

Interculturalidad y educación intercultural en México

Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos

Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés
México, Secretaría de Educación Pública (SEP)-Coordinación General
de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), 2011

Juliana Merçon*

El libro en cuestión presenta un complejo análisis crítico y comparativo de los principales discursos interculturales que subyacen al campo educativo. Su propósito es “recopilar, analizar y contrastar críticamente los distintos ‘marcos interpretativos’ desde los cuales se percibe, concibe y debate la interculturalidad y la educación intercultural y bilingüe en México” (p. 16). Para lograr este objetivo, los autores elucidan varias relaciones existentes entre dichos cuadros de interpretación, además de explicitar sus respectivas influencias transnacionales, como las que se configuran bajo los discursos del multiculturalismo, de la acción afirmativa y otras políticas de antidiscriminación. Se trata de un estudio destinado especialmente a estudiantes, académicos, educadores y formuladores de políticas públicas en el campo de la interculturalidad.

A lo largo de sus ocho capítulos se desarrolla una especie de cartografía de los discursos interculturales, y de sus movimientos por territorios, actores, campos de transferencias y prácticas educativas, que constituye una introducción a los discursos interculturales predominantes en México. La obra es comprensiva y panorámica sin ser superficial, y su lenguaje teórico es bastante accesible a estudiantes y educadores. Al final se presenta una extensa bibliografía básica comentada que ofrece a estudiosos del campo un útil banco de datos. Se trata igualmente de un estudio riguroso, de sistematización crítica, que establece no solamente una descripción del área, sino también un sofisticado marco conceptual y metodológico que confiere nuevos sentidos a la teoría y a la práctica en educación intercultural. Por esta razón, *Interculturalidad y educación intercultural en México* es igualmente indicado a académicos y políticos especializados en este campo.

El primer capítulo introduce a la obra y la contextualiza en su objetivo de analizar y comparar distintos enfoques formulados sobre educación intercultural desde los años noventa. El segundo capítulo

* Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV). CE: jmercon@uv.mx

propone un marco conceptual comparativo que abarca un análisis de los discursos en torno a lo multicultural y a lo intercultural, así como de sus movimientos migratorios transnacionales. Se demuestra cómo varios de los discursos actuales en el campo de la educación intercultural derivan del multiculturalismo como perspectiva formulada principalmente en Europa, Estados Unidos y Canadá. Desde perspectivas descriptivas (plano fáctico) o prescriptivas (plano normativo), multiculturalidad e interculturalidad son contrastadas con los discursos del multiculturalismo y del interculturalismo para resaltar, posteriormente, la “transnacionalización” de estas corrientes de pensamiento a través de “intermediarios” que las traducen, permitiendo su aplicación en “campos de transferencia” como son, por ejemplo, los programas educativos (pp. 42-46).

El tercer capítulo ofrece una tipología de las soluciones prototípicas más recurrentes en la “pedagogización de la diversidad cultural” (p. 48). Se discuten los significados de proyectos educativos cuyos objetivos son: asimilar y/o compensar, diferenciar y/o biculturalizar, tolerar y/o prevenir el racismo, transformar, interactuar, empoderar y descolonizar. La historia político-educativa mexicana, que va desde el indigenismo al neo-zapatismo chiapaneco, es narrada críticamente en el cuarto capítulo, en el cual se discuten también algunas de las contradicciones internas al sistema actual.

El quinto capítulo se concentra en la identificación y análisis de cómo los discursos multi-interculturales que constituyen las vertientes norteamericana, europea y latinoamericana son resignificados y aplicados por distintos intermediarios pedagógicos, académicos y políticos en el contexto mexicano. Las nociones de comunidad y comunismo son discutidas en el capítulo seis, así como las implicaciones de modelos centrados en la autonomía comunitaria y en la ciudadanía intercultural.

En el séptimo capítulo del libro se abordan los distintos enlaces entre lo comunal y lo intercultural como “tipos ideales” de modelos educativos (pp. 142-147). Aquí los autores proponen también tres ejes complementarios de análisis que tratan de las múltiples conexiones entre identidad y diversidad. Estos ejes son: igualdad-desigualdad; identidad-alteridad; y homogeneidad-heterogeneidad. La “etnografía reflexiva” es la propuesta metodológica que deriva de la consideración de estas complejas interacciones en sus tres dimensiones constituyentes: la dimensión semántica (centrada en los actores y en el discurso/saberes); la dimensión pragmática (centrada en las interacciones y en la praxis/haceres); y la dimensión sintáctica (centrada en las instituciones y en la estructura societal/poderes) (p. 156).

El capítulo final resume los resultados comparativos señalados en el libro y defiende una especie de “cosmopolitismo provincial” que permita la apropiación crítica de saberes ajenos y su incorporación productiva a saberes locales. Los autores resaltan que estos diálogos de saberes

serán enriquecidos tanto por la inclusión de discursos transnacionales relevantes como también por su análisis como saberes-prácticos y como saberes-poderes. Las distintas maneras de relacionar críticamente saberes, haceres y poderes constituyen así la perspectiva “doblemente reflexiva” de una etnología del diálogo como práctica que fundamenta la educación intercultural (pp. 170-171).

RELACIONALIDAD, TRANSVERSALIDAD Y AUTO-INVENCION EDUCATIVA: NOTAS PARA UN DIÁLOGO

Utilizando las herramientas conceptuales empleadas en el libro, tal vez podamos decir que este estudio constituye una compleja *meta-pantalla lingüística* que transporta nuevos conceptos y conexiones entre ideas a diferentes ámbitos culturales. En algunos sentidos, también podríamos considerarlo un *híper intermediario-traductor* que procesa varios discursos de manera altamente reflexiva —y no meramente por contagio, como lo plantearían los “modelos epidemiológicos”— (p. 159). Además, me parece que podemos afirmar que las formulaciones contenidas en el libro alimentan *múltiples campos de transferencias* al articular conocimientos que favorecen aplicaciones educativas críticas.

En interlocución con las ideas planteadas en *Interculturalidad y educación intercultural en México*, resaltaré a continuación tres desafíos inherentes a los estudios interculturales que, según mi lectura, encuentran en las propuestas de Dietz y Mateos Cortés un horizonte teórico-metodológico promisorio. Las tensiones o retos que destaco se refieren a cuestiones clásicas que recobran vida en debates fundamentales como el que promueve el libro.

Desafío 1. La relacionalidad como perspectiva ontológica y epistémica

El énfasis en la relacionalidad parece marcar una diferencia fundamental entre la *multiculturalidad*, en cuanto abordaje que dirige su atención a la diversidad constituida, tendiendo a esencializar la diferencia, y la *interculturalidad*, en cuanto perspectiva enfocada en la interacción entre lo diverso, en la hibridización y la etnogénesis. Si por un lado lo multicultural trata de individuos a partir de su identidad cultural, tal vez podamos pensar que lo intercultural resalta la individuación como proceso complejo en el cual se interseccionan diferentes esferas identitarias.

El filósofo Gilbert Simondon se plantea el problema de la individuación como proceso en contraposición a la cuestión del individuo como entidad. Quisiera sugerir, a partir de Simondon, algunos posibles paralelos con la *culturalización* como proceso en contraste con la cultura como entidad. Simondon (2005: 23) afirma que la realidad de individuos ha sido tradicionalmente teorizada a través de dos abordajes: uno “sustancialista”, que define el ser como consistente en su unidad, poseedor

de límites o contornos definibles, auto-fundado y auto-evidente, resistente a aquello que no es —Platón y sus formas arquetípicas serían la inspiración clásica para esta vertiente—. El otro abordaje predominante según Simondon es el “hilomórfico”, de inclinación aristotélica: “hilo”, que en griego significa “madera”, expresa la noción de “materia”, y “morfo” se refiere a “forma”. El individuo, en la visión hilomórfica, es comprendido como la unión entre forma y materia: la forma es lo que anima la materia. La dualidad hilomórfica se opondría así al auto-centrismo de la visión sustancialista.

Sin embargo, nos advierte Simondon, en ambas tradiciones el individuo es considerado el punto de partida. La cuestión que mueve al autor no sería ¿qué se genera a partir de los individuos?, o siquiera ¿qué relaciones derivan de estas “sustancias” o “entidades hilomórficas”?, sino ¿cómo son los propios individuos generados a través de las relaciones? Es decir, el *locus* de análisis deja de ser el “individuo” y pasa a ser la “individuación”. Me parece que el enfoque intercultural es, en este sentido, bastante simondónico, pues su énfasis recae sobre las relaciones discursivas, prácticas y socio-estructurales como procesos individuadores. El foco no está en los individuos o en la relación como producto de su encuentro, sino en la relación misma como proceso psico-socio-etnogenético.

Al insistir en la relación como *locus* de la individuación, Simondon no se centra en la noción de individualidad sino que crea el concepto de “transindividualidad” para definir el proceso que no es solamente social ni puramente individual (2005: 29). Desde esta mirada, si pensamos la cultura como proceso genético tal vez pudiéramos pensar en la “transculturalidad” como lo que reúne a la vez lo individual y lo social sin restringirse estrictamente a ninguna de estas dimensiones.

Esta ontología relacional genera sin duda desafíos epistemológicos tan antiguos como el río de Heráclito. Habría aquí una tensión entre el “ser” (que más bien es un “estar relacional”) y el decir. Considerando que nuestra forma de narrar, describir y explicar el mundo tiende a sustancializarlo, nos resulta difícil nombrar los movimientos relacionales con palabras que no los congelen. Por todo ello, me parece que la interculturalidad es un discurso que intenta traicionar las propias reglas de la discursividad. Destinada a pensar la relación y su flujo, la interculturalidad se afirma entonces como un concepto rebelde, que insiste en lo impensado y empuja las paredes del lenguaje generando nuevas zonas de inteligibilidad.

Desafío 2. Las conexiones entre distintos niveles de análisis

En el espacio “inter” de la interculturalidad participan distintas escalas de ideas y prácticas que configuran un desafío importante para los que se dedican a comprender sus interacciones. Por ello, Dietz y Mateos Cortés proponen una metodología transversal y muestran no solamente cómo diferentes discursos, conceptos y modelos migran entre

continentes, sino también en qué formas estas ideas son asimiladas y transformadas por prácticas y actores concretos, que a su vez modelan nuevos sentidos que luego alcanzan magnitudes comunitarias, regionales e internacionales.

Estas relaciones entre los niveles macro, meso y micro se asocian al reto de trabajar con la identidad como una construcción socio-imaginaria que posee efectos muy concretos. Desde una perspectiva macro, empleamos categorías identitarias amplias y describimos situaciones generales como, por ejemplo, en referencia a los indígenas, los latinoamericanos, las mujeres, los negros, etc. Este nivel nos permite percibir fenómenos socio-culturales que muchas veces rebasan fronteras geográficas y que al nivel micro no siempre identificamos con claridad. En el nivel macro se encuentran los discursos universalistas de los derechos humanos, así como las luchas identitarias protagonizadas por indígenas, mujeres, etc. Aquí estarían los discursos que el libro describe como ejes de desigualdad-igualdad, y quizás de identidad-alteridad.

Un ejemplo de esta complejidad inter-niveles nos ofrece una de las mujeres del movimiento Madres de Plaza de Mayo en Argentina. Hace algunos años, después de acompañar a las madres en su caminata silenciosa en frente de la Casa Rosada, platicábamos entre algunas mujeres cuando, sin prever reacciones, empleé el término “feminismo” en relación a algo que decía. Inmediatamente, una de las madres presentes intervino: “Nosotras, las Madres de Plaza de Mayo, somos todas mujeres ¡pero no somos feministas! Luchamos contra la opresión de todo y de cualquier tipo”. Ser feminista, según esta mujer, significa limitar una lucha que para ellas es más universal. En contraste a su visión, muchos pensarían que el feminismo amplía y congela categorías que en la vida son de hecho más difusas e híbridas. Las complejidades de este hibridismo identitario las señala, por ejemplo, Angela Davis, la activista feminista y comunista de Pantera Negra que en los años sesenta decía: “Soy mujer y soy negra, pero tengo más en común con los hombres negros que con las mujeres blancas”.

Al entrelazar y sobreponer capas de identidad, la mirada micro desafía las nociones universales y nos muestra procesos intrincados de hibridación así como flujos de individuación. Por ello, es importante insistir: el macro sin el micro es superficial y muchas veces infértil, porque desconoce la fuerza de varios procesos menores de los cuales brota la transformación. Inversamente, el micro sin el macro es ingenuo, porque ignora el contexto socio-histórico, político-económico y cultural más amplio que le confiere sentido crítico y una mayor potencia transformadora.

La metodología relacional, transversal, interseccional y contextual por la que Dietz y Mateos Cortés advocan nos permite articular distintos procesos y niveles de la realidad estudiada. Este tipo de análisis es un gran reto para los estudios interculturales; un desafío que el libro explicita y frente al cual ofrece caminos posibles.

Desafío 3. La auto-reinvención de la educación

En 2007 tuve la oportunidad de ir por primera vez a Vanuatu, una nación melanesia compuesta de 83 islas situadas entre Nueva Caledonia, Fiyi y las Islas Salomón en el Pacífico. Por una serie de hechos fortuitos, conocí un señor que me encargó llevar un mensaje oral, unos cuchillos y unas tantas cajas de fósforos a una comunidad tradicional llamada Yakel, en la isla de Tanna.

El difícil viaje a esta isla fue recompensado por la experiencia única que me regaló Yakel. En aquella comunidad aislada, donde no había utensilios de plástico o trajes de algodón y donde sólo había una persona que hablaba un poco de inglés (la lengua del colonizador), estuve aprendiendo la fuerza de sus tradiciones. Las mujeres cosechamos taro y plátano y cocinamos juntas, entre niños, canciones, puercos y sonrisas. Alejada de mi mundo, una ceremonia colectiva, con cantos y danzas circulares, me llevó a un espacio emocional desconocido: yo lloraba compulsivamente, perdida de mí misma, entre tanta belleza.

El único hombre con quien podía comunicarme verbalmente me explicó que Yakel mantiene sus tradiciones ancestrales a través del cumplimiento estricto de tres reglas establecidas por su cacique: “NO al dinero. NO al deporte. NO a la escuela”. No a la escuela... La cuestión es indudablemente compleja. La ausencia de la escuela no garantiza que sigan ocurriendo ciertos procesos deseados así como su presencia no siempre (o raramente) instituye los procesos que idealizamos. De todos modos, Yakel nos ayuda a mantener viva una mirada crítica sobre las paradojas creadas por la educación institucionalizada.

Jacques Rancière (2002: 11) habla de la “sociedad pedagogizada” para denunciar una supuesta misión mesiánica atribuida a la escuela. El autor argumenta que tanto los liberales como los progresistas intentan hacer de la escuela el contexto en el cual se aprende la igualdad. Sin embargo, afirma Rancière, la escuela irónicamente instituye la desigualdad que ella misma promete sanar. La escuela genera la distancia entre sabedores y no-sabedores para entonces justificar su función irrealizable de disminuidora de estas distancias. De esta auto-promesa incumplible vive la escuela.

¿Cómo entonces crear procesos que escapen de la trampa de la sociedad pedagogizada? ¿Cómo fomentar un cosmopolitismo provincial que se enriquezca de las ideas y experiencias ajenas para transformar participativamente lo más cercano? ¿Cómo contribuir a la generación de procesos educativos que combinen saberes, haceres y poderes descolonizadores, afirmadores de las potencias intelectuales y prácticas, individuales y colectivas, de cada contexto? ¿Cómo favorecer la auto-reinvención crítica y creativa, subversiva y solidaria, de la educación?

El libro *Interculturalidad y educación intercultural en México* no contesta a estas preguntas; sin embargo, nos invita a mirar hacia un horizonte teórico y metodológico que nos inspira a construir respuestas con nuestras propias mentes, manos y corazones.

REFERENCIAS

- RANCIÈRE, Jacques (2002), *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Belo Horizonte, Autêntica.
- SIMONDON, Gilbert (2005), *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*, Grenoble, Jérôme Millon, Collection Krisis.