(../../../../perfiles/)
Revista Perfiles Educativos
(../../../../../)
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Conocimiento para transformar

Buscar en Perfiles Educativos...

PERFILES EDUCATIVOS
Núm. 156, vol. XXXIX
abril-junio, 2017

Texto completo (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156.pdf)

Descargas: 2278 | PDF (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2017-156)
ePUB (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/epub/2017-156) | mobi (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/mobi/2017-156)

TABLA DE CONTENIDOS

Editorial

A 15 años de PISA: resultados y polémicas
Alejandro Márquez Jiménez

Texto completo (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-a-15-anos-de-pisa-resultados-y-polemicas.pdf)

Descargas: 1087 | PDF (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2017-156-3-15)
ePUB (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/epub/2017-156-3-15) | mobi (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/mobi/2017-156-3-15)

Claves

Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes
Inés Rodríguez Martín

Texto completo (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-ensenanza-inicial-de-la-lengua-escrita-cuando-iniciar-la-ensenanza-y-como-hacerlo-una-reflexion-desde-las-cree
Resumen | Abstract

Descargas: 1352 | PDF (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2017-156-18-36)
ePUB (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/epub/2017-156-18-36) | mobi (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/mobi/2017-156-18-36)

Análisis microgenético de las producciones textuales de alumnos de primaria y telesecundaria
Blanca Araceli Rodríguez Hernández, Jorge Enrique Vaca Uribe y Alejandro Barrera Retana

Texto completo (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-analisis-microgenetico-de-las-producciones-textuales-de-alumnos-de-primaria-y-telesecundaria.pdf)

Resumen | Abstract

Descargas: 991 | PDF (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2017-156-37-57)

ePUB (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/epub/2017-156-37-57) | mobi (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/mobi/2017-156-37-57)

La colaboración en red entre profesorado de aulas específicas de autismo para promover el intercambio profesional para la inclusión educativa

Ma. José Navarro Montaño y Elena Hernández de la Torre

Texto completo (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-la-colaboracion-en-red-entre-profesorado-de-aulas-especificas-de-autismo-para-promover-el-intercambio-profesio

Resumen | Abstract

Descargas: 905 | PDF (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2017-156-58-71)

ePUB (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/epub/2017-156-58-71) | mobi (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/mobi/2017-156-58-71)

Una aproximación microetnográfica de prácticas pedagógicas en escuelas multiculturales

Felipe Jiménez Vargas, Carla Fardella Cisternas y Carolina Muñoz Proto

Texto completo (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-una-aproximacion-microetnografica-de-practicas-pedagogicas-en-escuelas-multiculturales.pdf)

Resumen | Abstract

Descargas: 894 | PDF (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2017-156-72-88)

ePUB (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/epub/2017-156-72-88) | mobi (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/mobi/2017-156-72-88)

Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje

Rebeca Berridi Ramírez y José I. Martínez Guerrero

Texto completo (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-estrategias-de-autorregulacion-en-contextos-virtuales-de-aprendizaje.pdf)

Resumen | Abstract

Descargas: 1206 | PDF (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2017-156-89-102)

ePUB (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/epub/2017-156-89-102) | mobi (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/mobi/2017-156-89-102)

Modalidad MOOC para educación media básica: enseñanzas de una experiencia

Denise Vaillant Alcalde, Eduardo Rodríguez Zidán y Gabriela Bernasconi Piñeyrúa

Texto completo (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-modalidad-mooc-para-educacion-media-basica-ensenanzas-de-una-experiencia.pdf)

Resumen | Abstract

Descargas: 878 | PDF (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2017-156-103-118)

ePUB (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/epub/2017-156-103-118)

mobi (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/mobi/2017-156-103-118)

Financiamiento de la educación superior en la primera mitad del gobierno de Enrique Peña Nieto: ¿fin del periodo de expansión?

Javier Mendoza Rojas

Texto completo (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-financiamiento-de-la-educacion-superior-en-la-primera-mitad-del-gobierno-de-enrique-pena-nieto-fin-del-periodo-

Resumen | Abstract

Descargas: 1462 | PDF (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2017-156-119-140)

ePUB (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/epub/2017-156-119-140)

mobi (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/mobi/2017-156-119-140)

La participación de los estudiantes como evaluadores. Un estudio en las titulaciones universitarias de las artes

Eva Gregori Giralt y José Luis Menéndez Varela

Texto completo (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-la-participacion-de-los-estudiantes-como-evaluadores-un-estudio-en-las-titulaciones-universitarias-de-las-artes.pd

Resumen | Abstract

Descargas: 773 | PDF (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2017-156-141-158)

ePUB (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/epub/2017-156-141-158)

mobi (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/mobi/2017-156-141-158)

Horizontes

Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos

Fermín Torrano, Juan Luis Fuentes y María Soria

Texto completo (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-aprendizaje-autorregulado-estado-de-la-cuestion-y-retos-psicopedagogicos.pdf)

Resumen | Abstract

Descargas: 1252 | PDF (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2017-156-160-173)

ePUB (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/epub/2017-156-160-173)

mobi (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/mobi/2017-156-160-173)

Educación de los estudiantes universitarios y gestión de la sostenibilidad

Juan Escámez Sánchez, José Alfredo Peris Cancio y Juan I. Escámez Marsilla

Texto completo (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-educacion-de-los-estudiantes-universitarios-y-gestion-de-la-sostenibilidad.pdf)

Resumen | Abstract

Descargas: 790 | PDF (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2017-156-174-190)

ePUB (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/epub/2017-156-174-190)

mobi (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/mobi/2017-156-174-190)

Documentos

Interculturalidad: una aproximación antropológica

Gunther Dietz

Texto completo (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-interculturalidad-una-aproximacion-antropologica.pdf)

Descargas: 2332 | PDF (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2017-156-192-207)

ePUB (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/epub/2017-156-192-207)

mobi (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/mobi/2017-156-192-207)

Reseñas

Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia. Mario Rueda Beltrán (coordinador)

por Nubia Yazmin Nicolás Caballero

Texto completo (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-practicas-y-condiciones-institucionales-para-el-desarrollo-de-la-docencia-mario-rueda-beltran-coordinador.pdf)

Descargas: 897 | PDF (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2017-156-210-215)

ePUB (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/epub/2017-156-210-215)

mobi (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/mobi/2017-156-210-215)

Las mentiras de la ciencia. Federico Di Trocchio

por Gerardo Reyes Ruiz y Ma. de Lourdes Elena García Vargas

Texto completo (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-156-las-mentiras-de-la-ciencia-federico-di-trocchio.pdf)

Descargas: 1246 | PDF (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2017-156-216-221)

ePUB (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/epub/2017-156-216-221)

mobi (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/mobi/2017-156-216-221)

Para enviar un artículo haz clic aquí (http://www.iisue.unam.mx/perfiles2/about/submissions#onlineSubmissions)

Tutorial para envíos por OJS (http://www.revista.unam.mx/Manual_OJS_autor.pdf)

Interculturalidad: una aproximación antropológica[1]

Gunther Dietz*

Introducción: la interculturalidad y sus polisemias

Cada vez es más común que se utilice la noción de interculturalidad para hacer referencia a las relaciones que existen entre los diversos grupos humanos que conforman una sociedad dada. Si bien originalmente dicho concepto se acuñó mediante una concepción de cultura estática y reificada, a manera de la suma de las relaciones entre culturas, actualmente se usa como un término más complejo y polisémico que se refiere a las relaciones que existen dentro de la sociedad entre diversas constelaciones de mayoría-minoría, y que se definen no sólo en términos de cultura, sino también en términos de etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad. Por consiguiente, el referente empírico de cada una de estas constelaciones es sumamente contextual: en algunas sociedades, la interculturalidad se utiliza para referir a la diversidad "provocada" por la migración, mientras que en otras la misma noción se aplica para las interacciones entre pueblos indígenas y descendientes de colonizadores.

En términos generales, y siguiendo sus usos en la literatura antropológica y de ciencias sociales, propongo definir y clasificar la noción de interculturalidad de acuerdo con tres ejes semánticos diferentes, pero complementarios: 1) la distinción entre la interculturalidad como un concepto descriptivo en oposición a otro prescriptivo; 2) la subyacente asunción implícita de una noción de cultura estática, en oposición a una noción dinámica; y 3) la aplicación más bien funcionalista del concepto de interculturalidad, a fin de analizar el *statu quo* de cierta sociedad, *versus* su aplicación crítica y emancipatoria, para identificar los conflictos inherentes y las fuentes de transformación societaria.

Estos tres ejes se definirán en la siguiente sección, primera de las seis que conforman este texto. En la segunda sección se analiza la interculturalidad de manera tipológica, en relación con tres paradigmas científico-sociales subyacentes: desigualdad, diferencia y diversidad. En tercer lugar, se propone un esquema para distinguir tres fuentes y corrientes principales del debate contemporáneo sobre interculturalidad y de sus nociones adyacentes: la anglosajona, la europea continental y la latinoamericana. En la cuarta sección se identifica el marco teórico más amplio dentro del cual se insertan estos debates, el cual se relaciona con el nacionalismo, la etnicidad y el multiculturalismo. En la quinta sección se sintetizan las principales aplicaciones empíricas de la noción de interculturalidad, tanto en la antropología como en la pedagogía y en disciplinas relacionadas. Finalmente, en la última sección se realiza un breve bosquejo de las más recientes tendencias de los debates que están teniendo lugar sobre la interculturalidad, tanto en el Norte como en el Sur.

* Investigador titular del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (México). Investigador nacional nivel III. CE: gdietz@uv.mx

1 Traducido del inglés por Irlanda Villegas e Ivette Utrera. Una versión más amplia será publicada en la *International Encyclopedia of Anthropology*, editada por Hilay Gallan (Hoboken, NJ, Wiley).

Los ejes de la interculturalidad

La naturaleza descriptiva y prescriptiva de la interculturalidad como concepto

En los casos en los que la interculturalidad no se utiliza de manera prescriptiva, sino como una herramienta descriptiva y analítica, ésta se define como el conjunto de interrelaciones que estructuran una sociedad dada, en términos de cultura, etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad; se trata de un ensamble que se percibe mediante la articulación de los diferentes grupos de "nosotros" *versus* "ellos", los cuales interactúan en constelaciones mayoría-minoría que, a menudo, se encuentran en constante cambio. Frecuentemente estas relaciones son asimétricas en relación con el poder político y socioeconómico establecido y suelen reflejar las maneras históricamente arraigadas de visibilizar o invisibilizar la diversidad, así como la manera de estigmatizar la otredad y de discriminar a ciertos grupos en particular (Dietz, 2012).

En contraste con el concepto alternativo de multiculturalidad, el énfasis que se pone en la interculturalidad como una herramienta descriptiva no se basa tanto en la composición internamente diversa de la sociedad, ni en su segmentación en diferentes grupos, como lo sugeriría el enfoque multicultural; la perspectiva intercultural enfatiza no la composición de los grupos, sino el tipo y la calidad de las relaciones intergrupales dentro de una sociedad. Por lo tanto, aquí no se distingue a la minoría de la mayoría en términos demográficos ni cuantitativos, sino en términos de poder —el poder de definir quién pertenece a una mayoría y quién es estigmatizado como minoría—. Como detallaré más abajo, el arraigo histórico de estos procesos de inclusión y exclusión forma parte de un análisis intercultural de la sociedad (Dietz y Mateos, 2009).

Debido a este potencial crítico del concepto de interculturalidad, el término también suele utilizarse más bien de manera prescriptiva, como una noción normativa. En este sentido, la interculturalidad es, en ocasiones, acuñada como "interculturalismo" (Gundara, 2000), un programa transformador que tiene como objetivo hacer que las sociedades contemporáneas sean más conscientes de sus diversidades internas, y más inclusivas y simétricas en relación con sus —así denominadas— minorías. Nuevamente, mientras el multiculturalismo como programa normativo desarrolla medidas de acción afirmativa y discriminación positiva con el fin de "empoderar" a ciertos grupos en particular dentro de la sociedad, el interculturalismo hace énfasis en la necesidad de transformar la naturaleza de las relaciones entre estos grupos, lo cual implica no sólo empoderar a unos, sino también alterar las percepciones de la mayoría y promover los procesos recíprocos de identificación entre grupos que han sido privilegiados y aquellos que han sido excluidos históricamente, "entre aquellos que no quieren recordar y aquellos que no pueden olvidar" (Santos, 2010: 131).

Las nociones estáticas y dinámicas de cultura

Desde sus orígenes en la antropología funcionalista aplicada, la idea de establecer o promover las relaciones "inter-culturales" o "inter-étnicas" se ha desarrollado paralelamente a un concepto de cultura más bien estático. Dentro de esta tradición, las relaciones entre culturas son percibidas como relaciones entre grupos de personas que pertenecen a diferentes culturas, expresadas mediante diferentes elementos, modelos o instituciones que se consideran factores definitorios de sus respectivos grupos y culturas. Tanto las explicaciones estructurales-funcionalistas europeas de la diversidad cultural, como el enfoque estadounidense de áreas culturales, han influido en una primera generación de enfoques de la interculturalidad particularmente latinoamericanos, los cuales aún conciben las características, patrones o instituciones culturales como expresiones "objetivas" de la diferencia

cultural y, consecuentemente, como fuentes de relaciones interculturales.

Estas explicaciones de interculturalidad más bien mecánicas, que suelen fusionar la evolución geográfica, de distancia espacial e históricamente divergente, y los impactos contemporáneos "aculturadores" de la modernidad en un modelo fijo de intercambios interculturales, han sido problematizados y sustituidos al interior de la antropología por nociones de cultura más dinámicas y complejas. Sin embargo, tal y como se ilustra más adelante, otras ciencias sociales han heredado de manera entusiasta, y en ocasiones acrítica, tales nociones estáticas de cultura e interculturalidad. Tanto la antropología como los estudios culturales se han desplazado hacia definiciones de cultura en tanto interpretaciones simbólicas, praxis rutinizadas, recursos colectivos, etcétera, lo cual implica que no existe un simple espacio "entre culturas", sino una compleja articulación de procesos de autoadscripción y adscripción externa inter-, intra- y trans-culturales, así como de identificación y de creación de la "otredad" dentro de la sociedad. En consecuencia, hoy en día la interculturalidad se erige sobre una noción de cultura mucho más híbrida, procesual y contextual.

La interculturalidad funcional y crítica

Por último, los usos de la interculturalidad descriptiva y prescriptiva, así como sus subyacentes nociones estáticas o dinámicas de cultura, pueden conducir a implicaciones más amplias para el análisis científico-social de las sociedades contemporáneas. En la literatura producida tanto en el contexto europeo como en el latinoamericano, se percibe una creciente tensión entre una comprensión de la interculturalidad como estrategia programática, político-educativa, para pulir, suavizar o mitigar las relaciones entre grupos, por una parte; y una visión de la interculturalidad como estrategia transformadora para develar, cuestionar y transformar desigualdades históricamente arraigadas dentro de la sociedad. Mientras que en el primer caso las competencias interculturales se definen como herramientas y recursos funcionales para elevar la tolerancia, el entendimiento mutuo y la empatía con la otredad, en el segundo caso estas capacidades interculturales se interpretan y/o adquieren en términos de antidiscriminación, concientización y negociación de conflictos.

En consecuencia, el modelo subyacente de sociedad es más bien distinto en cada caso. La interculturalidad como recurso funcional para mejorar las relaciones sociales tiende a reconocer acríticamente el *statu quo* actual mediante la identificación de características individuales (falta de competencias, falta de habilidades de comunicación, falta de capital humano, etcétera) como carencias y causas de exclusión, de discriminación y de relaciones asimétricas persistentes. Por consiguiente, las competencias interculturales proveerán a los miembros de la(s) minoría(s) excluida(s) de las herramientas necesarias para competir en los campos laborales nacionales o internacionales contemporáneos a fin de que se cubran cualitativamente sus demandas en términos del sistema político prevaleciente, y de que logren comunicarse en términos cosmopolitas más allá de las fronteras. Por el contrario, la interculturalidad crítica (Walsh, 2003) profundiza en la naturaleza histórica y estructural de las desigualdades (imperiales, coloniales, etcétera) que moldea la diversidad cultural actual e identifica a los actores colectivos que pueden transformar las relaciones asimétricas, no de manera individual sino sistémicamente, mediante el desarrollo de nuevos canales de participación, y de nuevos marcos jurídicos para el reconocimiento de nuevas instituciones y/o identificaciones poscoloniales.

La interculturalidad como desigualdad, como diferencia y como diversidad

Los tipos de definiciones de interculturalidad que resultan de las combinaciones de estos tres

ejes conceptuales revelan, en sus divergencias, diferencias profundamente arraigadas en relación con los paradigmas antropológicos y —en términos más generales— científico-sociales, así como en relación con las visiones de sociedad que suscriben cada autor/a y su comunidad académica. Por consiguiente, se deben analizar los usos de interculturalidad en sus dimensiones polisémicas y en estrecha relación con las visiones correspondientes de la sociedad contemporánea, la cual se favorece con alguno de esos usos específicos.

Con el fin de aclarar estas capas de significado, a continuación se propone un breve esquema de los tres paradigmas subyacentes que pueden identificarse cuando se emplea la interculturalidad, en el "Norte global" tanto como en el "Sur global", como una herramienta analítica en los debates sobre multiculturalismo, políticas de identidad, derechos de reconocimiento, integración y/o autonomía. Cada uno de estos paradigmas se utiliza frecuentemente en explicaciones monocausales por parte de autores o comunidades en particular, pero sostengo que, entrelazados, pueden garantizar un análisis de las diversidades mucho más rico, matizado, profundo y multidimensional, mediante la combinación de las identidades y los conceptos paradigmáticos subyacentes de desigualdad, diferencia y diversidad:

Históricamente, el *paradigma de la desigualdad* se centra en un "análisis vertical" de estructuraciones especialmente socioeconómicas (como en el caso de las teorías marxistas de clase y lucha de clases), pero también incluye las inequidades de género (como en la crítica feminista dominante del Norte sobre el patriarcado) y las persistentes asimetrías coloniales y racializadas de casta. La interculturalidad, vista a través del lente de este paradigma, ha nutrido las respuestas institucionales compensatorias, y a menudo asimilacionistas, con la finalidad de "hacer igual lo desigual", lo cual ha identificado las carencias y/o incapacidades de ciertas minorías como fuentes de desigualdad. Esto representa un enfoque universalista, profundamente arraigado —tanto de manera teórica como programática— en un hábito monocultural que se presenta y defiende como una característica trans-cultural de una sociedad dada, más allá de las diferencias culturales o étnicas. Dicha demanda es el clásico resultado del Estado-nación occidental y de su manera hegemónica de concebir las ciencias sociales.

Por el contrario, el *paradigma de la diferencia* ha sido formulado, desarrollado y diseminado, tanto en el Norte como en el Sur, por los nuevos movimientos sociales y sus particulares políticas de identidad. Este paradigma promueve un "análisis horizontal", a la inversa, de las orientaciones étnicas, culturales, religiosas, de género, de edad, generacional y de orientación sexual, así como de las diferencias relacionadas con diversas capacidades. Esto se logra a través de estrategias de grupos específicos y de empoderamiento segregado para cada una de las minorías involucradas. Las características intra-culturales y las delimitaciones estratégicas hacia otros grupos ("nosotros" *versus* "ellos") desencadenan la política de identidad que se erige principalmente en el discurso, más que en la praxis. El enfoque correspondiente privilegia las respuestas particularistas y multiculturalistas que a menudo ignoran, invisibilizan o minimizan las desigualdades socioeconómicas y las condiciones estructurales más amplias.

Por último, el *paradigma de la diversidad* se formula a través de la crítica, tanto del monoculturalismo asimilacionista como del multiculturalismo esencializador. A diferencia de los otros dos paradigmas, este enfoque arranca desde el carácter plural, multi-situado, contextual y, en consecuencia, necesariamente híbrido de cualquier identidad cultural, étnica, religiosa, de género o de clase social. Estas identidades diversas se articulan de manera individual y colectiva, en menor medida, mediante discursos y, sobre todo, a través de la praxis de interacciones entre

actores heterogéneos en espacios híbridos, intersticiales y compartidos. En consecuencia, la estrategia de análisis resultante tiende a ser inter-cultural, en el sentido de búsqueda de características de interacción relacionales, transversales e interseccionales.

En su triple combinación, la desigualdad, la diferencia y la diversidad constituyen en su conjunto el punto de partida metodológico para un análisis intercultural de las constelaciones de las diversidades de mundos de vida y también de su tratamiento o manejo normativo de la diversidad. A través de este análisis triádico, que no se limita a la "superficie" observable de patrones de interacción intercultural, ni al contenido de los discursos de identidad étnica colectiva, la interculturalidad y la diversidad se hacen visibles y analizables en tanto un fenómeno complejo. Incluidas sus estructuraciones institucionales subyacentes, el fenómeno de la interculturalidad se localiza, por lo tanto, en la estructura misma de la sociedad contemporánea, como una traducción contextual y relacional de una "gramática de las diversidades" compartida y subyacente (Dietz, 2012).

Contextos de origen anglosajón, europeo continental y latinoamericano

La interculturalidad, vista como discurso académico, no sólo demuestra que existe un nexo con paradigmas específicos de investigación social, sino que también es posible seguir su rastro hasta llegar a distintas fuentes y corrientes regionales. Es posible que el uso del adjetivo "intercultural" en diferentes publicaciones antropológicas se remonte a la antropología aplicada en América Latina de los años cincuenta del siglo XX. Tanto antropólogos venezolanos como mexicanos comenzaron a referirse a la "educación intercultural" y a la "salud intercultural" como nuevas esferas de interacción entre las iniciativas de integración nacional lideradas por el Estado y por actores no-indígenas, pero enfocadas hacia las culturas indígenas (Mateos, 2011). Sin embargo, estos usos latinoamericanos de interculturalidad no regresan sino hasta finales del siglo XX, después de haber interactuado con las nociones de interculturalidad estadounidenses y europeas, que usualmente han sido re-introducidas a la región mediante el despliegue de distintas agencias de cooperación internacional.

La cercana interacción de la interculturalidad con el multiculturalismo y la educación intercultural anglosajones ha sido particularmente influyente (Dietz y Mateos, 2013). El discurso multicultural, que originalmente surge en las sociedades que se autodefinen como países colonos de inmigración y que se ubican principalmente en Norteamérica y en Oceanía, se ha convertido en el punto ideológico principal que sirve como punto de referencia para las nociones de interculturalidad. Las políticas públicas sobre educación multicultural se han aplicado desde los años ochenta del siglo XX dentro de estas sociedades poscoloniales, particularmente para las minorías alóctonas, foráneas, no-nativas, de inmigrantes. Sin embargo, tal y como lo ilustra la larga tradición del indigenismo en el contexto latinoamericano, y bajo supuestos nacionalistas, homogeneizadores y no multiculturalistas, algunas políticas públicas muy similares sobre la educación diferencial han sido históricamente dirigidas a minorías autóctonas, indígenas, no conformadas por inmigrantes.

Consecuentemente, cuando los discursos multiculturalistas comienzan a migrar de un contexto a otro, sus puntos de partida originales —una matriz particular de las políticas de identidad y de sus marcos institucionales subyacentes— suelen terminar mezclados, confundidos y supuestamente neutralizados en su poder para moldear las "soluciones" educativas en el nuevo contexto. La deconstrucción antropológica crítica de estos modelos de migración discursiva debe comenzar

por el examen de sus orígenes y contextos particulares y diferentes que, tanto en la sociedad estadounidense como en la británica, se relacionan con los nuevos actores colectivos que cuestionan las promesas falaces y racistas de un "crisol cultural" supuestamente "neutral ante diferencias étnico-raciales" de la sociedad hegemónica. Por lo tanto, estos actores luchan por empoderar distintivamente a estudiantes que forman parte de una minoría y que suelen encontrarse en ambientes escolares racializados, post-segregacionales y/o poscoloniales. En tales sociedades la educación multicultural se formula, consecuentemente, como un programa de reconocimiento político y trato diferencial para estos grupos "minorizados".

Por el contrario, en países europeos continentales se ha desarrollado la educación intercultural, mas no multicultural, y se le concibe no como una demanda de la minoría dirigida hacia actores colectivos, sino como una "integración" individualizada de estudiantes de la minoría inmigrante en entornos laborales fordistas de la posguerra. Estas medidas de integración evolucionaron lentamente desde enfoques asimilacionistas y compensatorios hacia "soluciones" orientadas a una interacción que transversaliza las divisiones minoría-mayoría mediante un énfasis en el desarrollo de competencias interculturales individuales (Gundara, 2000).

Finalmente, en América Latina la educación intercultural resurge en la última década del siglo XX como un discurso post-indigenista y como un medio para redefinir las relaciones entre los Estados-nación poscoloniales y los pueblos indígenas mediante programas educativos paralelos y hasta exclusivamente "indígenas". Aquí, la "educación intercultural bilingüe" (EIB) se desplaza entre el empoderamiento comunal colectivamente orientado, por un lado, y la provisión de acceso a instituciones educativas para estudiantes en lo individual, por el otro (López y Küper, 2000; Bertely *et al*., 2013).

De este modo, el campo de las políticas públicas educativas diversificadas es particularmente apropiado para ilustrar los tres rasgos diferenciales que se le otorgan a la interculturalidad. Mientras que en Estados Unidos y el Reino Unido existe una tendencia hacia una educación empoderadora dirigida a las minorías, en la Europa continental se opta por una educación que transversalice el fomento de habilidades o competencias interculturales tanto para las minorías excluidas como, sobre todo, para las mayorías excluyentes. Por otro lado, en América Latina la educación intercultural surge durante una fase post-indigenista que redefine las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas. Aquí, la noción de interculturalidad ha vuelto a aparecer en la educación con el deseo de superar tanto las limitaciones políticas como pedagógicas de la antigua educación indígena bilingüe y bicultural, pero aún mantiene un fuerte sesgo hacia el trato preferencial de cuestiones étnico-indígenas. Por lo tanto, el viejo "problema del indio" sigue constituyendo el núcleo de las preocupaciones identitarias del Estado-nación latinoamericano; éste es cada vez más el caso que se da bajo el impacto de los nuevos movimientos indígenas y sus demandas de autonomía.

La interculturalidad en relación con la cultura, la etnicidad y el nacionalismo

¿Qué relación conceptual establecemos entonces entre la interculturalidad y fenómenos como el nacionalismo y la etnicidad? Tal y como la teoría de la etnicidad ha demostrado en las últimas décadas, ni el fenómeno de la delimitación étnica y/o nacional, ni las diferencias culturales a las cuales estas delimitaciones recurren son justificables como esencias inmutables. Sin embargo, también ha quedado claro que el repertorio aparente de posibilidades para "inventar tradiciones" y seleccionar características culturales diacríticas está sujeto

a las múltiples relaciones de poder que ligan al grupo en particular en cuestión con el estrato socioeconómico y con el Estado-nación (cfr. Dietz, 2012). Resulta, por tanto, necesario evitar recaer en los extremos reduccionistas del constructivismo o del primordialismo y distinguir ahora, claramente, entre, por un lado, el concepto de cultura y, por el otro, los conceptos de etnicidad y/o nacionalismo.

La cultura y la etnicidad como líneas determinantes de la interculturalidad

Los actores sociales, los miembros de un grupo étnico específico y los portadores de un legado cultural en particular, no reinventan su cultura a diario, ni cambian constantemente su identidad de grupo. La reproducción cultural, tanto de manera intra- como inter-generacional, suscita —mediante la praxis cotidiana— procesos de lo que Giddens (1995) acuñó como "rutinización", la cual, a su vez, estructura dicha praxis. Esta rutinización permite que el actor social gestione su continuidad, tanto en aspectos culturales objetivados —instituciones, rituales y significados pre-establecidos— como en aspectos culturales subjetivados —conocimiento concreto sobre prácticas y representaciones por parte de los miembros del grupo en cuestión—. La convergencia e interacción permanente de ambos aspectos de la cultura, su objetivación institucional —que puede ser analizada a nivel *etic*— y su subjetivación individual —que únicamente puede ser capturada desde una perspectiva *emic*—, genera un canon de prácticas y representaciones culturalmente específicas, un *habitus* distintivo, en términos de Bourdieu (1991).

Este enfoque "praxeológico" acerca de la cultura no sólo contribuye a superar el viejo debate entre el objetivismo y el subjetivismo cultural, es decir, la dicotomía entre estructura *versus* actor, sino que, al mismo tiempo, contribuye a distinguir entre los procesos de reproducción cultural y los procesos de identificación étnica. Mientras la reproducción y/o transformación de la cultura heredada se lleva a cabo mediante la "actualización" y/o la modificación de prácticas simbólicas ritualizadas, la identificación étnica se realiza con un conjunto de ciertos actores sociales, y la delimitación de este conjunto, en contraste con otro conjunto de actores, implica un acto discursivo —consciente, aunque después internalizado— de comparar, seleccionar y dotar de significado a ciertas prácticas y representaciones culturales como emblemas de contraste en la situación intercultural.

Lo intracultural y lo intercultural

Ésta es la razón por la cual la etnicidad no es ningún evento arbitrario: la selección y la asignación de significado, a nivel discursivo, de estos emblemas o "marcadores étnicos", está limitada por el *habitus* distintivo de los grupos involucrados, esto es, de acuerdo con su praxis cultural. Por consiguiente, la etnicidad es el epifenómeno de un contacto intercultural que, a su vez, estructura la interacción de dicho contacto mediante la selección de ciertos marcadores de contraste en oposición a otros. En tanto mecanismo formal de delimitación, la política de identidad de un grupo en particular, concebida como una política de reconocimiento, media las relaciones entre lo que se considera intracultural, como algo "propio", y lo que es percibido como inter-cultural, como algo "ajeno". En función del tipo de contraste que se haya escogido, las pautas de interacción se amplían o restringen con estereotipos específicos del "nosotros" *versus* "ellos". Sin embargo, durante todo este proceso intercultural, la etnicidad no sólo estructura la relación intercultural, sino que también modifica las estructuras intra-culturales, objetivando ciertos elementos culturales e instrumentalizándolos como marcadores étnicos.

El nacionalismo y su impacto en la interculturalidad

De este modo, la selección arbitraria, a manos del nacionalismo, de una variante dialectal, y

su institucionalización como lengua nacional, generan —mediante su transmisión intergeneracional— un *habitus* hegemónico en la mayoría de las sociedades nacionalizadas. Al enfocar la educación en esta lengua estandarizada, este *habitus* se expresa en un sentido común asumido sobre la "normalidad" y la "naturalidad" y, como resultado, la diversidad dialectal y lingüística se considera como un "problema escolar". De manera similar, el uso constante y recurrente de estereotipos biologizados de un grupo dominante a través de sus pautas de comunicación intercultural con otro grupo no-hegemónico estabilizará las distinciones culturales pseudo-biológicas mediante *topoi* racializados de percepción.

La simbolización selectiva inherente tanto a la etnicidad como al nacionalismo reifica las diferencias relativas; la cultura rutinizada y habitualizada se convierte, así, en una fuente de identidad para grupos delimitantes, con el objeto de dirigir los procesos de etnogénesis: lo que antaño era una praxis rutinaria, ahora se convierte en una parte de la política de identidad explícita. En este sentido, la cultura y la etnicidad son dos conceptos próximos e íntimamente relacionados, en cuya interacción de discurso identitario y praxis cultural crean relaciones y delimitaciones tanto interculturales como intraculturales.

Luego entonces, ¿de qué manera estos conceptos de cultura, etnicidad e interculturalidad se vinculan con las estrategias del nacionalismo? Aparte de las diferencias en las maneras en que el Estado-nación es deseado o vindicado por los movimientos nacionalistas, en relación con las estrategias nacionalistas de las políticas de identidad, éstos no difieren estructuralmente de aquellos que se emplean en los movimientos étnicos. Ambas maneras pueden compararse y clasificarse con la distinción de tres "estrategias hegemónicas" (Alonso, 1994; Smith, 1996): 1) la territorialización convierte el espacio en territorio, a menudo incluso en "territorio sagrado" (Smith, 1996), y transforma así los espacios superpuestos y liminales de interacción entre grupos, en fronteras nítidas que los separan; es el grupo hegemónico como portador del proyecto nacional el que acaba definiendo el centro de la nación y la periferia sub-nacional; 2) la substancialización reinterpreta las relaciones sociales de forma biologizante a fin de conferirle a la emergente y aun endeble entidad nacional una apariencia cuasi-natural, inmutable, basada, a menudo, en un "mito de elección étnica" (Smith, 1996). Partiendo de la autodefinición del grupo portador del proyecto nacionalizador, el Estado-nación inventa así a la sociedad nacional a su imagen y semejanza; y 3) la temporalización consiste en imponer, desde el Estado-nación, una versión única de las múltiples "tradiciones inventadas", reinterpretándola como pasado común primordial del proyecto nacional, como una determinada "época dorada" (Smith, 1996). Debido a este tipo de canonización de la historia, no sólo se institucionaliza la "memoria autorizada", sino también la "amnesia colectiva", el "olvido" igualmente sancionado de todas las otras tradiciones.

Este proceso de formación del Estado-nación homogeneiza hacia adentro —estableciendo una ciudadanía inclusiva concebida como nación cívica—, mientras que se delimita hacia afuera —haciendo distinciones de acuerdo con la nacionalidad—. Esta dualidad ilustra lo que Habermas (1999) denomina el "doble rostro de Jano" en el concepto de nación. A pesar de estas matrices distintivas que la combinación específica de esta dualidad confiere a cada Estado-nación existente, el núcleo ideológico es idéntico. El nacionalismo genera el Estado-nación; toda vez que éste se establece, el grupo promotor de dicho proyecto de Estado lo convierte en "nacionalismo nacionalizante" (Brubaker, 1996), en un proyecto homogeneizador que constantemente tiene que redefinir las relaciones entre aquel grupo y los demás, de acuerdo con el "lugar" que ocupa dentro de este proyecto nacionalizador. Consecuentemente, la formación de

este Estado-nación "clásico" nunca es un capítulo cerrado: la constante reemergencia y recuperación de interpretaciones divergentes por parte de los grupos no-hegemónicos o contra-hegemónicos obliga al Estado a implementar continuamente nuevas estrategias institucionales a fin de lograr su anhelo original: homogeneizar e integrar a los grupos, convirtiendo con ello la ficción nacionalista en una realidad nacional.

Por lo tanto, persiste un conflicto intrínseco entre el nacionalismo de Estado y la etnicidad. Es el poder del Estado el que acaba definiendo la relación dialéctica que surge entre el nacionalismo nacionalizador y los despliegues de la etnicidad particularizante. La capacidad hegemónica de su proyecto nacional condiciona el "margen de maniobra" de los proyectos étnicos no-hegemónicos y delimita el campo de actuación de la confrontación entre ambos proyectos. La redefinición de lo intercultural *versus* lo intracultural, consecuentemente, forma parte tanto de un proyecto nacional hegemónico como, de manera simultánea, de un proyecto de etnicidad contra-hegemónico por parte de los grupos subalternos no-nacionalizados dentro de la sociedad. Ésta es la razón por la cual la interculturalidad se convierte rápidamente en una arena, o incluso en un campo de batalla entre enfoques "desde arriba", funcionales y reproduccionistas, por un lado, y enfoques "desde abajo", críticos y transformacionistas, por el otro.

La importancia de la educación (nacional) para la interculturalidad

A partir de la consideración de estas interrelaciones entre cultura, etnicidad, interculturalidad y nacionalismo, una tarea esencial de la antropología consiste en "desmenuzar", de manera crítica, los discursos sobre multiculturalidad e interculturalidad (Meer y Modood, 2012), así como las relaciones que existen entre estos discursos y sus respectivas prácticas, tal como se materializan en la supuesta educación intercultural. El trato diferencial —ya sea asimilador, integrador o segregador— suministrado por un sistema oficial de educación nacionalizado y enfocado en determinados y supuestos grupos de minorías, es una parte integral de la política de identidad del Estado-nación. La percepción de la otredad es, simultáneamente, producto y productor de identidad. Esta interrelación estrecha entre la noción del "nosotros" y el "ellos" es no sólo evidente en las pedagogías clásicas del nacionalismo nacionalizador del siglo XIX; las nuevas pedagogías del multiculturalismo y del interculturalismo también deben analizarse no como una simple respuesta a la diversificación interna que se da en el aula, sino como expresiones contemporáneas del proyecto de identidad nacional: la interculturalidad desde la perspectiva hegemónica del Estado implica que haya una pedagogía oficial de la otredad, del lidiar con los otros aún-no-nacionales.

En este sentido, es sorprendente que en el contexto europeo continental la presencia de las minorías nativas y sus reivindicaciones por el reconocimiento en la arena educativa no haya desencadenado esfuerzo alguno de interculturalización; los esfuerzos no de interculturalización, sino de "integración" de minorías nativas, ya sea abiertamente asimilacionistas o explícitamente segregacionistas, han constituido la respuesta programática a las demandas étnicas en Noruega (por el pueblo sami), en Dinamarca (por los groenlandeses), en Alemania (por los sorbios), en Francia (por los normandos, occitanos y corsos), en Italia (por los tiroles del sur), en Grecia (por los pónticos y macedonios) así como en varios países de Europa del Este. Dentro de todos estos contextos, las soluciones interculturales que se dan a los problemas escolares se han implementado solamente cuando minorías inmigradas (turcos, árabes, Roma o gitanos de Europa del Este, etcétera) se hicieron "visibles" y fueron problematizados en las escuelas (Dietz, 2012).

El caso de España es particularmente ilustrativo para este sesgo nacional en los dis-

cursos interculturales. Durante décadas, en dicho país se han discutido calurosa y polémicamente los derechos colectivos de los grupos autóctonos bajo premisas nacionalistas, mas no multiculturalistas ni interculturalistas, aunque estas soluciones interculturales sí se han buscado para las minorías de inmigrantes de magrebíes y latinoamericanos. Hasta ahora, los nacionalismos catalán, vasco, gallego e incluso andaluz emplean discursos etnizadores y auto-asimilatorios para sus propias declaraciones nacionales, aun cuando, en contraste, recurren a un discurso intercultural, a veces segregatorio, para tratar a sus respectivas nuevas comunidades inmigradas. A través de estas líneas divisorias, las identidades como otredades, históricamente arraigadas y definidas de manera dicotómica —estigmatizado en el caso de España como el "enemigo" histórico de origen externo (el "moro") o como el "enemigo" histórico de origen interno (los gitanos o Roma)— resurgen cuando los modelos y los discursos interculturales son importados y adoptados por la sociedad mayoritaria y por los diseñadores de políticas actuales.

Puntos de origen disciplinarios y convergencias interculturales

A continuación, se analiza cómo se llevan a cabo las diferentes traducciones de la noción de interculturalidad en las principales constelaciones disciplinarias e interdisciplinarias que nutren el campo de aplicación del enfoque intercultural.

La pedagogía intercultural y la antropología de la educación

La interculturalidad en la educación no ha sido promovida únicamente por políticas oficiales dirigidas por el Estado; el potencial normativo y prescriptivo arriba mencionado, que ha caracterizado al concepto desde que éste formara parte de la agenda de los movimientos sociales (de comunidades inmigrantes en Europa, comunidades afroestadounidenses y/o chicanas en los Estados Unidos de América, comunidades indígenas en América Latina y en Oceanía), han contribuido al surgimiento de una nueva (sub) disciplina, la pedagogía intercultural y/o la educación intercultural (Dietz y Mateos, 2009). Es en este contexto, entonces, en el que se da un encuentro entre la pedagogía y la antropología. Es obvio que este encuentro no se limita sólo al discurso intercultural. Al menos, desde la creación en Estados Unidos del Consejo de Antropología y Educación en 1968, la antropología de la educación se ha caracterizado por integrar la investigación etnográfica y comparativa sobre la adquisición intergeneracional de los mecanismos de interacción culturalmente específicos —a través de la socialización— y el conocimiento —mediante la inculturación— con la teorización general sobre los conceptos de cultura e identidad.

Esta orientación analítica y comparativa de la emergente subdisciplina de la antropología de la educación contrasta no sólo con la carga normativa de la educación intercultural, sino también con el entusiasmo que suele surgir casi de inmediato hacia la intervención pedagógica. Debido a ello, desde el inicio se ha podido percibir un distanciamiento gradual entre la antropología de la educación como subdisciplina de la antropología, por un lado, y la antropología pedagógica, por el otro, que se remonta al interés "científico" original de Montessori, quien amplió sus preguntas y, por ello, se acercó a la filosofía, y especialmente a la ética.

Dentro del contexto de la incipiente pedagogía intercultural, una interpretación predominantemente auxiliar e instrumental del conocimiento antropológico ha creado un reduccionismo conceptual-terminológico que ha tenido un impacto negativo sobre la estrategia misma de interculturalizar la esfera educativa. Al reflejar una tendencia profundamente arraigada en la pedagogía, la de problematizar la existencia de la diversidad cultural

en el aula, algunos conceptos básicos de la antropología, tales como cultura, grupo étnico y etnicidad, se aplican y operacionalizan recuperando definiciones decimonónicas de estos conceptos. Además de recurrir al uso de racionalizaciones (las diferencias culturales, por ejemplo), usualmente se llega a etnicizar mediante la reificación de sus portadores: un niño minoritizado por la mirada escolar acaba "perteneciendo" a una determinada cultura y a menudo también a una etnicidad específica.

No sólo suele esencializarse así la diferencia intergrupal en la llamada educación intercultural, sino que, al mismo tiempo, los fenómenos individual y grupal, así como las perspectivas *emic* y *etic* se suelen mezclar indiscriminadamente; nociones tan disímiles como cultura, etnicidad, diferencias fenotípicas y situaciones demográficas se confunden y, finalmente, se recurre a los estereotipos históricos que Occidente mantiene acerca del otro, el *topoi* de los "gitanos", "los musulmanes", "los indígenas" etcétera. En este tipo de "cortocircuitos terminológicos" se hacen evidentes las consecuencias prácticas de la estrategia de la problematización de la diversidad cultural, fomentada tanto por la pedagogía clásica como por el multiculturalismo diferencial. Toda vez que se transfiere al aula la política de la diferencia, la otredad se convierte en un problema, y su solución se culturaliza al reinterpretar las desigualdades socioeconómicas, legales y/o políticas como supuestas diferencias culturales.

En un des-encuentro entre estas tendencias en la educación intercultural, una tarea antropológica en particular consiste en "decodificar" este tipo de discurso pedagógico culturalista y en "des-culturalizar" sus interpretaciones de sesgo culturalista. Un ejemplo es el análisis antes mencionado de desempeño escolar por estudiantes provenientes de contextos migratorios y/o de minorías. Cuando en el contexto europeo continental los "éxitos" y los "fracasos" de los estudiantes inmigrantes se comparan con el desempeño de los estudiantes nativos, una gran parte del llamado problema pedagógico, supuestamente creado por la presencia de niños de origen migrante y/o minoritario, es explicable con los términos clásicos de la estratificación social, no con características culturales, lingüísticas, étnicas o religiosas.

Estudios interculturales

El término "estudios interculturales" se acuñó con el fin de designar un campo emergente de preocupaciones transdisciplinarias en relación con los contactos y las relaciones que, tanto a nivel individual como colectivo, son articuladas en contextos de diversidad y heterogeneidad cultural. Esta diversidad cultural, concebida como el resultado de la presencia de minorías étnicas y/o culturales, o del establecimiento de nuevas comunidades de inmigrantes en el corazón de las sociedades contemporáneas, se estudia en contextos dentro y fuera de la escuela, así como en situaciones de discriminación que reflejan xenofobia y racismo en las diferentes esferas de sociedades cada vez más diversas.

Estos estudios reflejan la confluencia de diferentes factores que indican transformaciones profundas dentro de la academia misma. Los "estudios étnicos", que han sido desarrollados particularmente en la educación superior estadounidense, buscan superar su fase inicial de constituirse en nichos de auto-estudio por los miembros de la propia minoría. De manera simultánea, bajo la influencia de las teorías críticas, los "estudios culturales", sobre todo británicos, pero luego también latinoamericanos, recuperan enfoques teóricos centrados en los conflictos que estructuran las sociedades contemporáneas, lo cual genera una nueva dimensión intercultural. Además, dentro de las disciplinas "clásicas" de las ciencias sociales, el estudio de la diversidad cultural y su énfasis en las relaciones entre las minorías y las mayorías, así como entre migrantes y no-migrantes, favorece un movimiento interdisciplinario

hacia "lo intercultural". Finalmente, nuevas subdisciplinas como la pedagogía, la psicología, la lingüística y la filosofía interculturales, tienden a desarrollar una dinámica de investigación transdisciplinaria que permita acercar aún más sus respectivos "objetos" de estudio. De manera similar, las disciplinas que tradicionalmente no se relacionan con el tema de la diversidad cultural, tales como las ciencias económicas y administrativas, así como las ciencias políticas, descubren la interculturalidad al internacionalizar su esfera de estudio.

En este sentido, los incipientes "estudios interculturales" reflejan el éxito alcanzado por el multiculturalismo en su estrategia para visualizar y tematizar la diversidad cultural en todas las esferas de la sociedad contemporánea. La naturaleza polifónica y múltiple de los fenómenos que han sido clasificados como multiculturales o interculturales hace imposible cualquier intento por cubrirlas en su conjunto desde una perspectiva monodisciplinaria. Esto afecta, en primer lugar, la perspectiva antropológica y su pérdida del "monopolio" sobre el concepto de cultura, tal y como ya sucedió con el surgimiento de los estudios culturales. Sin embargo, debido al ya mencionado uso frecuente de definiciones mecánicas y esencializadas de cultura cuando el concepto migra de una disciplina a otra, sigue siendo imprescindible un análisis antropológico crítico de la noción de cultura y de sus conceptos afines.

Hermenéutica intercultural

En años recientes, con aportaciones lingüísticas y filosóficas y de la llamada comunicación intercultural, se puede apreciar el intento de superar los reduccionismos conceptuales que aún caracterizan a menudo los usos de la noción de interculturalidad analizadas hasta este punto. Ello se debe principalmente al encuentro entre la enseñanza de lenguas extranjeras, la antropología interpretativa y la persistente tradición hermenéutica que formula una primera propuesta interdisciplinaria, teórico-metodológica, en relación con "lo que es intercultural". Esta así denominada hermenéutica intercultural (Stagl, 1993) se concibe a sí misma como una extensión y una sistematización de la hermenéutica trascendental clásica que —con evidentes ecos kantianos— reflexiona sobre las condiciones que hacen posible la comprensión, el entendimiento (*Verstehen*) y la comunicación entre los seres humanos. Dentro de este paradigma, todos los actos de *Verstehen* se perciben como movimientos siempre tentativos, aproximativos y necesariamente circulares hacia una "fusión de horizontes" gadameriana. Solamente como resultado de esta operación comparativa e interpretativa se logra generar un significado intersubjetivo.

En la antropología dedicada a la interculturalidad, así como en las filosofías y filologías interculturales incipientes, esta noción hermenéutica se amplía y recurre al original concepto de mundo de vida acuñado por la fenomenología de Schütz. La pluralidad de los mundos de vida, moldeados como un todo autorreferencial que provee de significado a sus miembros, requiere de una pluralización de las pautas de comprensión. Las posibilidades de la comprensión intercultural, que busca traducir entre estos tipos de mundos de vida, no sólo dependen de las competencias y las habilidades lingüísticas, tal como lo sugiere la comunicación intercultural, sino también del desarrollo de diálogos reflexivos y autorreflexivos.

La interculturalidad, entre diversidad interseccional y decolonialidad

Además de estos desarrollos disciplinarios e interdisciplinarios que ilustran el surgimiento de los sub-ámbitos de especialización académica, en términos más generales los más recientes debates antropológicos y de las ciencias sociales en torno a la interculturalidad revelan, una vez más, una división persistente

entre las posturas y las prioridades del Norte y del Sur globales. En términos generales, mientras que en los contextos del Norte la interculturalidad está cada vez más identificada con una noción de diversidad de índole constructivista, anti-esencialista e interseccional, las definiciones de interculturalidad promovidas desde el Sur enfatizan su vínculo cercano con los movimientos sociales subalternos y emancipadores, que tienen como objetivo descolonizar los sistemas de conocimiento asimétricos, y que parten de la memoria como tropo y de las relaciones Estado-sociedad.

Diversidad e interseccionalidad

Desde los años noventa del siglo XX y, en especial, con el inicio del nuevo siglo, en el "Norte global" la interculturalidad se discute, se percibe y se problematiza cada vez más en términos de diversidad y, particularmente, de diversidad cultural (Dietz, 2012). Cuando desde el multiculturalismo se hace un —tal vez excesivo— énfasis en la diferencia, como señalé arriba, surge rápidamente el problema de cómo incluir otras fuentes de diferencia —de género, migratorias o de capacidades diferenciales— y de cómo abarcar las posibles intersecciones entre estas fuentes de diferencia. Por lo tanto, el concepto de diferencia, que sugiere la posibilidad de distinguir claramente entre sus rasgos o marcadores respectivos, se comienza a cuestionar y a sustituir de manera gradual por la noción de diversidad que, en contraste, enfatiza la multiplicidad, la superposición y el entrecruzamiento entre distintas fuentes de variabilidad humana. En este sentido, la diversidad cultural se está empleando y definiendo en relación con la variabilidad social y cultural en la misma medida en que se usa la biodiversidad para referirse a variaciones biológicas, a hábitats ecológicos y a ecosistemas diversos.

En los contextos discursivos sobre interculturalidad generados en el Norte, la diversidad tiende a convertirse en epítome de la diversidad cultural, debido a que en una sociedad crecientemente "glocalizada" y "superdiversa" la diversidad de los mundos de vida, estilos de vida e identidades no pueden separarse, sino que terminan mezclándose e hibridizándose entre sí. Además, el discurso sobre la diversidad tiende a incluir no sólo una dimensión descriptiva —cómo las culturas, los grupos y las sociedades se estructuran de manera diversa y cómo afrontan la heterogeneidad—, sino también una dimensión altamente prescriptiva que señala cómo las culturas, los grupos y las sociedades deberían interactuar al interior de sí mismas y entre sí.

Como consecuencia, el reconocimiento de la diversidad se convierte en un postulado político, en una reivindicación articulada por organizaciones y movimientos de minorías que luchan por ingresar al dominio público hegemónico —supuestamente homogéneo— de las sociedades occidentales (Ribeiro, 2014). Los diferentes contextos del Estado-nación europeo desencadenan diversas formas de acciones colectivas y procedimientos de formulación de demandas y reivindicaciones mediante los cuales las minorías étnicas, culturales, nacionales, religiosas, de género y sexuales han logrado el acceso a la esfera pública. Mientras que en la Unión Europea esta redefinición de los ámbitos político y educativo por parte de los actores de las nuevas minorías aún se considera un fenómeno novedoso, en los contextos anglosajones, particularmente en Estados Unidos y Canadá, se percibe la persistencia de una noción oficializada de "gestión de la diversidad" que remite a las reivindicaciones multiculturalistas de las distintas minorías. Diferentes tipos de resoluciones judiciales que establecen esquemas de acción afirmativa y de oportunidad igualitaria de contratación en instituciones públicas, organizaciones y empresas, han obligado a actores tanto públicos como privados a introducir mecanismos para promover y/o asegurar la diversidad en sus contextos organizacionales particulares. Como consecuencia, el discurso de la diversidad, del reconocimiento de la diversidad y de

la gestión de la diversidad en su conjunto se está convirtiendo en una ideología que, política y jurídicamente, promueve la percepción de ciertos rasgos y características —género, etnicidad, cultura, orientación sexual, por ejemplo— en detrimento de otros, como la clase social.

Por lo tanto, no se debe concebir la diversidad como una suma mecánica de diferencias, sino como un enfoque multidimensional y de múltiples perspectivas para el estudio de las identidades, de los marcadores de identidad y de las prácticas discriminatorias. En consecuencia, lo que constituirá el principal objeto del enfoque de la diversidad no es la esencia de un discurso identitario dado, sino las intersecciones entre los discursos y las prácticas diversas y contradictorias. La noción de interseccionalidad, que proviene originalmente de los debates feministas y multiculturalistas sobre la racialización de la mujer con antecedentes afroamericanos, latinos y de otras minorías, profundiza decisivamente la noción de la interculturalidad al centrarse en los cruces y reforzamientos, a menudo transversales, de actitudes y actividades discriminatorias, y en su impacto sobre la formación de identidades individuales complejas en sus continuos procesos de transformación.

Por lo tanto, la interseccionalidad se ha de abordar tanto para analizar procesos de formación identitaria como, a la vez, para identificar la percepción de discriminación, estigmatización y racismo/sexismo/clasismo, etcétera. La posibilidad y necesidad de combinar ambas visiones la aporta el aspecto situacional de las decisiones identitarias de un actor, en concordancia con los diferentes niveles y tipos de identidades a los que él o ella tengan acceso. A ello se agrega la visibilidad particular de una determinada fuente de identidad, en relación con sus connotaciones estigmatizadas (o no) que pueden ser analizadas mediante el discernimiento y la reconstrucción de las intersecciones entre las múltiples dimensiones de identidad. Tales dimensiones pueden ser altamente *versus* escasamente visibilizadas y, simultáneamente, pueden ser connotadas positivamente *versus* negativamente. En complemento a estas distinciones, las diferencias de poder heredadas en cada una de las dimensiones identitarias, a menudo dicotómicas, tienen que considerarse durante todo el proceso de análisis.

La interculturalidad decolonial y la ciudadanía intercultural

Esta noción de diversidad e interculturalidad interseccional, transversal e híbrida se ha desarrollado particularmente en contextos académicos y sociales del Norte y contrasta considerablemente con los movimientos sociales y políticos de los actores colectivos del Sur, como los movimientos indígenas de los Andes y otras regiones latinoamericanas; éstos redefinen la interculturalidad en términos de reconocimiento de la naturaleza colonial y del origen de las relaciones intergrupales, que remite a los Estados-nación poscoloniales contemporáneos (Aman, 2015). La "colonialidad" de las relaciones sociales contemporáneas, que persiste como una forma de dominio racializado y que todavía estructura la percepción de la diversidad (Quijano, 2005), requiere ser reemplazada por una interculturalidad decolonial explícita, mediante un programa académico y político que sustituya las binariedades y dicotomías eurocéntricas, impuestas externamente, por cosmologías, cosmovisiones y definiciones intraculturales, tales como el buen vivir, o el *sumak kawsay*, propias de cada actor local y regional.

Este concepto de interculturalidad proveniente del Sur global, formulado tanto por el discurso académico poscolonial como por las reivindicaciones de los movimientos indígenas y afrodescendientes, es mucho más explícitamente político y transformador en su postura normativa que su "contraparte" del Norte global (Walsh, 2003). Aunque converge con éste en su intento constructivista de evitar esencializaciones demasiado simplistas

de identidad y diferencia, la interculturalidad decolonial rechaza consciente y explícitamente una celebración posmoderna de la hibridación. En lugar de ello, el reconocimiento de las asimetrías coloniales y poscoloniales impulsa a sus protagonistas a reconstruir actores colectivos, a rememorar los traumas históricos, a recuperar las esferas de toma de decisión autónoma y a forzar al Estado-nación y a sus élites poscoloniales a redefinir la relación entre el Estado y la sociedad, entre los grupos sociales dominantes, por un lado, y las comunidades indígenas, mestizas y afrodescendientes, por el otro.

Por lo tanto, en las constelaciones de poder latinoamericanas, la interculturalidad se concibe como conflictiva y dialógica: la naturaleza conflictiva, frecuentemente violenta, de las relaciones intergrupales necesita ser reconocida antes de que, en el futuro, un diálogo de relaciones interculturales se lleve a cabo entre todos los miembros y grupos de la sociedad contemporánea. Para estos fines, la reconstrucción intracultural dirigida hacia adentro de la "indigeneidad" y de la autonomía entre las comunidades colonizadas es un prerrequisito indispensable, tal y como lo es el intercambio intercultural dirigido hacia el exterior con los descendientes de los colonizadores (Rivera, 2010). En algunos Estados-nación, los diálogos interculturales que procuran relacionar a todos los grupos de la sociedad están comenzando a transformar las constelaciones de poder poscoloniales, a fin de redefinir las encrustradas matrices mayoría-minoría mediante el reconocimiento de la composición plurinacional de la sociedad. Este reconocimiento se traduce en la propuesta de una "ciudadanía intercultural" (Alfaro *et al*., 2008), un régimen de ciudadanía que se basa en las capacidades, intraculturalmente específicas e interculturalmente negociadas, para ejercer los derechos humanos en situaciones donde se presenten desigualdades y asimetrías persistentes e históricamente arraigadas.

Referencias

Alfaro, Santiago, Juan Ansión y Fidel Tubino (2008), *Ciudadanía intercultural: conceptos y pedagogías desde América Latina*, Lima, PUCP.

Alonso, Ana María (1994), "Políticas de espacio, tiempo y sustancia: formación del Estado, nacionalismo y etnicidad", en Manuela Camus (ed.), *Las ideas detrás de la etnicidad: una selección de textos para el debate*, Antigua, Cirma, pp. 159-195.

Aman, Robert (2015), "Why *interculturalidad* is not Interculturality: Colonial remains and paradoxes in translation between indigenous social movements and supranational bodies", *Cultural Studies,* vol. 29, núm. 2, pp. 205-228.

Bertely Busquets, María, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz Tepepa (eds.) (2013), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, México, COMIE/ANUIES.

Bourdieu, Pierre (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.

Brubaker, Rogers (1996), *Nationalism Reframed: Nationhood and the national question in the New Europe*, Cambridge, CUP.

Dietz, Gunther (2012), *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*, México, FCE.

Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2009), "El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad", en Teresa Aguado Odina y Margarita del Olmo (eds.), *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*, Madrid, Ramón Areces, pp. 45-63.

Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2013), *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, SEP-DGEIB.

Giddens, Anthony (1995), *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.

Gundara, Jagdish (2000), *Interculturalism, Education, and Inclusion*, Londres, Paul Chapman Educational Publishing.

Habermas, Jürgen (1999), *La inclusión del otro: estudios de teoría política*, Barcelona, Paidós.

López, Luis Enrique y Wolfgang Küper (2000), "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas", en: http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf (consulta: 25 de marzo de 2016).

Mateos Cortés, Laura Selene (2011), *La migración transnacional del discurso intercultural*, Quito, Abya Yala.

Meer, Nasar y Tariq Modood (2012), "How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism?", *Journal of Intercultural Studies*, vol. 33, núm. 2, pp. 175-196.

Quijano, Aníbal (2005), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 201-246.

Ribeiro, Gustavo Lins (2014), "La diversidad cultural como discurso global", *Balajú. Revista de Cultura y Comunicación,* vol. 1, núm. 1, pp. 17-54.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2010), *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Buenos Aires, Tinta Limón.

Santos, Boaventura de Sousa (2010), *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur,* Lima, Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.

Smith, Anthony D. (1996), "The Resurgence of Nationalism? Myth and memory in the renewal of nations", *British Journal of Sociology,* vol. 47, núm. 4, pp. 575-598.

Stagl, Justin (1993), "Szientistische, hermeneutische und phänomenologische Grundlagen der Ethnologie", en Wolfdietrich Schmied-Kowarzik y Justin Stagl (eds.), *Grundfragen der Ethnologie: Beiträge zur gegenwärtigen Theorie-Diskussion*, Berlín, Reimer, pp. 13-49.

Walsh, Catherine (2003), "Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial", en: Catherine Walsh, Álvaro García Linera y Walter Mignolo (eds.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*, Buenos Aires, Ediciones del Signo, pp. 21-70.