por la reflexión, la argumentación, el razonamiento y la imaginación creadora. Lo cual es contrario al enfoque conductista. Sirviéndole a este campo disciplinar para enfatizar en la búsqueda de alternativas de enseñanza que favorezcan que el proceso docente sea más activo, liberador e innovador.

Desde otro campo disciplinar, la pedagogía como ciencia de la educación ha tenido una vasta producción y padecido un sostenido debate en torno a su encargo científico. Al igual que la sociología, es deudora de la tradición filosófica en relación al conocimiento y debe buena parte de sus contenidos a la defensa de los preceptos históricos que le dieron origen, ubicándose, según corresponda, en el espacio-tiempo de la sociedad, proponiendo cómo llevar a cabo la educación; reflexionar sobre los problemas educativos a partir de compromisos ideológicos y filosóficos, generando y renovando la teoría que la sustenta.

El debate del encargo científico de la pedagogía como ciencia de la educación ha tenido dos enfoques fundamentales. Por un lado, el enfoque centrado en la educación del hombre nuevo para la transformación social desde la corriente de pensamiento marxista, conceptualizando y diversificando, entre 1960 a 1990, y el campo disciplinar de la pedagogía como ciencia, para legar una importante reflexión acerca del determinismo histórico, que ha ido actualizándose desde entonces y hasta el presente. Por otro lado, en similar periodo histórico, se encuentran las posiciones de las corrientes funcionalistas, estructuralistas y postmodernas, más avezadas en el ámbito de la posibilidad de la reproducción del capital y sus consecuencias dentro de las instituciones educativas, que en la transformación social.

De cualquier modo, todas las posiciones han marcado sus diferencias teóricas, conceptuales y metodológicas, pero siempre interrogando el complejo contexto social enmarcado en la perspectiva de desarrollo y progreso dentro del cual se despliega el proceso educativo; los aspectos que enlazan a la familia con las instituciones educativas; los roles que cumplen el educador y el educando; sobre los valores que se trasmiten; sobre las inequidades; sobre las buenas prácticas pedagógicas, entre otros muchos aspectos que ha ido complejizándose en la medida que la sociedad así lo reclama, lo que se resume en contener un análisis actualizado acerca de los problemas profundos que plantea el hecho educativo en pos del desarrollo. Lo cual enfatiza la concepción de que sea la diferencia cultural uno de los pilares constitutivos de la teoría que se produce en torno a la educación y el desarrollo sostenible.

En términos generales la pedagogía como ciencia de la educación asume como ámbito de estudio “la educación del hombre que se desarrolla de forma consciente, organizada, planificada, en correspondencia con fines sociales y políticos, en un marco institucional escolar o extraescolar y con la participación de las diferentes instituciones sociales” (Remedios et al. 2016).

No obstante, atenidos a la preponderancia de las ciencias de la educación mencionadas, sorprende, de manera significativa, cómo la Antropología ha sido opacada en comparación con estos campos disciplinares, pese a contener entre sus presupuestos teóricos la identificación, abordaje y reconocimiento de la otredad social y cultural, entendida también como diferencia, que constituye uno de los pilares de los sistemas educativos modernos. Podríamos citar un sinnúmero de publicaciones dedicadas al corpus teórico y metodológico de estas ciencias, sin embargo, por alguna razón no escudriñada aún desde esta perspectiva, se identifican contenidos insuficientes asociados a la antropología de la educación que justifiquen tal situación.

Si bien se conoce que la interacción cultural en el ámbito educativo puede generar nuevas culturas, esto ha sido posible en buena medida gracias al aporte hecho por la antropología de la educación que, con similar origen filosófico a sus pares disciplinarias, con sus estrategias y métodos de investigación, ha propuesto enseñar la diferencia desde la historia de las culturas, mostrando tal cual se manifiestan en sus contextos y cómo podrían afectarse o transformarse en otros diferentes al propio, bajo condiciones de intercambio y representación sociocultural extremas. En esto se basa su trascendencia gnoseológica, aunque insuficientemente tratada, pero imposible de obviar cuando se trata del trabajo con la diferencia en los escenarios educativos.

**CONCLUSIONES**

Las ciencias de la educación se erigieron como un campo disciplinar que fue asumido tanto desde el posicionamiento nomológico, como hermenéutico haciendo integral el abordaje científico de los procesos educativos en cuanto a la implementación, producción y evaluación de acontecimientos que tienen lugar en los distintos niveles de enseñanza; defendiendo un enfoque teórico-práctico multidimensional de la investigación con posicionamiento e intencionalidad ideológica liberadora y en el reconocimiento de la diferencia cultural como soporte para la investigación emancipadora en este campo que, por sus aportaciones teóricas a la comprensión de la realidad social, ha trascendido con plena vigencia al siglo XXI.

El debate epistemológico instaurado en los albores del siglo XXI arropa para las ciencias de la educación, el retorno de la relación sujeto-objeto, también la necesidad de indagar en los aportes provenientes de los estudios interdisciplinarios, los culturales, del arte, la filosofía, la economía, la ética, la interculturalidad, entre otros, que marcaron los derroteros para acentuar la relación entre educación y desarrollo humano sostenible. Ello ha favorecido incluir otras perspectivas de análisis con la pretensión de barrer la tradicional mirada de homogeneidad en los sistemas educativos; para aprehender de la complejidad del tejido social que exige entronizar, sin condiciones, el reconocimiento de la diferencia cultural, adecuándose a las circunstancias tecnológicas existentes para hacerlo posible, en la forja de la sociedad del conocimiento, de modo plural con alcance y oportunidades para todos.

**REFERENCIAS.**

Agüero Contreras, F. (abr-jun, 2016). Multicultura e interculturalidad: implicaciones de una ausencia en la educación *Educ. Pesqui*, *42*(2), 459-475. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201606146327>

Bárcena, F., Gil, F. y Jover, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao, Portugal: Desclée de Brouwer. Recuperado de <https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433014481.pdf>

Besalú, X. (2004). La formación inicial en interculturalidad. En Á. Parrilla y M. López Melero (Coord). *La formación de los docentes y el curriculum escolar: la atención a la diversidad y formación para la convivencia.* Málaga, España. Recuperado de <https://includ-ed.eu/sites/default/files/documents/formacion_de_docentes_atencional_a_diversidad.pdf>

Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Ciudad de México: Secretaria de Educación Publica (SEP). Recuperado de <https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Libro-CGEIB-Interculturalidad.pdf>

Neufeld, M. R. y Thisted, A. (1999). El crisol de razas hecho triza. En M. R. Neufeld y A. Thisted (comps). *De eso no se habla… los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 23-57). Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires (Eudeba), Recuperado de <https://tamawasilcov.files.wordpress.com/2014/06/de-eso-no-se-habla-por-m-rosa-neufeld.pdf>

Remedios, J. M., Hernández, T., Concepción, M. L., Rojas, M., et al. (2006). *Desempeño profesional y evaluación de los docentes del Instituto Superior Pedagógico. Propósitos y perspectivas*. La Habana, Cuba: Editorial Academia.

Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao, Portugal: Editorial Desclée.