

Desarrollos teóricos sobre el concepto de interculturalidad

Günther Dietz

En las últimas décadas la interculturalidad se ha convertido –junto con la inclusión– en uno de los conceptos más citados, pero también más polisémicos de los debates, tanto académicos como políticos, sobre educación, pertinencia y calidad educativa. El objetivo de este artículo consiste en aportar algunas ideas en relación con el debate teórico sobre la interculturalidad y sus consecuencias, sobre todo en el ámbito educativo. Inicia con una genealogía sucinta del concepto de interculturalidad, para luego detallar su relación con las desigualdades, diferencias y diversidades que caracterizan a los sistemas educativos latinoamericanos.

Breve genealogía de lo pluri, multi e intercultural

En una aproximación genealógica cabe resaltar que desde la década de los años treinta y cuarenta del siglo XX aparece el adjetivo intercultural en contextos tanto europeos como latinoamericanos; específicamente, en el caso mexicano, es la primera vez que se acuña el concepto, pero no en el campo educativo, sino en el ámbito de la salud, mientras que en Venezuela aparece, tempranamente, relacionado ya con la educación (Mateos, 2011).

Aparte de estos ámbitos diferenciados de aplicación, la polisemia de lo intercultural se debe también a que, en distintos contextos nacionales y continentales, lo intercultural se comienza a referir a colectivos específicos, diferenciados de las respectivas sociedades nacionales “mayoritarias”. Como educación multicultural, sobre todo en el contexto anglosajón (Reino Unido, Irlanda, Canadá, Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda), pero, igualmente, como educación intercultural en la Europa continental, se comienza a designar un trato educativo diferenciado que se dirige, explícitamente, a procesos migratorios y a comunidades migrantes (Dietz, 2012). En ambos casos, el discurso intercultural o multicultural se refiere a procesos de inmigración internacional, a veces de tipo poscolonial, otras como migraciones laborales en la posguerra europea que desafían el carácter, supuestamente, homogéneo del estado-nación. Como reacción oficial, la educación inter o multicultural pretende “integrar” estos colectivos a los sistemas educativos hasta entonces fuertemente homogenizantes.

Por otra parte, en América Latina el concepto de lo intercultural fue desarrollado, tempranamente, por los propios movimientos sociales, populares, indígenas o afrodescendientes quienes comienzan a formular proyectos políticos antihegemónicos de transformación de la sociedad hacia una



mayor equidad y con una orientación descolonizadora (Aman, 2015). Solo, posteriormente, los estados-naciones poscoloniales del continente reaccionan desplegando iniciativas oficiales de educación intercultural y bilingüe enfocadas, particularmente, a los pueblos originarios y sus demandas de un sistema educativo con pertinencia cultural y lingüística (Walsh, 2003; López, 2009; Dietz & Mateos, 2013).

A esta divergencia de origen del propio concepto se añade una diferenciación del uso de los conceptos de lo pluricultural, multicultural e intercultural. La pluriculturalidad es una noción usada sobre todo en el ámbito jurídico, en el que ha tenido un fuerte impacto en diferentes estados-naciones latinoamericanos que se han visto desafiados por un ciclo importante de reivindicaciones identitarias desde la década de los años ochenta del siglo XX.

En países como Colombia, Ecuador, Bolivia, Perú y México, el paulatino reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos originarios, expresado en el Convenio sobre pueblos indígenas y tribales de la Organización Internacional del Trabajo, OIT, de 1989, en la Declaración Universal de la Unesco sobre los Derechos Lingüísticos de 1996 y en la Declaración de las Naciones Unidas de los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007, ha desencadenado un proceso tenso y no exento de obstáculos para reconocer la composición “pluricultural” de las naciones latinoamericanas, una pluriculturalidad basada, antes que nada, en la persistencia de pueblos que anteceden históricamente la formación de los respectivos estados-naciones que hoy los albergan (Cortina, 2014).

Frente a esta pluriculturalidad normativa jurídica que se ha ido acuñando y oficializando en América Latina, la noción de la multiculturalidad y su corolario programático, el multiculturalismo, se han desplegado más en el subcontinente norteamericano, así como en el ámbito anglosajón. En este contexto, la educación multicultural hace énfasis en la composición diversa de la sociedad para visibilizar aquellos grupos que están invisibilizados o excluidos de las instituciones educativas, particularmente, por políticas de segregación que se remontan a la esclavitud. Como consecuencia, desde la década de los años ochenta del siglo pasado el reconocimiento de la diferencia cultural, étnica o racial constituye el núcleo programático del multiculturalismo anglosajón, una política pública que se traduce, a menudo, en medidas de acción afirmativa o de discriminación positiva a favor de comunidades afroamericanas u otros grupos históricamente discriminados.

En la Europa continental como en América Latina, en cambio, el fuerte énfasis en el reconocimiento de las diferencias como tales desencadena una preocupación político-pedagógica en relación con el multiculturalismo (Dietz, 2012): el riesgo de que estas políticas de reconocimiento diferencial y de cuotas por grupos específicos acaben esencializando y yuxtaponiendo las identidades del estudiantado, concebidas como construidas, cambiantes y, por tanto, cambiables. La respuesta en ambos contextos geográficos consiste en una transición, desde la década de los años noventa del siglo pasado, de una educación multicultural a otra denominada intercultural.

Coincide con la anterior en el reconocimiento de la diferencia, pero complementa este reconocimiento con medidas que promueven las

interacciones, el establecimiento de intercambios entre grupos concebidos como mayoritarios y comunidades minorizadas. En este enfoque, no es suficiente solo reconocer grupos diferenciados, sino que también hace falta que la escuela cree “puentes”, vías de ida y vuelta entre supuestas mayorías y minorías (Aguado Odina, 2003).

Por último, la tendencia actual, que se ha fortalecido en el inicio del siglo XXI, sostiene que el propio concepto de interculturalidad requiere de ser revisado porque en su sufijo “cultural” hace aún demasiado énfasis en las dimensiones culturales de la diversidad humana, invisibilizando con esto otras fuentes de diversidad relacionadas con la lengua, la religión, el género, la clase social, la edad, la identidad sexual, entre otros; por otro lado, en su prefijo “inter” sigue sugiriendo –herencia del multiculturalismo– que las diversidades ocurren entre grupos, entre comunidades, cuando cada vez más reconocemos que la diversidad es constitutiva de la subjetividad de cada quien que no se localiza únicamente entre grupos o entre sujetos, sino también dentro de cada sujeto como colectivo.

Por esto, partiendo de los estudios migratorios que destacan las megadiversidades o superdiversidades contemporáneas que caracterizan nuestras sociedades en el Norte global, así como en el Sur global, proponemos poner en el centro de nuestros análisis y de propuestas educativas la concatenación de diferentes fuentes de diversidad. Precisamente, en el ámbito educativo se hace visible una creciente “diversidad de diversidades” (Dietz, 2012). El tratamiento escolar, pedagógico y didáctico de este abanico de diversidades se convierte, por tanto, en un nuevo desafío para la reflexión académica como para las políticas y prácticas educativas.

Connotaciones educativas de la diversidad

Históricamente, la escuela de cuño occidental, estrechamente vinculada al nacionalismo nacionalizante (Brubaker, 1996), nace como una instancia que homogeniza y asimila a los que son consideradas/os igualables –en términos de clase social, de género, de religión, de lengua o de cultura–, mientras que, a la vez, segrega a quienes considera demasiado diferentes como para merecer un trato igualitario. En este sentido, la escuela asimila y segrega, simultáneamente, reflejando con esto su complicidad con el Estado-Nación, que –en el famoso veredicto de Habermas (1999)– tiene una “cara de Jano”, una doble cara, ya que incluye y excluye, al unísono, jerarquizando identidades, creando ciudadanía, pero, igualmente, extranjería o ciudadanías “de segunda”.

De este origen decimonónico de la escuela y de todo sistema educativo occidental venimos arrastrando una noción de la diversidad como problema, como algo negativo, algo que impide una asimilación o integración plena del estudiantado. Aunque en los discursos oficiales ya no se problematiza tan explícitamente la diversidad, persiste en un sinfín de medidas educativas compensatorias, paralelizantes o jerarquizantes que generan “soluciones” pedagógicas para aquellos/as otros/as que no “caben” en la escuela “normal”, homogenizante (Dietz, 2017).

Con este substrato, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX la educación pública en distintas partes del mundo ha procurado abrirse a una nueva definición de diversidad que ya no es vista (únicamente) como un problema, sino que ahora es reconocida oficialmente como fuente de derechos. La diversidad como derecho –el derecho a la lengua materna, el derecho a incluir las capacidades diferenciales, el derecho a ser socializado en su propia cosmovisión, entre otros– comienza a inspirar, de forma cautelosa y a veces velada, programas de antidiscriminación y acción afirmativa para revertir la discriminación histórica que sufren los pueblos originarios y las comunidades afrodescendientes, pero también las personas con capacidades diferentes que por mucho tiempo han sido excluidas de la atención educativa.

Por último, ya en el siglo XXI, transitamos de esta noción de diversidad como derecho que reconocemos y defendemos pedagógicamente, a una noción de diversidad como recurso. La diversidad que aporta el estudiantado, el profesorado y el entorno comunitario se puede y debe concebir y convertir en un recurso educativo para el conjunto de la sociedad y no solo para determinadas comunidades históricamente minorizadas. Esta tercera noción de diversidad como recurso implica que la escuela despliegue, entre todos sus actores escolares y extraescolares, una serie de “competencias interculturales”. Concibo esta competencia-clave como la capacidad de comunicarse, de desempeñarse y de interactuar en situaciones de diversidad y heterogeneidad con personas o grupos procedentes de diferentes contextos culturales o subculturales, de clase social, étnicos, nacionales, religiosos, de diferentes grupos de edad o de roles de género, así como distintas situaciones de capacidad-discapacidad. Estas competencias interculturales se manifiestan en el quehacer cotidiano y profesional mediante la capacidad de superar el etnocentrismo del grupo propio de origen, de efectuar un cambio de perspectivas, de identificar la propia posición y relación, así como de realizar “traducciones” tanto culturales como lingüísticas entre diferentes sistemas normativos y culturales (Dietz, 2019).

Enfoques complementarios desde los Estudios Interculturales

Una vez delimitados estos conceptos básicos en torno de la interculturalidad y su polisemia, seguidamente se expone cuáles son los enfoques con los que trabajamos la interculturalidad y la diversidad en lo que denominamos los Estudios Interculturales, un campo emergente de preocupaciones transdisciplinarias en torno de los contactos y las relaciones que a nivel individual como colectivo se articulan en contextos de diversidad y heterogeneidad culturales. Los tres enfoques que identificamos al respecto los consideramos no como antagónicos o mutuamente excluyentes, sino como aproximaciones necesariamente complementarias.

El primer enfoque parte del origen histórico de las desigualdades estructurales que vivimos en nuestras sociedades contemporáneas, para lo cual propongo un enfoque diacrónico y estructural que permita percibir de dónde provienen, en cada caso, las desigualdades históricamente asumidas que a menudo reflejan arraigadas estructuras racistas, clasistas y sexistas, que caracterizan desde

su origen colonial nuestras sociedades. Por esto es necesario contextualizar y analizar, críticamente, las relaciones de identidad y alteridad, de lo propio y lo ajeno, desde una mirada más macro de lo que ocurre al interior de las sociedades poscoloniales. Enmarcándolas así, nos daremos cuenta de que las relaciones entre las llamadas minorías y mayorías no reflejan solo realidades demográficas, estadísticas fijas, sino que son producto de relaciones de poder; centradas en quien ostenta el poder de identificarse, el poder de definir lo propio y lo ajeno. Las sociedades nacionales latinoamericanas han mimetizado el modelo europeo de estado-nación, supuestamente homogéneo, y este estado-nación ahora se impone en el contexto poscolonial como forma de organización de la diversidad, lo que es sumamente problemático y contradictorio para sociedades tan internamente diversas como las latinoamericanas.

Por consiguiente, el trasfondo al estudiar la diversidad lo constituye esa amalgama de colonialismo y nacionalismo que ha forjado identidades supuestamente homogéneas (“la nación”), pero internamente jerarquizadas por “pigmentocracias” históricas (Lipschütz, 1975): en nuestro continente, la supuesta homogeneidad nacional se adquiere a partir de la independencia, aterriza por encima de una sociedad colonialmente estructurada, como se plasma en los famosos “cuadros de castas” tardío-coloniales. La supuesta unidad nacional coexiste con una gran desigualdad interna que hasta la fecha sigue reproduciendo esta pigmentocracia en la que la pigmentación de piel, el origen étnico-cultural, el género binario y la adscripción de clase social y connotaciones socioeconómicas, acaban conjuntamente fortaleciendo y naturalizando una noción internalizada de jerarquías y desigualdades. Una mirada hacia la interculturalidad tiene que partir del reconocimiento de estas estructuras históricamente establecidas.

El segundo enfoque es el diacrónico-estructural que requiere de ser complementado por un segundo eje de análisis, un enfoque sincrónico-actoral, centrado en los propios actores, sus identidades, pertenencias y discursos: cómo se identifica cada quien como actor social. Percibiremos con esta mirada más biográfica y narrativa, centrada a nivel más micro en el propio actor, que hay cambios en las adscripciones identitarias, que las identidades no son fijas, sino procesuales, cambiantes y negociables. Mientras que el enfoque diacrónico-estructural recurre al análisis de estructuraciones subyacentes y a menudo colectivas, el enfoque sincrónico-actoral se centra en las subjetividades, en las trayectorias y en las experiencias específicas de las y los actores que quienes trabajamos en un entorno educativo intercultural.

El tercer enfoque es la mirada sobre las “meso-estructuras”. Necesitamos complementar la mirada macro hacia las estructuras y la micro hacia los sujetos con un enfoque hacia la praxis, hacia todo aquello que ocurre cuando se concatenan identidades diversas, cuando personas provenientes de diversas “minorías” o “mayorías” interactúan al interior de una institución escolar. Procuramos con este tercer eje visibilizar los diversos saberes que participan y que interactúan, que influyen mutuamente y que acaban, a menudo, transfiriéndose entre actores, hibridizándose en la cotidianidad de la interacción y de la convivencia entre quienes se identifican como diferentes, pero que comparten diversidades en su día a día. A partir de esta mirada “meso”, que oscila entre las macro-estructuras y las micro-experiencias, tratamos de



analizar y comprender cómo se concatenan y traducen estos diversos discursos y saberes, para desarrollar metodologías innovadoras para generar diálogos e intercambios entre estas formas de saber junto con quienes los generan y expresan en la convivencia escolar o comunitaria.

Interculturalidad como diversidad, como diferencia y como desigualdad

Es evidente que la interculturalidad no debe ni puede referirse solo a un determinado colectivo, sea este de los pueblos originarios, las comunidades afrodescendientes o los colectivos inmigrados. La interculturalidad es una herramienta para indagar críticamente en las relaciones que existen entre diversos grupos humanos que componen una determinada sociedad y que pueden ser definidos en términos culturales, como en el caso de los pueblos originarios, pero que también pueden incluir grupos diferenciados en términos de etnicidad, lengua, nacionalidad, religión, entre otros.

Por medio de los estudios interculturales procuramos analizar procesos que reflejan relaciones a veces simétricas, pero a menudo asimétricas, procesos de visibilización o de invisibilización de unos actores frente a otros, incluyendo el análisis crítico de las estigmatizaciones y discriminaciones que se dan en estos procesos. Para esto, la noción de identidad con la que trabajamos hace hincapié en que nadie es portador/a de una sola identidad, todo ser humano es una pequeña araña inmersa en una telaraña que va tejiendo –en función de condiciones estructurantes a menudo desiguales– y en la que se mueve entre diferentes identidades (Giménez, 1994).

El feminismo negro nos ha enseñado que estas identidades no solo se pueden complementar y diversificar, sino que, en contextos desiguales de origen patriarcal, colonial y capitalista, igualmente pueden reforzar exclusiones, discriminaciones y violencias que conjugan género, clase y raza como principios jerarquizadores (Crenshaw, 1994). La interseccionalidad se constituye así en un concepto necesariamente complementario, prácticamente “gemelo” al de interculturalidad, pues permite revelar e ilustrar la combinación y concatenación de distintas fuentes de discriminación que pueden impactar en una misma persona o en un mismo colectivo.

Para no “edulcorar” y “culturalizar” de forma armónica las constelaciones de diversidad, la interculturalidad remite, necesariamente, a una triada de distinciones necesarias (Dietz, 2012). Resulta imprescindible no confundir situaciones de desigualdad, que tienen que ver con asimetrías en un sentido vertical, con situaciones de diferencia, en las que horizontalmente se resalta lo propio como diferente a lo ajeno, el nosotros frente a los otros; y estas situaciones de desigualdad, por un lado y de diferencia por otro, no son subsumibles a lo que llamamos, en un sentido estricto, situaciones de diversidad, en las que pautas de interacción diversas y a menudo híbridas entre grupos diferenciados generan experiencias de convivencia que trascienden las jerarquías verticales como las delimitaciones horizontales.

Combinando estas situaciones de desigualdad, de diferencia y de diversidad con los tres enfoques arriba desarrollados para los Estudios Interculturales,

generamos tres ejes de tensiones inherentes con las que tenemos que trabajar en la educación intercultural (Dietz, 2012, 2017):

- El eje de igualdad – desigualdad lo postulamos a partir del enfoque diacrónico-estructural y abarca fenómenos de tipo transcultural: las tensiones entre igualdades y desigualdades son producto macro del sistema en el que vivimos y de sus estructuraciones históricas, relacionadas con pautas jerárquicas de origen patriarcal (género), colonial (raza y etnicidad) y capitalista (clase social). Este eje lo denominamos sintáctico en el sentido de que antecede y trasciende los discursos tanto como las prácticas de los actores escolares y extraescolares con quienes interactuamos.
- El eje de identidad – alteridad lo retomamos desde el enfoque sincrónico-actoral y abarca los discursos de los propios actores educativos y comunitarios; en estos discursos, narraciones y experiencias, lo propio y lo ajeno es constitutivo de procesos de identificación y de delimitación, ya que permiten construir discursiva, biográfica y narrativamente un “nosotros” que incluye frente a un “otros” que excluye. Lo denominamos un eje semántico porque es fuente de sentido, de significado y de pertinencia desde la perspectiva actoral del propio actor o actora.
- Por último, el eje homogeneidad – heterogeneidad lo retomamos del enfoque praxeológico e interactivo que se centra en las presiones homogeneizadoras que siguen ejerciendo gran parte de las instituciones educativas, pero que en la práctica cotidiana acaban contradiciéndose con las convivencias y las confluencias entre mundos de vida heterogéneos, híbridos e intersticiales que expresan no las estructuras macro ni los discursos micro, sino un nivel intermedio de “grises”, de interacciones que se enriquecen a partir de encuentros, puentes y diálogos entre actores, saberes y aprendizajes heterogéneos, entre “interaprendizajes” (Bertely, 2004) que van desdibujando la convencional y jerárquica distinción entre docentes y discentes. En este eje pragmático, en las prácticas de convivencia, despliegan y profundizan las arriba mencionadas competencias interculturales.

Para la educación intercultural contemporánea esta concatenación y complementariedad de ejes implica reconocer –a nivel sintáctico– el trasfondo estructural e histórico de los procesos actuales que definen contenidos educativos y formas escolares, pedagógicas y didácticas, pero a la vez nos obliga –a nivel semántico– a reconocer, visibilizar y aprovechar la multiplicidad de actores de voces y de saberes para generar un quehacer educativo incluyente. Finalmente, a nivel pragmático la educación intercultural procura generar puentes, intercambios e hibridaciones mutuas, precisamente, entre los grupos históricamente privilegiados y aquellos que han sido excluidos. Esto implica visibilizar las desigualdades de partida que persisten, para transformarlas transitando hacia formas de organización escolar más plurales y hacia métodos de enseñanza y aprendizaje diversificados inductivamente, desde y con los actores y actoras comunitarias, locales. A largo plazo la encomienda consiste en desenmascarar, identificar las mencionadas desigualdades y asimetrías para transformar y democratizar nuestras instituciones educativas. Esto no se limita a una tarea de un solo grupo, de una “minoría”, como a veces sugieren los modelos anglosajones de empoderamiento, al contrario, es una tarea societal global, es una

transformación que implica a todos los componentes de una sociedad, poniendo en práctica pequeñas “utopías concretas” de convivencia y de laboratorio social desde el interior de la escuela, que como “espacio seguro”, como “santuario” funge como detonadora e incubadora de diversidades vividas, experimentadas y apropiadas a su interior por las nuevas generaciones de interaprendices.

Referencias bibliográficas

- » Aguado Odina, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Mc-Graw Hill.
- » Aman, R. (2015). Why Interculturalidad is not Interculturality: colonial remains and paradoxes in translation between indigenous social movements and supranational bodies. *Cultural Studies*, 29(2), 205-228. <https://doi.org/10.1080/09502386.2014.899379>
- » Bertely Busquets, M. (Ed). (2004). *Tarjetas de autoaprendizaje: Pueblo Tzeltal*. SEP Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe - UNEM.
- » Brubaker, R. (1996). *Nationalism Reframed: nationhood and the national question in the New Europe*. Cambridge University Press.
- » Cortina, R. (Ed). (2014). *The Education of Indigenous Citizens in Latin America*. Multilingual Matters.
- » Crenshaw, W. K. (1994). Mapping the Margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color. In M. A. Fineman & R. Mykitiuk (Eds.), *The Public Nature of Private Violence: the discovery of domestic abuse* (pp. 93-118). Routledge.
- » Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- » Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, XXXIX(156), 192-207. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>
- » Dietz, G. (2019). Competencia intercultural. En I. Villegas, G. Dietz, & S. Figueroa-Saavedra (Coord.), *La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: hacia un vocabulario interdisciplinar* (pp. 43-65). Editorial de la Universidad Veracruzana - UNAM.
- » Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2013) *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública; Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de México.
- » Giménez, G. (1994). Modernización, cultura e identidades tradicionales. *Revista Mexicana de Sociología*, 56(4), 255-272. <https://doi.org/10.2307/3541091>
- » Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro: estudios de teoría política*. Paidós Ibérica.
- » Lipschütz, A. (1975). *El problema racial de la conquista de América*. Siglo XXI.
- » López, L. E. (Ed). (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. Funproeib Andes; & Plural Editores.
- » Mateos Cortés, L. S. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Ediciones Abya Yala.
- » Walsh C. (2006). *Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial*. En L. Á. García, W. Mignolo, C. Walsh, Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento (p. 21-70). Ediciones del Signo, Argentina.