

12 Puntos de Vista

Cuadernos
del Observatorio
de las Migraciones
y de la Convivencia
Intercultural
de la Ciudad
de Madrid

Nº 12 - AÑO III - DICIEMBRE 2007

Interculturalidad



Foto: Carlos Donaire Celis

*"Soy de todos los lugares donde he vivido".
(Joven hijo de inmigrantes)*

Puntos de Vista

Cuadernos del Observatorio
de las Migraciones
y la Convivencia
Intercultural
de la Ciudad de Madrid

**OBSERVATORIO DE LAS MIGRACIONES
Y DE LA CONVIVENCIA
INTERCULTURAL DE LA CIUDAD DE MADRID**

Gestionado por la Universidad Autónoma de Madrid

C/ Santa Engracia, 6 - 28010 Madrid
Tfnos: 91 299 49 52 / 91 299 49 53 - Fax: 91 299 49 60
Correo electrónico: obserconvivencia@munimadrid.es
www.munimadrid.es/observatorio

**ÁREA DE GOBIERNO DE FAMILIA Y SERVICIOS SOCIALES
DEL AYUNTAMIENTO DE MADRID**

Dirección General de Inmigración y Cooperación al Desarrollo

**PUBLICACIONES DEL OBSERVATORIO DE LAS MIGRACIONES
Y DE LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL DE LA CIUDAD DE MADRID**

Dirección: Carlos Giménez Romero.

Programa Migración y Multiculturalidad / Universidad Autónoma de Madrid

Consejo de Redacción: Nuria Lores Sánchez, Helia I. del Rosario, Jesús Migallón Sanz
(Comité de Coordinación del Observatorio).

Área de Administración: Susana Emper Fernández, Noemí Sastre de Diego.

Puntos de Vista es elaborado por: Área de Investigación (Fernando Barbosa Rodrigues, Begoña Batres Campo, Carmen Chincoa Gallardo, M^a Dolores López-Caniego Lapeña, Adoración Martínez Aranda, M^a Carmen García Fernández).

Edita: Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid. Dirección General de Inmigración y Cooperación al Desarrollo. Área de Gobierno de Familia y Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid.

Diseño y Maquetación: Donaire y De La Plaza Comunicación, S.L.

ISSN: 1699-6119

Deposito Legal: M-21375-2005

NOTA:

Las opiniones expresadas en los artículos son de la responsabilidad exclusiva de los autores.

Los autores de los artículos publicados mantienen la propiedad intelectual sobre los mismos.

Frase lema: *La familia es como el bosque, si se está fuera de él sólo ve su densidad, si se está dentro se ve que cada árbol tiene su propia posición". (Proverbio Africano)*

ÍNDICE

5

Presentación

7

I. Valoración de la Diversidad y Diálogos de Saberes para la
Construcción de Sociedades más Gratificantes:
Una Mirada desde América Latina

Dr. Daniel Mato

Universidad Central de Venezuela

23

Guía de lectura
Abstract
en inglés

27

II. La Interculturalidad entre el "Empoderamiento" de Minorías y la
"Gestión" de la Diversidad

Gunther Dietz

Universidad Veracruzana, México

45

Guía de Lectura
Abstract en inglés

48

Bibliografía complementaria y sugerencias prácticas

Presentación

Indudablemente, los flujos migratorios han dotado a Madrid de una creciente y variada diversidad cultural. Ello implica nuevos retos para la convivencia, que deben abordarse de manera adecuada para aprovechar las oportunidades y afrontar los desafíos que conlleva. Hemos querido abordar la interculturalidad, como concepto clave, en este último número de 2007, y de cara al comienzo del **Año Europeo de Diálogo Intercultural 2008**, año que la Comisión Europea propone con el fin de llamar la atención sobre la necesidad de que el diálogo entre culturas sea considerado una prioridad en Europa ante los retos del proceso de mundialización, en el que participen conjuntamente los poderes públicos y la sociedad civil.

La interculturalidad, entendida como uno de los modelos pluralistas de gestión de la diversidad social y cultural, puede ser concebida al menos desde dos perspectivas, en primer lugar, como un hecho, en segundo lugar, desde su aspecto normativo; es decir, desde una perspectiva de construcción política de una sociedad. La interculturalidad implica la promoción sistemática y gradual de espacios y procesos de interacción positiva que vayan generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia.

En esta ocasión, *Puntos de Vista* aborda el tema de la **Interculturalidad** desde una perspectiva conceptual. El primer artículo, de Daniel Mato, actual coordinador del Programa Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales de la Universidad Central de Venezuela destaca cómo las experiencias latinoamericanas, desde su compleja diversidad, permiten comprender que las diferencias socio-culturales son tanto fuente de conflictos, como de oportunidades creadoras; el que prevalezca uno u otro elemento depende de la interpretación y manejo social de esas diferencias.

El segundo trabajo, de Gunther Dietz, del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana de México, analiza el discurso intercultural como fenómeno transnacional que enlaza diferentes tradiciones disciplinarias y nacionales y presenta la estrecha relación que la educación intercultural mantiene con las políticas de identidad nacional y las estructuras identitarias de las instituciones que la promueven.

El predominio de las relaciones sociales de convivencia en una determinada sociedad, ciudad o barrio constituye el mejor de los contextos para avanzar en la interculturalidad. A su vez la promoción de procesos y espacios interculturales permiten que la convivencia vaya siendo realidad. Para que la sociedad intercultural avance se hace necesario que se extienda no solo la valoración de la diversidad y el respeto activo, sino fundamentalmente, la interacción y la comunicación con el otro culturalmente diferenciado, que procede de otro mundo, habla otra lengua, profesa otras creencias, practica otros ritos, tiene otro aspecto y presencia. ■

VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD Y DIÁLOGOS DE SABERES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SOCIEDADES MÁS GRATIFICANTES: Una mirada desde América Latina*

Dr. Daniel Mato¹
Universidad Central de Venezuela

1. Para comenzar....

Quiero comenzar mi presentación retomando las palabras iniciales de la convocatoria de las "Jornadas sobre Diversidad Cultural e Inmigración en Iberoamérica: Latinoamérica en España" realizadas en Madrid el 22 y 23 de noviembre de 2006, las cuales comparto plenamente:

Los movimientos migratorios arrastran nuevas culturas, tradiciones y costumbres y con ello son fuente de enriquecimiento social y cultural y también de problemas derivados de la convivencia socio-cultural.

¿Cómo contribuir a la reflexión sobre estos asuntos, tomando como referencia la experiencia latinoamericana?

Pienso que la experiencia latinoamericana puede contribuir a nuestra comprensión de este tipo de experiencias sociales cuanto menos desde tres órdenes de reflexión. Para poder exponerlos con propiedad, antes es necesario plantear también dos puntos previos.

El primero de estos puntos previos es que no existe "una" experiencia latinoamericana "única", sino varias y muy diversas entre sí, tanto si esto se considera en términos contemporáneos, como si se mira en perspectiva histórica. El segundo de estos puntos previos es que no debemos ni podemos confundir las políticas que respecto de las diferencias culturales han tenido o tienen los Estados latinoamericanos con las que

* Este texto es una versión revisada de la ponencia presentada en las Jornadas sobre Diversidad Cultural e Inmigración en Iberoamérica: Latinoamérica en España. OEI y Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC), Madrid 22 y 23 de noviembre de 2006.

¹ Daniel Mato es Doctor en Ciencias Sociales, y Coordinador del *Programa Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales* de la Universidad Central de Venezuela; www.globalcult.org.ve

han tenido o tienen los diversos sectores y agentes sociales que conforman las respectivas sociedades nacionales.

Volveré más adelante sobre esos dos puntos previos, pero antes presentaré los anunciados tres órdenes de reflexión desde los cuales pienso que el análisis de las experiencias latinoamericanas (en plural) puede contribuir a la mejor comprensión y manejo de los retos y oportunidades que hoy se le plantean a los Estados y sociedades de Europa occidental, en general, y a España en particular. Comenzaré por enunciarlos sucintamente para más adelante desarrollarlos en sucesivas secciones del texto.

El primero de estos órdenes de reflexión es que las experiencias latinoamericanas, aun con toda su diversidad, nos permiten sacar una suerte de gran conclusión general: las diferencias socio-culturales son tanto fuente de conflictos, como de oportunidades creadoras. Que prevalezca uno u otro elemento depende de la adecuada interpretación y manejo social de las diferencias socio-culturales y esto vale tanto para las que están asociadas a corrientes migratorias recientes, como para aquéllas cuyos orígenes están asociados a diferencias que se remontan a tiempos anteriores a la creación de los respectivos Estados nacionales. De la adecuada interpretación y manejo de las diferencias depende que los conflictos se acrecienten o que permitan la creación de órdenes sociales más inclusivos, que aprovechen la diversidad como fuente para la construcción de sociedades más justas, creativas, productivas y por tanto gratificantes.

El segundo orden de reflexión que nos facilitan las experiencias latinoamericanas se relaciona con que la idea de "interculturalidad" no puede, ni debe confundirse con la de "interculturalismo". En sentido estricto, la palabra interculturalidad sólo designa relación entre personas y/o colectivos culturalmente diferenciados, y sólo eso. En cambio "interculturalismo" sí designa una orientación de las prácticas de los agentes sociales, sean estos estatales o no estatales. Pero, aún así, todavía nada nos dice del signo o contenidos de tal interculturalismo. Lo cierto es que cualesquiera sean las orientaciones y contenidos de tal "interculturalismo", o bien de las "políticas interculturales" de los Estados u otros agentes sociales, no cabe asumir a priori que las políticas interculturalistas serían una suerte fórmula mágica que resolverían todos los problemas. Como tampoco puede asumirse a priori que las relaciones entre colectivos culturalmente diferenciados serían una suerte de maldición que necesariamente habría de condenarnos a enfrentamientos. Para decirlo en pocas palabras: todo depende de qué y cómo lo hagamos.

El tercer orden de reflexión que las experiencias latinoamericanas facilitan es que la idea de interculturalidad puede ser una herramienta analítica muy provechosa porque permite nombrar y así hacer más visibles las relaciones entre individuos y/o colectivos culturalmente diferenciados. Esto, básicamente, porque nos permite enfocar en las relaciones, no en una u otra parte de la relación, sino, permítaseme insistir: en las relaciones. Nombrar y hacer más visibles esas relaciones nos permite convertirlas en foco central de nuestra atención y análisis, lo cual la experiencia indica debemos hacer atendiendo a las particularidades y complejidad de cada caso específico. Sólo de este modo es posible buscar modos de acción que aseguren el manejo provechoso de las diferencias y relaciones para beneficio de todos; lo cual, desde luego no es tarea sencilla, ni se logra de la noche a la mañana. Pero al permitirnos enfocar en las relaciones,

y librarnos de quedar encerrados en el análisis de una u otra parte participante en la relación, la idea de interculturalidad nos abre camino para buscar respuestas. Ahora bien, como se trata de relaciones, esas respuestas habrá que buscarlas en diálogos, en intercambios entre las partes. Desde luego, no estoy idealizando la idea de diálogos, sabemos que estos son también espacios de conflictos, pero el caso es que como el foco del análisis son las relaciones, entonces la búsqueda de respuestas, y por tanto el análisis, debe hacerse en diálogos. Volveré sobre esto.

Llegados a este punto quisiera retomar los dos puntos previos que había dejado sólo a medio enunciar, para ahondar un poco en ellos.

El primero de los dos puntos previos mencionados anteriormente es que las experiencias latinoamericanas son muy diversas entre sí. Por ejemplo, como se sabe, en América Latina, nos encontramos con países, como Brasil, donde la población indígena representa menos del 1% del total, o Venezuela donde ronda el 4%, y con otros como Bolivia, Ecuador y Guatemala, cuya población indígena ronda en el 50% del total. No sólo eso, sino que "indígena" es una expresión que oculta la diversidad y diferencias que pueden observarse entre diferentes pueblos indígenas: quechuas, aymaras, mayas, mapuches, por nombrar sólo algunos de los más numerosos y conocidos. Por otra parte, precisamente en países como Brasil y Venezuela, pero también en Colombia, República Dominicana y varios otros, la presencia de individuos afrodescendientes es muy significativa, aunque estadísticamente muy difícil de estimar debido a los procesos de mestizaje y la ausencia de políticas estadísticas al respecto.

A las diferencias entre sociedades latinoamericanas antes mencionadas debemos agregar otras asociadas a la mayor o menor importancia de migrantes provenientes de varios países europeos, asiáticos y del medio oriente y/o de primeras y segundas generaciones de descendientes de esos migrantes. Si bien puede afirmarse de manera general que América Latina ha sido receptora de migraciones extra-regionales, debe tenerse en cuenta tanto la diversidad de países de origen y destino de éstas corrientes, como que, según los casos, éstas han ocurrido en siglos anteriores al XX, o bien se han extendido hasta la década de los sesenta del siglo XX. A partir de entonces América Latina ha sido principalmente expulsora de población. Sin embargo, si observamos casos particulares de países, vemos que algunos de ellos continuaron y continúan siendo receptores de migraciones que provienen principalmente de otros países latinoamericanos. Este es el caso, por ejemplo, de las de bolivianos y paraguayos a Argentina; las de peruanos, ecuatorianos y colombianos a Venezuela y las de centroamericanos a México, además de las de los exiliados de las dictaduras de la década de los setenta en el llamado Cono Sur que se dirigieron principalmente a México y Venezuela. Estos casos son muy diversos entre sí y ésta no es la oportunidad para analizarlos, pero sí para destacar la existencia e importancia de esta diversidad, para contrarrestar la tendencia a pensar en una suerte de experiencia latinoamericana más o menos homogénea.

El segundo punto previo mencionado anteriormente, que retomo acá para agregar algunos elementos al respecto, se relacionaba con la necesidad de no confundir las políticas de los Estados con las de diversos sectores o agentes sociales. No soy de los que creen que la diversidad sociocultural haya sido manejada de manera satisfactoria por ningún Estado latinoamericano, por lo que no creo que estos Estados puedan ofre-

cer modelos de referencia en la búsqueda de respuestas provechosas a los retos que hoy enfrenta Europa en esta materia. Es verdad que en siglos o décadas pasadas los Estados latinoamericanos acogieron con los brazos abiertos a quienes huían de Europa debido a guerras, hambrunas o persecuciones políticas y religiosas. También lo es que esto puede valorarse positivamente desde un punto de vista humanitario centrado en las necesidades de las poblaciones desplazadas por esos desastres. Pero de esto no puede deducirse que esos Estados tuvieron buenas políticas de manejo de la diversidad. Verlo en esos términos fue plausible en esas épocas para quienes llegaron desesperados de España u otros países europeos. Pero visto desde cada una de estas sociedades nacionales esto puede considerarse falso, por ser una visión reduccionista.

¿Por qué afirmo que se trata de una visión reduccionista? Porque los Estados latinoamericanos fueron tan generosos con los inmigrantes europeos como represivos y negadores de los derechos respecto de inmensos grupos de nacionales, a las cuales discriminaron por su condición de indígenas, negros, o mestizos; es decir por no ser tan "blancos". Pero no sólo eso, la supuesta acogida favorable a los europeos no benefició a todos por igual. Hubo, como sabemos, diferencias basadas en status socioeconómico, orígenes nacionales, filiaciones religiosas y orientaciones políticas. Además, y desde luego, las poblaciones recién llegadas también tuvieron el privilegio de "disfrutar" de las formas de discriminación asociadas a condiciones de género y orientación sexual prevalecientes tanto en Europa como en América. Ni se diga que, según los casos, los migrantes provenientes de Asia y los países árabes que llegaron (y aun llegan) a países latinoamericanos sólo muy excepcionalmente disfrutaron del mismo trato que los provenientes de Europa. Mientras tanto, en el curso del largo período histórico en que numerosos países latinoamericanos fueron receptores de flujos de migración extra-regionales, al interior de cada una de estas sociedades fue posible observar las acciones de muy diversos agentes sociales. Algunos de ellos fueron favorables a esas migraciones en general o a las de algunos grupos en particular, otros claramente hostiles. Ha habido y sigue habiendo de todo y caer en generalizaciones y romantizaciones puede ser negativo si se pretende aprender de las experiencias latinoamericanas.

Pero el caso es que los siglos que las sociedades latinoamericanas tienen viviendo estas experiencias han dado lugar a la elaboración de importantes reflexiones, marcos interpretativos e iniciativas concretas por parte de algunos actores sociales específicos, cuya consideración puede resultar de gran utilidad para agentes educativos, culturales, políticos y sociales europeos en la búsqueda de comprender y procesar mejor los retos y potencialidades que los movimientos migratorios contemporáneos actualmente entrañan para estas sociedades. Pienso que las experiencias latinoamericanas de las cuales se puede aprender respecto de relaciones entre poblaciones culturalmente diferenciadas no se limitan a las asociadas a movimientos migratorios internacionales, sino que incluyen el amplio universo de conflictos, luchas y negociaciones relacionados con el reconocimiento de la diversidad que es históricamente constitutiva de cada una de las sociedades latinoamericanas. Más aún, tal vez se pueda aprender más del análisis de este último grupo de variadas y conflictivas experiencias que de aquel otro, frecuen-

4 Hay investigadoras que deciden voluntariamente establecer esa ecuación como una opción a la hora de realizar etnografía (Parreñas 2001, Morokvasic 1984)

5 Un ejemplo de esto también lo encontramos en los trabajos de Sutton (1987, 1992).

temente narrado por los Estados como una suerte de "historia feliz".

A propósito entonces de estos tipos de experiencias de las cuales creo que tal vez brindan más oportunidades de aprender, debo decir, en primer lugar, que las experiencias de educación intercultural en general han permitido aprender mucho. Han permitido aprender mucho especialmente por los numerosos errores cometidos, por las promesas incumplidas, por haber multiplicado expectativas que no se satisficieron y porque así, perversamente, han dado –y continúan dando– lugar a elaboraciones críticas por parte de dirigentes de los grupos sociales que supuestamente debieron haberse beneficiado de esos programas, así como por intelectuales de otros sectores sociales. Es interesante notar cómo, en muchos casos, experiencias en educación intercultural, aún cuando en muchos casos fallidas, han dado lugar a que intelectuales indígenas se apropiaran de la idea de interculturalidad y la aplicaran innovadoramente en otros campos, como por ejemplo en el análisis social y político y en la formulación de propuestas políticas y sociales (ver Dávalos 2002, Rappaport 2003).

Por eso creo que una manera potencialmente provechosa de abordar al tema es precisamente por referencia crítica a las propuestas de interculturalidad, las cuales han desatado y continúan desatando intensos debates en varios países de la región.

Personalmente he aprendido mucho y continúo aprendiendo sobre esta materia de dirigentes e intelectuales mayas de Guatemala, quichuas y shuaras de Ecuador, aymaras y mapuches de Chile y afrodescendientes de Colombia y Venezuela. De hecho, las ideas que presentaré en las próximas páginas deben mucho a diálogos con algunos de ellos, como a la lectura de algunos de sus textos, respecto tanto de la idea de interculturalidad, como de educación intercultural, especialmente a nivel universitario, como respecto de ideas de ciudadanía, derecho, organización del Estado y movimientos sociales. Algunas de sus reflexiones y elaboraciones están disponibles en Internet, otras en publicaciones impresas (ver por ejemplo: Bustos 2003; Chancoso 2005; Choque y Mamani Condori 2003; García 2001, 2002; Grueso 2005; Lozano 2000; Macas 2000, 2001, 2002, 2005; Macas y Lozano 2000; Maldonado 2003; Mijares 2003, 2004; Pacari 2005, Quinde 2000; Ramírez, Ushiña y Dávalos 2000, Srango 2004; Ticona 2004; Torres y Sarango 2000, Universidad Intercultural Amawtay Wasi 2004; Yampara 2004).

Pienso que inteligentemente escuchadas las reflexiones y propuestas de estas y otras dirigencias e intelectualidades de las poblaciones históricamente más excluidas de América nos brindan oportunidades no sólo para tratar de compensar a esas poblaciones por los daños causados por siglos de despojo y represión, sino que, además, nos brindan la posibilidad de re-pensarnos a nosotros mismos, como colectivos nacionales complejos, hechos de múltiples diversidades. Pienso que re-pensarnos desde esa mirada es condición necesaria (aunque no suficiente) para convertir el reconocimiento y manejo de esas diversidades en potencialidades para el desarrollo, entendido este no simplemente como crecimiento del producto territorial bruto, sino como la construcción de órdenes sociales más justos, creativos y productivos, y por tanto gratificantes.

La inclusión plena dentro de las sociedades nacionales de los grupos humanos excluidos resulta imprescindible no sólo para contribuir a reparar los daños que la exclusión causa a los sectores sociales que resultan excluidos, sino también para repa-

rar los que causa a las sociedades nacionales en su conjunto, a su viabilidad y potencialidad históricas. No se trata de "hacer un favor" a los excluidos, sino de hacernos un favor a nosotros todos, a nuestras sociedades nacionales en su conjunto. No hacerlo, nos condena a ser organizaciones sociales que no sólo no aprovechan todas sus potencialidades, sino que, además, permanentemente están generando exclusión, tensiones y conflictos a su interior. Sociedades que no sólo no aprovechan todas sus potencialidades, sino que además resultan éticamente cuestionables, políticamente inestables y económicamente no sostenibles.

2. Sobre las ideas de "diferencia cultural" e "interculturalidad"

Al decir "diferencia cultural" no aludo a diferencias que sea pertinente llamar "objetivas", cual si habláramos de ADN o grupo sanguíneo. No es correcto asumir que existen "culturas" que podrían ser "objetivamente" descritas y que en consecuencia podrían identificarse "objetivamente" las diferencias entre ellas. Más aún, cómo he mostrado en publicaciones anteriores (Mato 1992, 1994) y resulta fácil verificar, al interior de cualquier colectivo que postula para sí una cierta filiación existen diferencias e incluso conflictos respecto de qué es lo propio de qué es o qué no "la cultura" compartida, qué incluye y qué no incluye, qué es lo "auténtico" y qué no lo es. Lo interesante del caso es que estas disputas suelen darse entre actores que reclaman para sí las mismas "identidades culturales", es decir no se ponen de acuerdo acerca de lo que claman que serían descripciones "objetivas". Pienso que esta ya es una buena razón para sospechar que algo anda mal en esas afirmaciones de objetividad, pero en general los actores "culturalistas" no suelen aceptar esto.

Sin embargo, aunque la "cultura" y las "diferencias culturales" no sean "cosas" "objetivas", y en tal sentido digamos que inapelables y no sujetas a interpretaciones, diferencias y disputas, sí existen en tanto fenómenos inter-subjetivos. Es de este modo que constituyen elementos propios de nuestras visiones de mundo, de nuestras maneras de interpretar nuestras experiencias, y que por tanto resultan significativas para numerosos aspectos importantes de nuestras vidas. Por ejemplo, suelen ser importantes en nuestras maneras de establecer relaciones, de vincularnos. A estas maneras de relacionarnos, debido precisamente a estas diferencias de interpretación, podemos llamarlas inter-culturales. Ahora bien, para escapar a las trampas del sentido común establecido que generalmente vincula "cultura" de manera automática y restrictiva con etnicidad, nacionalidad o religión, hay que destacar que estas diferencias de interpretación pueden responder a muy diferentes tipos de referentes dependiendo de los tipos y contextos de relación. Es posible observar que frecuentemente los referentes significativos para la diferenciación cultural suelen ser étnicos, nacionales o religiosos, pero también existen otros que, según los casos pueden adquirir incluso más importancia, como los de género, generacionales, regionales, profesionales, institucionales, lingüísticos, o de otros tipos.

Desde este punto de vista, al decir interculturalidad parece que estuviéramos hablando de relaciones entre "culturas", sea que estas relaciones sean de trabajo, de compartir espacios físicos y sociales, de producción de conocimientos, de educación, o de lo que sea. En todos los casos aparentemente se trataría de relaciones entre "cultu-

ras". Pero "las culturas" no son "seres". Las que se relacionan son personas, grupos sociales, u organizaciones (gubernamentales o no, con o sin fines de lucro, políticos o del tipo que sean) que se auto-identifican y/o son identificadas por otros, como "productoras" y/o "portadoras" de ciertas "culturas" que se perciben como diferentes entre sí. El detalle de decir "se perciben", en lugar de decir "son" es significativo porque apunta a diferencias que además de ser calificadas como "culturales", son visualizadas como significativas por al menos uno de los actores sociales participantes en un contexto o situación dada.

La existencia de estas diversas representaciones respecto de qué o cómo es una cultura se presentan porque cada uno de quienes reivindican suya una supuesta "cultura", tiene su propia manera de verla, de experimentarla, de narrarla y de representarla.

Por esto, debemos tener especial cuidado en evitar proyectar sobre nuestras experiencias una idea preconcebida de qué es y qué no es "cultura". No digo esto sólo respecto de evitar proyectar nuestras propias ideas de qué es una cierta "cultura", sino para evitar partir de una idea preconcebida de cultura, en tanto "cosa" o conjunto de cosas. Porque tal tipo de proyección conduce a acabar "descubriendo" en "la realidad" lo que ya estaba en nuestra imaginación y así al hablar de "cultura" sólo ver el "sector cultura", o bien "las artes", las "industrias culturales", las "culturas populares" y el "consumo cultural", y, en cambio, no ver como "cultura" las instituciones o marcos jurídico-políticos, las instituciones o marcos económicos y sociales, las maneras de relacionarse a nivel interpersonal, los valores, los deseos, las maneras de aprender, las maneras de "enseñar", los saberes, etc.. Y resulta que si de lo que se trata es de valorar y manejar provechosamente las diferencias culturales poco hacemos con pensarlas en términos de danzas, comidas y canciones, si no damos la importancia que tienen a las diferencias entre instituciones sociales, valores, sensibilidades, saberes, modos de aprendizaje, etc. Todo lo cual es muy importante a la hora de pensar en programas interculturales, multiculturales, o como cada uno piensa que debe llamarlos.

El punto no es si los llamamos interculturales o multiculturales, yo prefiero pensar y hablar en términos de interculturalidad, pero el nombre no dice nada por sí mismo. Lo importante es con referencia a qué asuntos los pensamos y cómo manejamos las diferencias respecto de esos asuntos. El caso de los saberes y los modos de producción de conocimientos es particularmente importante, sobre todo para los programas de educación intercultural. Pero para estos y otros programas también lo son los asuntos relacionados con valores, sensibilidades, usos del tiempo, etc.

Veamos entonces qué se podría aprender al respecto de la evaluación de las experiencias latinoamericanas, con particular referencia a los casos que involucran la participación de pueblos indígenas. Desde luego, los casos que se presentan en España son de otros tipos. Pero estoy seguro que, no obstante, estas experiencias pueden resultar de interés y ello tal vez no sólo para manejar diferencias culturales respecto de poblaciones que han migrado recientemente a España. Pienso que tal vez puedan resultar de interés incluso para interpretar y manejar diferencias entre poblaciones que dado el largo tiempo que llevan asentadas en el territorio que hoy constituye el Estado español usualmente son consideradas autóctonas, aun cuando, cómo sabemos, no todas han estado siempre asentadas en ese territorio, ni ese territorio haya sido considerado España desde el comienzo de los tiempos.

3. Sobre Pueblos, Culturas y Saberes

Las referencias a la presunta existencia de dos clases de saber son frecuentes en diversos ámbitos. Según esa manera de ver el tema, una de estas clases de saber correspondería a "la ciencia", como modo de producción de conocimientos, y al "conocimiento científico", como acumulación de conocimientos producidos "científicamente", referido según los casos a una disciplina "científica" en particular o al conjunto de ellas. Frecuentemente suele asumirse, cuanto menos implícitamente, que este tipo de saber tendría validez "universal"; es decir que resultaría verdadero y aplicable en cualquier tiempo y lugar.

En el marco de esa manera de ver, o visión del mundo, la otra clase correspondería a una amplia diversidad de tipos de saber, es decir de modos de producción de conocimiento y sus resultados, a los cuales, en contraposición con los de la otra clase, suele caracterizarse, según los casos, como "étnicos", "populares", o "locales". En cualquier caso suelen ser referidos como saberes "particulares", es decir "no-universales".

Dentro de tal visión de las cosas, suele asumirse que los diversos tipos de saber agrupados en esta segunda clase sólo tendrían validez y aplicación "local", al menos hasta tanto sean validados con los métodos propios de "la ciencia". Un ejemplo de esto último es la evaluación y validación de conocimientos "étnicos" y otros "locales", sobre aplicaciones terapéuticas de especies vegetales, mediante métodos "científicos", a lo que, dicho sea de paso, suele seguir su apropiación y patentado por instituciones "científicas" y/o laboratorios farmacéuticos. Este último "detalle" es complementario y no es consustancial a "la ciencia", sin embargo tampoco es meramente accidental o extraordinario, sino que se relaciona con la forma en la cual esta organizada "la ciencia" en la sociedad moderna, su institucionalidad, su cultura (en términos de sentido de mundo y valores) y sus relaciones (complejas y diversas, según disciplinas e instituciones académicas) con las empresas y los Estados.

En todo caso, esta forma de ver la producción y validez de conocimiento, dividida en dos mundos, en la cual uno de ellos es poseedor de verdades absolutas, es tan antigua como el credo en la superioridad de la civilización occidental, que, en su marco, sería la generadora y poseedora de tal saber pretendidamente "universal". El caso es que si bien respecto de Astronomía es probable que debamos aceptar que unos conocimientos son más verdaderos que otros, respecto de lo social de ningún modo ocurre lo mismo. Respecto de lo social no hay saber "universal", todo conocimiento está marcado por el contexto institucional y social en que es producido.

En el caso de América Latina, la ruptura de relaciones coloniales y fundación de las repúblicas no acabó por completo con las formas de subordinación y/o exclusión de los pueblos indígenas de América, ni de los numerosos contingentes de población africana traída a América en condiciones de esclavitud y de sus descendientes. Las relaciones jerárquicas entre dos tipos de saber, uno pretendidamente universal y otro definido como local (contenedor de numerosos y muy diversos tipos de saberes), son parte de estas dinámicas. En general ha privado la descalificación de los modos de producción de conocimiento y acumulaciones de resultados de ellos, es decir de los "saberes" de los pueblos indígenas y de los descendientes de las poblaciones africanas esclavizadas; esto es parte de la herencia colonial.

Pero, debemos preguntarnos ¿A quiénes afecta la omisión del carácter contextualmente relativo de los saberes y la división jerárquica entre dos tipos de saberes?

Este cuadro no sólo afecta a las poblaciones de origen indígena y afrodescendiente de las sociedades latinoamericanas, ni tampoco afecta sólo a los campesinos sin tierra o a grupos sociales urbanos "en situación de pobreza", sino también a cada una de las respectivas sociedades nacionales en su totalidad. Es decir, afecta también a las respectivas poblaciones de origen netamente europeo, como a las caracterizadas como "mestizas", tanto a las que han logrado posiciones de cierto privilegio y poder, como a las que no, aun cuando, desde luego, afecta diferencialmente a estos diversos grupos sociales

La negación consciente o inconsciente de la condición tanto pluricultural como intercultural propia de todas las sociedades latinoamericanas constituye un significativo lastre histórico, por lo que implica en términos de nuestra ignorancia acerca de nosotros mismos. Esto es así para todas las sociedades latinoamericanas, más allá de las diferencias cuantitativas y cualitativas que puedan observarse entre ellas en términos de pluri e interculturalidad.

El lastre que supone esta negación no sólo afecta las posibilidades de construir sociedades más justas e incluyentes, sino también el que cada una de estas sociedades pueda utilizar todos los saberes y talentos a su alcance para construir su presente y futuro, en lugar de privarse de aprovechar muchos de ellos. Negar aspectos de nosotros mismos, automutilándonos en tanto sociedades amplias y complejas, es como caminar sobre un solo pie, o tal vez sea más apropiado decir cabeza abajo, o con cabeza ajena.

Esto no se resuelve con la celebración *folklorizante* de la diversidad, ni con la "nacionalización" de ritos, danzas y costumbres de estas poblaciones, incorporándolos a las festividades, monumentos y rituales de Estado. Resolver este profundo y antiguo conflicto histórico que atraviesa a nuestras sociedades demanda, en primer lugar, reconocer su existencia y la de los conflictos contemporáneos asociados. En segundo lugar, exige trabajar intensa y prolongadamente en la reconstitución de nuestras sociedades a partir de este "dato". Las historias y situaciones contemporáneas respecto de estos problemas varían mucho de una sociedad latinoamericana a otra, pero en todas ellas esta suerte de disociación y conflicto afecta también la producción, circulación, apropiación y aplicación de conocimientos, así como las prácticas socio-educativas. Por ello, cualesquiera sean las vías específicas de solución de estos conflictos, en todas ellas el diálogo y la colaboración intercultural entre las diversas formas de saber necesariamente ha de ser parte de los caminos a transitar.

Pero además, quienes nos ocupamos de estos temas en América Latina también sabemos que los contingentes humanos que históricamente han constituido las sociedades latinoamericanas no han sido sólo los de numerosos y diversos pueblos americanos, africanos (posteriormente afro-descendientes), españoles y portugueses (a su vez portadores de significativas diversidades), sino también de otros pueblos provenientes de Europa, Asia y el llamado Medio Oriente (también portadores de significativas diversidades), cuya importancia específica varía de sociedad nacional en sociedad nacional, y de región subnacional en región subnacional. Toda esta diversidad no puede, ni debe

ignorarse en nombre del reconocimiento de aquella otra más visible y numerosa, la diversidad asociada a los pueblos indígenas y afrodescendientes. Quienquiera que conozca América Latina en su vastedad, y en la diversidad interna de sus sociedades nacionales, es consciente de la importancia de esos tan diversos contingentes humanos.

4. Los estudios sociales y humanísticos son un campo especialmente propicio para la colaboración intercultural

Me interesa enfocar en el caso de este campo porque pienso que en él la colaboración entre quienes producimos saber desde el ámbito académico y quienes lo hacen desde otros espacios sociales es particularmente necesaria y a la vez más factible y potencialmente más fértil que en otros, respecto de lo cual he argumentado en publicaciones anteriores con mayor amplitud (Mato 2002).

Considero conveniente enfatizar explícitamente que al decir que es particularmente "necesaria" me refiero no sólo a que es necesaria para pueblos e intelectuales indígenas, sino que es igualmente necesaria también para los grupos de población e intelectuales latinoamericanos que no somos indígenas, así como para la investigación que se realiza en las universidades y en general para la producción de conocimiento que profesionales con formación universitaria realizan en diversas instituciones de los respectivos Estados.

Esto es así, no sólo por el elemental sentido común de que si prácticamente todas las sociedades latinoamericanas incluyen poblaciones indígenas y afrodescendientes, aún cuando diversas a su interior y en variadas proporciones), entonces estudiar y comprender estas sociedades como conjuntos exige saber de esos "otros mundos". También lo es porque los rostros y colores "mestizos" de grandes proporciones de la población, en todas y cada una de estas sociedades son también un indicador del carácter históricamente "mestizo" de todas nuestras instituciones sociales, incluyendo ideas tan significativas para la organización y vida cotidiana de nuestras sociedades como las de familia, nación, democracia, ciudadanía, sociedad civil, ley, autoridad, mercado, solidaridad, competencia, amistad y otras.

Sin colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nosotros mismos, como individuos y como agregados sociales, es imposible comprender nuestra experiencia social. Sin esa colaboración intercultural la comprensión de significativos aspectos históricos, jurídicos, políticos, económicos, sociales, y otros, de nuestras sociedades, será siempre sesgada y parcial. Sin tal colaboración, la comprensión de nuestras sociedades será falsa, ficticia, basada en un "como si". Es decir en "como si" cada una de estas sociedades no fuera diversa y además "mestiza", ella misma en tanto sociedad, tanto como lo son los colores de piel y los rasgos de las grandes mayorías de personas que constituimos cada una de estas sociedades como totalidad.

Por eso, cuando digo que la colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nuestras sociedades es "necesaria", lo hago con énfasis y esperando que se entienda su importancia y no se tome a ligera, como si esta fuera una suerte de gesto caritativo hacia unas supuestas "minorías", o como si se tratara de una apelación exotizante o romantizadora.

5. Ideas para el debate

Pienso que sería útil culminar este texto ofreciendo algunas reflexiones acerca de los retos, obstáculos y posibilidades que, desde mi punto de vista, se plantean para la colaboración intercultural en América Latina, invitando a que sean tomadas tan sólo como catalizadores de ideas para debates que puedan resultar apropiados en el contexto español, el cual yo conozco demasiado poco como para atreverme a opinar:

1) Colaboración intercultural quiere decir establecer y sostener diálogos y relaciones interculturales de valoración y colaboración mutua, que sean de doble vía, es decir de ida y vuelta. Diálogos y formas de colaboración que sean honestos y respetuosos, de mutuo interés, que partan de reconocer que hay diversidad de contextos y por tanto de prácticas intelectuales y de saberes. (para una ampliación de estas ideas ver, por ejemplo, Bustos 2003; Chancoso 2005, García 2002; Macas 2001, 2005; Pacari 2005; Universidad Intercultural Amawtay Wasi 2004).

2) La idea de colaboración intercultural implica aprender unos de otros, sin declaraciones rimbombantes, dando pasos prácticos. Sabemos que no son pocas las experiencias orientadas por ideas como las aquí expuestas, hay muchas experiencias en curso.

3) Hasta donde llega mi conocimiento, la mayoría de las experiencias de colaboración intercultural son de carácter aplicado, en campos tales como salud, educación, vivienda, ambiente, producción agrícola, etc. Es necesario dialogar sobre ellas y también en esto aprender unos de otros, colaborar mutuamente. Pero, además, es necesario desarrollar otras experiencias centradas en campos tales como instituciones sociales, jurídicas, económicas y políticas, organización social y política, gobierno, visiones de mundo y de proyectos societarios.

4) La colaboración intercultural no debe limitarse a tratar de comprender las vidas y mundos de diversos pueblos indígenas y/o de afrodescendientes, sino también los mundos "no-indígenas", llámense criollos, mestizos, o como se llamen. También es necesario construir formas de colaboración intercultural para comprender los cruces, encuentros y desencuentros, entre estos mundos, es decir las sociedades nacionales. Pero además, también es necesario reflexionar sobre y trabajar en la comunicación dentro y entre diversos tipos de agrupamientos de población y sociedades nacionales, los grandes procesos sociales contemporáneos, muchos de los cuales tienen carácter transnacional, o global.

5) La colaboración intercultural no debe pensarse y ponerse en práctica limitadamente en términos de relaciones "blanco/mestizo-indio" o "blanco/mestizo-afrodescendiente". No olvidemos que la interculturalidad y las posibilidades de colaboración intercultural también se dan entre diversos pueblos indígenas, así como entre estos y diversas poblaciones afrodescendientes. Tampoco olvidemos que las propias ideas de blanco y mestizo esconden diversidades que pueden ser muy significativas, dependiendo de dónde, cuándo, y respecto de qué. En los países latinoamericanos existen importantes poblaciones de inmigrantes y sus descendientes que son originarios de muy diversas latitudes, tanto internas como externas a cada país. Cada una de ellas es por-

tadora y productora de diversos saberes, aún cuando, en muchos casos, las diferencias a partir de las cuales colaborar puedan resultar relativamente menores comparadas con las que podemos identificar como existentes entre pueblos indígenas y formas sociales "occidentales" dominantes.

6) Es importante evitar que la colaboración intercultural quede entrampada por la aplicación de algunas consignas ya institucionalizadas que, en última instancia, expresan y reproducen creencias relacionadas con la presunta superioridad del mundo moderno occidental, tales como "dar voz a los sin voz" y "legitimar saberes". Porque cada una de estas formas de saber tiene sus propias voces, cuanto menos en sus respectivos contextos, y porque todas ellas son legítimas, cada una, cuanto menos, en sus respectivos contextos de producción y aplicación. Esto vale por igual para todas las formas de saber, incluida la científica, ni más ni menos.

7) Es necesario superar cualquier tipo de idea uniformizante acerca de poblaciones particulares, sean indígenas, afrodescendientes, migrantes o descendientes de migrantes. Dentro de todo grupo humano hay diversidades que resultan significativas respecto de asuntos particulares, sean estas religiosas, de género, de generación, de status socioeconómico, de formación escolar o tradicional, de orientación sexual, etc. Identificar y comprender esas diferencias, trabajar a partir de ellas, puede ser muy valioso para programas particulares.

8) Desde mi punto de vista, los problemas más difíciles de resolver para desarrollar formas y experiencias específicas de colaboración intercultural son los "de traducción". Pero, con esta palabra no aludo simplemente a los problemas de traducción de palabras e ideas de una lengua a otra, sino a los relativos a la traducción de visiones de mundo, sensibilidades y sentido. La lingüística nos ha enseñado que esas otras diferencias se expresan en las lenguas, sí, pero no acaban allí y no pueden resolverse con diccionarios y gramáticas. Son problemas de "*comunicación intercultural no-verbal*" (un campo muy amplio que, desde luego, no se limita a la gestualidad y la proxemia, sino que involucra, reitero, usos del tiempo, sensibilidades, etc.) sobre los cuales debemos trabajar cuidadosamente en cada caso y contexto.

9) La colaboración intercultural en los programas educativos (a cualquier nivel, incluso universitario) no puede limitarse a asegurar cupos para estudiantes y/o profesores de poblaciones actualmente excluidas, ni a los contenidos que se imparten en las escuelas de antropología, sino que debe partir del reconocimiento del valor de los saberes de los pueblos indígenas, de poblaciones afrodescendientes y en general de grupos sociales excluidos, lo cual demanda (y ofrece la oportunidad de) revisar los planes de estudio en todas las disciplinas de formación, incluyendo economía, derecho, medicina, farmacia, historia, ciencias políticas, arquitectura, comunicación social, etc..

10) La colaboración intercultural en las universidades puede (y debe) dar lugar a revisar los modos de aprendizaje institucionalizados en las mismas. Las aulas y laboratorios no son ni el único, ni el mejor lugar para aprender. Leer textos y escuchar profe-

14 González de la Rocha (1999) es coordinadora de uno de los libros clave respecto de la producción sobre las unidades domésticas encabezadas por mujeres titulado "*Divergencias del modelo tradicional: Hogares de jefatura femenina en América Latina*" (Plaza y Valdés)

sores para aprender a repetir lo que ellos dicen no es aprender. Saber lo que otros piensan es importante, lo transmitan a través de la escritura o de la palabra viva, pero luego hay que ver qué se hace con eso, cómo se apropia y adapta, cómo se lo pone en relación con otras experiencias de aprendizaje, cómo se aplica, es decir con todas nuestras experiencias de vida.

11) La inclusión a través de políticas y programas orientados por ideas de interculturalidad no es un acto caritativo hacia los excluidos, sino una toma de conciencia acerca de la complejidad de nuestras sociedades, la inclusión es beneficiosa para todos los sectores y grupos sociales. Cada vez parece ser más imprescindible para asegurar que nuestras sociedades sean más creativas, más productivas y más gratificantes.

La reflexión y el debate están abiertos, ejerzamos entre nosotros mismos el diálogo intercultural, escuchémonos y aprendamos mutuamente con respeto y verdadero interés por conocernos y aprender juntos. ■



- BUSTOS, Mario (2003) *Comunicación, política y cosmovisión*. Entrevista realizada por Daniel Mato. Caracas: Colección Entrevistas a Intelectuales Indígenas N° 1. Programa Globalización, Cultura y Transformaciones Sociales, CIPOST, FaCES, Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://www.globalcult.org.ve/entrevistas.html>
- CHANCOSO, Blanca (2005) "Sobre Pueblos Indígenas, Diplomacia Ciudadana, el Foro Social Mundial, Sabidurías y Universidades". Entrevista realizada por Daniel Mato. Caracas: Colección Entrevistas a Intelectuales Indígenas N° 4. Programa Globalización, Cultura y Transformaciones Sociales, CIPOST, FaCES, Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://www.globalcult.org.ve/entrevistas.html>
- CHOQUE, María Eugenia y Carlos MAMANI CONDORI (2003) "Reconstitución del ayllu y derechos de los pueblos indígenas: el movimiento indio en los Andes de Bolivia". En Esteban Ticoma Alejo, comp. *Los Andes desde Los Andes*. La Paz: Ediciones Yachaywasi. Págs.: 147-170.
- DÁVALOS, Pablo (2002) Movimiento indígena ecuatoriano: Construcción política y epistémica. En: Daniel Mato, coord., *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Universidad Central de Venezuela. Págs.: 89-98. Disponible en: <http://www.globalcult.org.ve/pub/CYP.htm>.
- GARCÍA, Jesús "Chucho" (2001) "Comunidades afroamericanas y transformaciones sociales". En: Daniel Mato (comp.) *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO, págs.: 49-56. Disponible: www.globalcult.org.ve
- GARCÍA, Jesús "Chucho" (2002) "Encuentro y desencuentros de los saberes. En torno a la africanía 'latinoamericana' ". En: Daniel Mato, coord., *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Universidad Central de Venezuela. Págs.: 145-152. Disponible en: www.globalcult.org.ve/pub/CYP.htm
- GRUESO CASTELBLANCO, Libia R. (2005) "Representaciones y relaciones en la construcción del proyecto político y cultural del Proceso de Comunidades Negras -PCN- en el contexto del conflicto armado en la región del pacífico sur colombiano". En: Daniel Mato, coord., *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*. Caracas: FaCES, Universidad Central de Venezuela, págs.: en prensa. Disponible en: <http://www.globalcult.org.ve>
- LOZANO, Alfredo (2000) "Síntesis de la propuesta técnica académica de la UINPI". En: *Boletín ICCI-Rimai*, Publicación del Instituto Científico de Culturas Indígenas, año 2, Nro. 19, octubre. Número temático dedicado a la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Amautai Wasi. Págs.:26-61
- MACAS, Luis (2000) "¿Cómo se forjó la Universidad Intercultural?" En: *Boletín ICCI-Rimai*, (publicación del Instituto Científico de Culturas Indígenas), año 2, Nro. 19, octu-

bre. Número temático dedicado a la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Amautai Wasi. Págs.:20-25

- MACAS, Luis (2001) "Diálogo de culturas. Hacia el reconocimiento del otro". En: *Yachaykuna* (publicación del Instituto Científico de Culturas Indígenas), Nro. 2, diciembre, págs. 44-55.
- MACAS, Luis (2002) "Derecho indígena y derecho consuetudinario". En: *Yachaykuna* (publicación del Instituto Científico de Culturas Indígenas), Nro. 3, diciembre, págs.6-11.
- MACAS, Luis (2005) "Reflexiones sobre el sujeto comunitario, la democracia y el Estado". Entrevista realizada por Daniel Mato, revisada y editada por Luis Macas y Pablo Dávalos. Caracas: Colección Entrevistas a Intelectuales Indígenas N° 3. Programa Globalización, Cultura y Transformaciones Sociales, CIPOST, FaCES, Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://www.globalcult.org.ve/entrevistas.html>
- MACAS, Luis y Alfredo LOZANO (2000) "Reflexiones en torno al proceso colonizador y las características de la educación universitaria en el Ecuador" En: *Boletín ICCI-Rimai*, Publicación del Instituto Científico de Culturas Indígenas, año 2, Nro. 19, octubre. Número temático dedicado a la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Amautai Wasi. Págs.:10-19.
- MALDONADO, Luis (2003) "Ciudadanía, desarrollo y cooperación internacional en tiempos de globalización: una visión autocrítica sobre el movimiento indígena en Ecuador". Entrevista realizada por Daniel Mato. Caracas: Colección Entrevistas a Intelectuales Indígenas N° 2. Programa Globalización, Cultura y Transformaciones Sociales, CIPOST, FaCES, Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://www.globalcult.org.ve/entrevistas.html>
- MATO, Daniel (1992) Disputas en la Construcción de Identidades y "Literaturas Orales" en Comunidades Indígenas de Venezuela: conflictos entre narradores y papel de investigadores y editoriales. *Revista de Investigaciones Folklóricas* (Universidad de Buenos Aires) N° 7: 40-47 Disponible en: www.globalcult.org.ve
- MATO, Daniel (1994) Teoría y Política de la Construcción de Identidades y Diferencias. En: Daniel Mato (coord.) *Teoría y Política de la Construcción de Identidades y Diferencias: América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO-Nueva Sociedad. págs.: 13-28
- MATO, Daniel (2002) Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder En: Daniel Mato, coord., *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FaCES, Universidad Central de Venezuela. Págs.: 21-45. Disponible en: www.globalcult.org.ve/pub/CYP.htm
- MIJARES, María Martha (2003) "Reflexiones para enfrentar el racismo en Venezuela". En: Daniel Mato, coord., *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela. Págs.: 63-78. Disponible en: www.globalcult.org.ve.

- MIJARES, María Martha (2004) Ciudadanía, sociedad civil, redes sociales o el constante reacomodo a los nuevos términos. ¿Debemos aprender a hablar de nuevo?. En: Daniel Mato, coord. *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. págs.: 53-65. Disponible: www.globalcult.org.ve.
- PACARI, Nina (2005) Entrevista realizada por Daniel Mato. Caracas: Colección Entrevistas a Intelectuales Indígenas N° 5. Programa Globalización, Cultura y Transformaciones Sociales, CIPOST, FaCES, Universidad Central de Venezuela. Disponible: <http://www.globalcult.org.ve/entrevistas.html>
- QUINDE, Isidoro (2000) "Facultad de Ciencias Agroecológicas". En: *Boletín ICCI-Rimai*, Publicación del Instituto Científico de Culturas Indígenas, año 2, Nro. 19, octubre. Número temático dedicado a la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Amautai Wasi. Págs.: 62-74.
- RAMÍREZ, Angel, Pedro USHIÑA y Pablo DÁVALOS (2000) "Facultad Intercultural de Filosofía, Lenguas y Ciencias de la Educación". En: *Boletín ICCI-Rimai*, Publicación del Instituto Científico de Culturas Indígenas, año 2, Nro. 19, octubre. Número temático dedicado a la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Amautai Wasi. Págs.: 76-83.
- RAPPAPORT, Joanne (2003) "El espacio del diálogo pluralista: historia del Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca". En: Daniel Mato, coord. *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. págs.: 257-282. Disponible en: www.globalcult.org.ve.
- SARANGO, Luís Fernando (2004) "La administración de justicia andina en el Ecuador, una práctica ancestral con reconocimiento constitucional". En: *Yachaykuna* (publicación del Instituto Científico de Culturas Indígenas), Nro. 5, julio, págs.: 53-102
- TICONA Alejo, Esteban (2003) "El thakhi entre los aymara y los quechua, o la democracia en los gobiernos comunales". En: Esteban Ticoma Alejo, comp. *Los Andes desde Los Andes*. La Paz: Ediciones Yachaywasi. Págs.: 125-146
- TORRES, Ramón y Fernando SARANGO (2000) "Facultad de Derecho y Ciencias Políticas". En: *Boletín ICCI-Rimai*, Publicación del Instituto Científico de Culturas Indígenas, año 2, Nro. 19, octubre. Número temático dedicado a la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Amautai Wasi. Págs.: 84-91.
- UNIVERSIDAD INTERCULTURAL AMAWTAY WASI (2004) *Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash Yachakuna / Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir*. Quito: Universidad Intercultural Amawtay Wasi.
- YAMPARA, Simón (2004) "¿ Desarrollo / progreso o summa qamaña de los ayllus andinos?. En: autores varios *¿A dónde vamos? Progreso en diferentes culturas*. La Paz: Fundación PIEP.





GUÍA DE LECTURA

"Valoración de la diversidad y diálogos de saberes para la construcción de sociedades más gratificantes: una mirada desde América Latina."

Dr. Daniel Mato. Universidad Central de Venezuela.

Resumen:

Para el autor las experiencias latinoamericanas en materia de diversidad cultural son muy variadas entre sí, pero permiten sacar una suerte de conclusión general: las diferencias socio-culturales son tanto fuente de conflictos, como de oportunidades creadoras. Que prevalezca uno u otro elemento depende de la interpretación y manejo social de esas diferencias. De la interpretación y manejo de las diferencias depende que los conflictos se acrecienten o que permitan la creación de órdenes sociales más inclusivos, que aprovechen la diversidad como fuente para la construcción de sociedades más justas, creativas, productivas y por tanto gratificantes. El artículo ofrece elementos para valorar y analizar estas complejidades, así como referencias a significativas experiencias y debates en curso en Latinoamérica.

Abstract

For the author, the Latin American experiences in the field of cultural diversity are widely diverse among themselves, but at the same time it is possible to draw a general conclusion: the sociocultural differences are both source of conflicts and creative opportunities. The prevalence one element or another depends on the interpretation and management of these social differences. It depends on the interpretation and management of the differences that conflicts enhance or enable the creation of more inclusive social order, which utilizes diversity as a source for the construction of more fair, creative, productive and thus rewarding societies. This article gives elements to evaluate and analyze these complexities, as well as references to significant experiences and ongoing discussions in Latin America.

Palabras clave:

Interculturalidad, interculturalismo, diversidad cultural, colaboración intercultural.

Ideas principales:

- La interculturalidad al enfocar las relaciones entre individuos y/o colectivos culturalmente diferenciados posibilita buscar modos de acción e intervención que aseguren el manejo provechoso de las diferencias y relaciones para beneficio de todos.
- Las experiencias latinoamericanas han originado importantes reflexiones, interpretaciones e iniciativas concretas por parte de actores sociales específicos que pueden resultar de gran utilidad para agentes educativos, culturales, políticos y sociales europeos al procesar los retos y potencialidades que los movimientos migratorios internacionales actuales entrañan para sus sociedades. Se puede aprender mucho, sobre todo de los errores cometidos por las promesas incumplidas, por haber multiplicado expectativas que no se satisficieron.
- Es posible observar que frecuentemente, los referentes significativos para la diferenciación cultural suelen ser étnicos, nacionales o religiosos, pero también existen otros que, según los casos pueden adquirir incluso más importancia, como los de

género, generacionales, regionales, profesionales, institucionales, lingüísticos, o de otro tipo.

- La interculturalidad expresa la relación entre personas, grupos sociales u organizaciones que se autoidentifican y/o son identificadas por otros, como "productoras" y/o "portadoras" de ciertas "culturas" que se perciben como diferentes entre sí. Decir "se perciben", en lugar de "son" es significativo porque apunta a diferencias que son visualizadas como significativas por al menos uno de los actores sociales participantes en un contexto o situación dada.
- Debemos tener especial cuidado en evitar proyectar sobre nuestras experiencias una idea preconcebida de qué es y qué no es "cultura".
- Sin colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nosotros mismos es imposible comprender nuestra experiencia social. Sin esa colaboración intercultural la comprensión de significativos aspectos históricos, jurídicos, políticos, económicos de nuestras sociedades será siempre sesgada y parcial.

Glosario de Conceptos:

Interculturalidad: designa la relación entre personas y/o colectivos culturalmente diferenciados. Implica la promoción sistemática y gradual de espacios y procesos de interacción positiva que vayan generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia.

Interculturalismo: un término que expresa la orientación de las prácticas de los agentes sociales, sean estos estatales o no estatales.

Diferencias culturales: constituyen elementos propios de nuestras visiones de mundo, de nuestras maneras de interpretar nuestras experiencias; existen en tanto fenómenos inter-subjetivos significativos e importantes para nuestras vidas.

Colaboración intercultural: establecer y sostener diálogos y relaciones interculturales de valoración y colaboración mutua que sean de doble vía, es decir de ida y vuelta. Diálogos y formas de colaboración que deben ser honestos y respetuosos, de mutuo interés, que partan de reconocer que hay diversidad de contextos y por tanto de prácticas intelectuales y de saberes.

Algunas preguntas para la reflexión:

- ¿Que aspectos vinculados a las experiencias latinoamericanas sobre interculturalidad son relevantes para la reflexión y comprensión de la diversidad cultural derivada de los actuales flujos migratorios en España?
- ¿Comprendemos la interculturalidad como diálogo y reconocimiento?
- ¿Es posible hablar de políticas interculturales?

LA INTERCULTURALIDAD ENTRE EL “EMPODERAMIENTO” DE MINORÍAS Y LA “GESTIÓN” DE LA DIVERSIDAD¹

Gunther Dietz²

Universidad Veracruzana, México

1. Introducción

En los últimos años hemos asistido a un espectacular incremento de los debates relacionados con el carácter multicultural de las sociedades hasta ahora consideradas "monoculturales". Con esta u otras expresiones equivalentes, se han empezado a producir reflexiones e investigaciones de muy distinto tipo por parte de profesionales de diversos campos, pero muy especialmente de las ciencias sociales. Algunos sostienen que este nuevo ámbito de estudio está estrechamente relacionado con el resurgimiento y la redefinición de las identidades étnicas y/o regionales de tipo sub-nacional en el contexto de la tan aclamada globalización. Otros insisten en que son más bien los nuevos flujos migratorios del Sur hacia el Norte los que han obligado a que se replanteen no pocos aspectos que configuran nuestra vida social y cultural desde ámbitos disciplinares muy diversos: del derecho, la historia, la sociología, la genética, la antropología y la pedagogía.

De una u otra manera, todos ellos contribuyen al debate nacional, internacional y crecientemente transnacional acerca del multiculturalismo y de la interculturalidad. Por consiguiente, el resultante "discurso intercultural" no es homogéneo. Se distingue por sus diversos "acentos" continentales, nacionales y regionales de origen así como por los sesgos disciplinarios de sus protagonistas. Como tal, constituye un emergente terreno transdisciplinar que va atravesando todas y cada una de las disciplinas que están contribuyendo a este debate. Este es, a nuestro parecer, uno de los grandes temas en torno al cual van a girar las problemáticas sociales, culturales y educativas más virulentas del siglo XXI.

Por ello, y atraídos por la confluencia creciente de los estudios acerca de las identidades étnicas, de las dinámicas migratorias y de la diversidad cultural, me propongo en este trabajo analizar el discurso intercultural como un fenómeno transnacional que enlaza, fertiliza e hibridiza diferentes tradiciones disciplinarias y nacionales. Partiendo de un breve balance de los antecedentes conceptuales que dan origen al discurso intercultural, en lo siguiente analizaré la estrecha relación que la llamada "educación intercultural" mantiene en cada caso con sus respectivas políticas de identidad nacional y las estructuraciones identitarias de las instituciones que la promueven. Dado que estas estructuras subyacen a la implementación, adopción y/o adaptación de los diferentes

1 Agradezco los comentarios, sugerencias y aportaciones bibliográficas que Laura Selene Mateos Cortés realizó a una versión previa de este trabajo.

2 Doctor en Antropología por la Universidad de Hamburgo y Profesor-Investigador Titular en la Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en educación, Xalapa, México; email:

guntherdietz@gmail.com

modelos educativos "interculturales", este trasfondo nacional e institucional resulta de crucial importancia para poder evaluar la "traducibilidad" de los discursos y modelos educativos de un contexto a otro.

Procuraré demostrar cómo estos discursos y modelos varían en función de los enfoques subyacentes, las "gramáticas identitarias" (Gingrich 2004) que combinan ejes de la desigualdad, de la diferencia y de la diversidad de forma contextualmente específica. Como se ilustrará más abajo, el estudio de las concreciones empíricas de estos ejes requiere de una aproximación integral, que combine el análisis de cada una de las expresiones intra-culturales, inter-culturales y trans-culturales que interactúan en todo proceso de identificación colectiva y de delimitación mutua entre minorías y mayorías. Por último, concluyo con algunas perspectivas para esbozar cómo el discurso intercultural migra entre diferentes actores académicos y educativos así como entre determinados marcos políticos y qué impacto tiene esta "migración discursiva transnacional" en la puesta en práctica de los modelos educativos pretendidamente interculturales.

2. Antecedentes y orígenes del discurso intercultural

La diversidad cultural, concebida convencionalmente como el producto de la presencia de minorías étnicas y/o culturales o del establecimiento de nuevas comunidades migrantes en el seno de los "clásicos" Estados-naciones de cuño europeo, es estudiada en contextos escolares y extraescolares, en situaciones de discriminación que reflejan xenofobia y racismo en las distintas esferas de las sociedades multiculturalizadas. En dichos estudios se refleja la confluencia de diversas corrientes académicas que indican transformaciones profundas en el propio quehacer de las ciencias sociales (Dietz 2003):

- Los "Estudios Étnicos", surgidas en el ámbito anglosajón, pretenden superar su inicial fase de autoaislamiento como nichos de autoestudio por parte de miembros de la misma minoría (Gilroy 1992, Gutierrez 1994).
- Por su parte, bajo la influencia de la teoría crítica (Escuela de Frankfurt) los "Estudios Culturales" recuperan enfoques teóricos acerca de los conflictos existentes en las sociedades contemporáneas, lo cual genera una nueva dimensión intercultural (Honneth 1997).
- Dentro de las "clásicas" disciplinas de las ciencias sociales y de la educación, el estudio de la diversidad cultural y su relación con las relaciones entre minorías y mayorías así como entre migrantes y no-migrantes propicia un acercamiento interdisciplinar a "lo intercultural" (Hart 1999, Dietz 2007).
- Nuevas subdisciplinas como la pedagogía, la psicología, la lingüística y la filosofía interculturales tienden a desarrollar una dinámica de investigación transdisciplinaria que permitirá acercar los respectivos "objetos" de estudio (Nicklas 1998).
- Por último, disciplinas tradicionalmente poco afines a la temática de la diversidad cultural como la economía y las ciencias empresariales así como la ciencia política descubren "lo intercultural" al internacionalizar su ámbito de estudio (Hofstede 1984).

De esta forma, los nacientes "Estudios Interculturales" reflejan el éxito alcanzado por el multiculturalismo en su estrategia de visualizar y tematizar la diversidad cultural en cualquier ámbito de las sociedades contemporáneas. El carácter polifónico y

multifacético de los fenómenos clasificados como multiculturales o interculturales vuelve imposible cualquier pretensión de abarcarlos desde una perspectiva monodisciplinaria. Sin embargo, (aún) se carece de un campo académico unificado en torno a los estudios de diversidad e interculturalidad, sino que éste sigue reflejando su estrecha interrelación con las estructuras institucionales y nacionales que en cada caso y contexto le dan origen.

3. Paradojas y parteaguas de la interculturalidad

Como he argumentado de forma más detallada en otro lugar (Dietz 2003), la denominada "educación intercultural", la pretensión de "interculturalizar" tanto el currículum como la praxis escolar en las sociedades occidentales, no constituye una mera adaptación a la "multiculturalización *de facto*" de estas sociedades, ocasionada por los movimientos migratorios, como lo postularan en su día autores ya clásicos (Glazer & Moynihan 1963). El multiculturalismo forma parte de un proceso más amplio y profundo de re-definición y re-imaginación del Estado-nación de cuño europeo así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad contemporáneas. Originalmente surgido en el seno de aquellas sociedades que se autodefinen como "países de inmigración", en gran parte de Norteamérica, Oceanía y Europa el discurso originalmente multicultural se ha convertido en la principal base ideológica de la actual educación intercultural, entendida ésta como una aproximación diferencial a la educación de minorías alóctonas, inmigradas (Aguado Odina 2003, Giménez Romero 2003). No obstante, como ilustra la secular experiencia de la tradición del indigenismo en el contexto post-colonial latinoamericano, y bajo premisas ideológicas nacionalistas, no multiculturalistas, en estos casos las políticas educativas diferenciales están destinadas a grupos minoritarios autóctonos, indígenas, no a minorías alóctonas (Oehmichen Bazán 1999, Dietz 2005).

Esta paradójica similitud de enfoques opuestos remite a la necesidad de analizar las diferentes respuestas educativas interculturales, multiculturales, bilingües y/o indigenistas desde una óptica más amplia que la pedagógica: el entramado de relaciones normativas, conceptuales y empíricas que se establecen entre "interculturalidad" y "educación" no es dominio exclusivo del quehacer pedagógico, sino requiere de un análisis contrastivo e interdisciplinar. Abogo por ello por un enfoque antropológico-pedagógico que abarque las estructuras y procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de las sociedades contemporáneas. Para emprender esta tarea, es preciso partir de las "políticas de identidad" características de los actores que conforman estas sociedades y Estados supuestamente "postnacionales" (Habermas 1998) y sus respectivos sistemas educativos.

Actualmente, en el debate sobre todo anglosajón se plantea la necesidad de "multiculturalizar" los sistemas educativos mediante mecanismos de "acción afirmativa" y "discriminación positiva" que permitan "empoderar" (*empower*) a determinadas minorías étnicas, autóctonas tanto como alóctonas, en sus procesos de identificación, etnogénesis y "emancipación" (Giroux 1994, McLaren 1997). En el espacio continental europeo, por el contrario, se percibe la urgencia de desarrollar una educación intercultural no a partir de las necesidades identitarias de las minorías, sino a partir de la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias de hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos, de la creciente complejidad sociocultural y, en resumidas cuentas, de la diversidad como característica de las futuras sociedades europeas (Gogolin 1997, Verlot 2001).

En este sentido, mientras que en Estados Unidos y el Reino Unido se tiende a una educación empoderadora enfocada hacia las minorías, en la Europa continental se está optando por una educación que transversaliza el fomento de las competencias interculturales tanto de las minorías marginadas como sobre todo de las mayorías marginadoras. En América Latina, por su parte, la educación intercultural aparece como un discurso propio en una fase post-indigenista de redefinición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas (Medina Melgarejo 2007). Esta nueva "educación intercultural y bilingüe" (Schmelkes 2003) nace con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena bilingüe y bicultural, pero mantiene un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas.

4. Del multiculturalismo a la interculturalidad

Considerando este emergente partaguas teórico y programático, se hace indispensable "desmenuzar" de forma crítica los discursos acerca de la multiculturalidad e interculturalidad así como la relación existente entre estos discursos y sus respectivas prácticas, tal y como se materializan en la educación supuestamente intercultural. Dada la actualidad política y pedagógica del multiculturalismo, existe un sinfín de publicaciones, desde tratados teórico-filosóficos, antologías de autores sobre todo anglosajones hasta propuestas empíricas concretas³. Varios autores han logrado analizar o sintetizar la teoría y práctica de la interculturalidad en los diferentes sistemas educativos (Glenn & deJong 1996, Cushner 1998, Schiffauer et al. 2004, Reay / David / Gogolin & Krüger-Potratz 2006) o políticos (de Sousa Santos 1995, Todd 1996, Favelli 1998, Grillo 1998).

El tratamiento diferencial – sea éste asimilador, integrador, segregador etc. – proporcionado desde los sistemas educativos oficializados y dirigido a determinados grupos supuestamente minoritarios, forma parte integral de las "políticas de identidad" del Estado-nación. La percepción de la alteridad es, a la vez, producto y productora de identidad. Esta estrecha interrelación entre la concepción de "lo propio" y de "lo ajeno" no sólo es constatable en las ya clásicas pedagogías decimonónicas del "nacionalismo nacionalizante" (Brubaker 1996). También las nuevas pedagogías del multiculturalismo – en sus vertientes tanto ortodoxas como heterodoxas – han de ser analizadas no como simples "respuestas" a la diversificación interna del aula, sino como expresiones contemporáneas del proyecto identitario de Occidente.

Es por ello que el origen tanto del discurso como de la práctica de la interculturalización escolar se halla en el multiculturalismo, aquel precario y siempre provisional conjunto discursivo que pretende integrar el amplio abanico de nuevos movimientos sociales contestatarios bajo un horizonte político-societal común (Dietz 2007). Y precisamente por proceder de las nuevas capas medias, de las emergentes elites intelectuales de las minorías étnicas, culturales, de género o sexuales, su primer y principal destinatario y adversario es la institucionalidad establecida del Estado-nación. El paso estratégico por la academia y la escuela, por un lado, debilita el rigor contrahegemónico de sus reivindicaciones, mientras que, por otro lado, refuerza su impacto institucional y amplía su margen de maniobra profesional.

Desde los inicios de este proceso de institucionalización programática, los movimientos multiculturalistas van generando su propia teorización académica. Sobre todo para el contexto anglosajón, la relación dialéctica y crecientemente contradictoria

3 Cfr. la exhaustiva revisión bibliográfica en Dietz (2003)

entre la praxis del multiculturalismo y su auto-análisis conceptual ha sido ilustrada por dos campos interdisciplinarios arriba mencionados: por un lado, la evolución de los denominados estudios étnicos, i.e. el auto-estudio con fines de "empoderamiento" practicado por las propias minorías étnico-culturales, y, por otro lado, el surgimiento de los estudios culturales, entendidos como una heterodoxa "culturalización" crítica de los discursos académicos imperantes en el conjunto de las ciencias sociales y humanidades occidentales.

Es a partir de esta propuesta de ruptura académica y política así como de su afán de superar las añejas fronteras no sólo civilizatorias, sino asimismo disciplinarias cuando el multiculturalismo se arraiga definitivamente en el seno de la pedagogía. Institucionalizado y academizado a lo largo de este proceso, el discurso inicialmente reivindicativo reaparece en los años ochenta y noventa como una novedosa aportación a la gestión de la diversidad educativa. Los supuestos "problemas escolares" de determinados colectivos minoritarios ahora son re-interpretados como expresiones de diversidad cultural y/o étnica. La interpretación multicultural de los problemas educativos denota, por tanto, un fuerte sesgo culturalista, lo cual nos remite a la necesidad de retomar y reformular lo que desde la antropología entendemos por cultura y por identidad.

5. Interculturalidad, etnicidad y políticas de identidad

Por consiguiente, como punto de partida teórico propongo elaborar una "antropología de la interculturalidad" - un modelo antropológico que se basa en los ya clásicos conceptos de cultura y etnicidad para analizar los fenómenos contemporáneos de interculturalización educativa (Dietz 2003).

Para ello, se sostiene que sólo a partir de una definición contrastiva y mutuamente enlazada tanto entre cultura e identidad como entre estructuras y actores será posible distinguir conceptual y empíricamente entre fenómenos inter-culturales e intra-culturales (García García 2007). Partiendo de una teoría praxeológica de la estructuración, que permite delimitar objetivaciones institucionales de subjetivaciones internalizadas y rutinizadas (Giddens 1995), distingo a nivel sincrónico entre praxis habituada y discurso identitario (Bourdieu 1991); ello permite luego de-construir diacrónicamente el conocimiento intra-grupal articulado entre dicha praxis cultural y su discurso identitario, como un producto culturalmente híbrido, originado de procesos continuos y concatenados de génesis endógena, intra-grupal, de saberes y cogniciones que constantemente son interrelacionados, delimitados e hibridizados con saberes exógenos, extra-grupales.

A partir de esta aproximación tanto sincrónica como diacrónica se logra analizar las llamativas coincidencias y similitudes que a nivel estructural expresan los nacionalismos hegemónicos y las etnicidades contrahegemónicas. Como se demuestra en Dietz (2003) para el caso de las pedagogías tanto nacionalistas como multiculturalistas, ambos discursos constituyen políticas de identidad que recurren a estrategias de temporalización, territorialización y substancialización (Alonso 1994, Smith 1997) para instaurar, mantener y legitimar fronteras entre "ellos" y "nosotros". Como conclusión de un análisis más extenso de tipo comparativo, acerca de las similitudes entre los desafíos supra-nacionales, sub-nacionales y trans-nacionales a los que actualmente se enfrenta el Estado-nación de cuño europeo, sostengo que estas coincidencias estructurales no sólo son compartidas por el nacionalismo nacionalizante del Estado y las etnicidades contestatarias formuladas "desde abajo".

La muy frecuente distinción política y académica entre fenómenos de etnogénesis aborigen, por un lado - que da lugar a movimientos étnico-regionalistas o nacionalistas -, y fenómenos de etnogénesis migrante, por otro lado - la constitución de diásporas y comunidades transnacionales -, reproduce nuevamente la sesgada distinción entre "nosotros" y "los otros", haciendo así caso omiso de las evidentes similitudes que comparten ambos tipos de etnogénesis: se trata de movimientos de identificación colectiva que se apropian del espacio, del tiempo y de la sustancia de su respectiva "comunidad imaginada" (Anderson 1988) y que convierten la praxis cultural habitualizada, propia y ajena, en una red de significados y marcadores de identidad y alteridad.

Esta homología estructural entre el nacionalismo hegemónico, por una parte, y el multiculturalismo originalmente contestatario, por otra parte, hace posible que el discurso acerca de la "educación intercultural", una vez que haya sido institucionalizado y academizado, no sólo "migre" del ámbito de las reivindicaciones sociales al de la teorización académica y de la "intervención" pedagógica. A la vez, la interculturalidad programática se vuelve "exportable" a otros contextos académicos tanto como educativos a través de redes crecientemente transnacionales (Mateos Cortés 2007).

Reflejando esta contextualidad intrínseca del discurso intercultural, es necesario comparar y contrastar las dimensiones tanto teóricas como prácticas, tanto prescriptivas como descriptivas del discurso intercultural, para así ir descubriendo su subyacente gramática discursiva. Para ello, recorro a dos distinciones conceptuales, propuestas por Giménez Romero (2003): es preciso, en primer lugar, distinguir entre "el plano fáctico o de los hechos" y "el plano normativo o de las propuestas sociopolíticas y éticas", para separar conceptualmente los discursos descriptivos o analíticos de la inter- o multiculturalidad de los discursos propositivos o ideológicos acerca del multiculturalismo o del interculturalismo. Asimismo cabe distinguir, en segundo lugar, entre modelos de gestión de la diversidad que se basan en el reconocimiento de la diferencia y modelos que hacen énfasis en la interacción entre miembros de los diversos grupos que componen una determinada sociedad. El cuadro 1 ilustra la concatenación de ambos ejes de distinciones conceptuales.

Cuadro 1: Las dos modalidades del pluralismo cultural⁴

Plano fáctico o de los hechos = lo que es	<i>Multiculturalidad</i> Diversidad cultural, lingüística, religiosa	<i>Interculturalidad</i> Relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas
Plano normativo o de las propuestas sociopolíticas y éticas = lo que debería ser	<i>Multiculturalismo</i> Reconocimiento de la diferencia 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia	<i>Interculturalismo</i> Convivencia en la diversidad 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia 3. Principio de interacción positiva
	Modalidad 1	Modalidad 2
Pluralismo cultural		

4 Tomado de Giménez Romero (2003)

Al oscilar continuamente entre nociones multi- e interculturales así como entre usos descriptivos y prescriptivos, a menudo se acaba confundiendo lo que desde un punto de vista meta-empírico, analítico se quiere entender por educación intercultural y lo que las propias instituciones y sus actores llaman "intercultural". Se trata de un cruce e intercambio de significados en el cual los participantes del discurso continuamente están cambiando de niveles de comprensión. Así, los intereses y objetivos acerca del sentido que adquiere la interculturalidad en la educación no sólo acaban siendo diferentes, sino contradictorios y antagónicos (Coronado Malagón 2006).

6. La colonialidad del saber en contextos de diversidad cultural

Estas contradicciones saltan a la luz si comparamos diferentes los contextos sociales desde los cual se visibiliza y "problematiza" a las minorías a atender: mientras en algunos casos las minorías-prototipo que sirven de referencia para las políticas educativas diversificadas son de origen migrante, sea reciente, como en el caso de los inmigrantes contemporáneos (Franzé Mudano y Mijares Molina 1999), sea ancestral, como en el caso del colectivo gitano (San Román 1997), en otros casos se actúa desde una tradición de educación intercultural que tiene como marco discursivo el post- o neoindigenismo y con ello el sujeto indígena (Schmelkes 2003). Los "acentos" contextuales que adquiere el discurso intercultural en cada caso revelan hasta qué punto las "soluciones pedagógicas" siguen emanando de un monologismo de la sociedad mayoritaria y de las políticas dominantes del Estado. Es esta *pensée d'État* (Sayad 1991), un pensamiento hegemónico de quiénes - al pensar a "los otros" - acaban indirectamente pensándose a sí mismos .

Este tipo de espejismo identitario, que se reproduce en los debates acerca del empoderamiento de las minorías subalternas y/o de la transversalización de competencias interculturales hacia el conjunto de la sociedad en cuestión, se da tanto en los contextos del Norte como en aquellos del Sur. Sin embargo, es sobre todo en las constelaciones post- y/o neocoloniales donde salta a la vista el legado implícitamente occidental y eurocéntrico de un discurso que - al recurrir a instituciones educativas y académicas de origen a los sumo decimonónicas - sigue reproduciendo uno de los rasgos más añejos y arraigados del occidentalismo ideológico (Mignolo 2000): la construcción y difusión mono-lógica y mono-epistémica del "Conocimiento" universal en la tradición tanto occidental europea como colonial y postcolonial latinoamericana.

Desde una perspectiva intercultural - e "interculturalista", en la distinción de Giménez Romero arriba especificada, esta "colonialidad del saber" (Lander 1993), que ha sido originalmente un producto de y sigue estando estrechamente relacionada a la "colonialidad del poder" (Quijano 1993), es una limitante estructural para cualquier iniciativa educativa y/o académica pretendidamente intercultural. En este sentido, antes de "transversalizar" conocimientos, competencias y soluciones de tipo intercultural, hace falta generar cauces innovadores para diversificar el Conocimiento (occidental, monológico), para relacionarlo con conocimientos locales, ciencias y saberes alternativos, que en su confluencia pueden y deben fertilizarse mutuamente construyendo nuevos cánones diversificados de conocimiento (Escobar 2004, Mato 2005). Se trata, a fin de cuentas, de

4 Cfr. por ejemplo el análisis que realiza Gil Araujo (2007) de las políticas públicas de "gestión de la diversidad" desarrolladas en las regiones españolas de Madrid y Cataluña en cuanto a la "integración de inmigrantes", que revela más sobre las políticas de identidad de las mayorías anfitrionas que sobre los colectivos migrantes, sus necesidades y reclamos.

interrelacionar y con ello de descolonizar diversos "saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental etc.) que circulan en la sociedad" (de Sousa Santos 2005: 69).

Para emprender esta tarea de una "construcción intercultural de saberes" (García Canclini 2004), es imprescindible comenzar por reubicar, reconstruir y relacionar saberes subalternizados y silenciados históricamente. La necesaria "diversificación epistémica", condición previa para no volver a caer en "soluciones" espejistas que por *default* reproducen sesgos occidentalistas, tiene que pasar por una fase de "colaboración intercultural en la producción de conocimientos" (Mato 2008) entre diversos y heterogéneos enfoques y actores. De ahí la importancia de redefinir y distinguir conceptual y políticamente el discurso intercultural en términos de diversidad, diferencia y desigualdad, que quisiera aquí rescatar como ejes para el futuro debate acerca de la interculturalidad.

7. Diversidad, diferencia y desigualdad

La diversidad cultural, lingüística y actoral y su articulación concreta en la producción y circulación del "Conocimiento" hegemónico con otros saberes constituyen un campo aún emergente tanto de los estudios interculturales (Díaz Polanco 2006) como de la sociología del conocimiento (Stark 1991, McCarthy 1996) y de la antropología cognitiva (Strauss y Quinn 1994, Shore 1996). Es más bien la esfera política la que acaba obligando al discurso académico a hacerse eco del giro hacia la diversidad. En su "Declaración Universal sobre Diversidad Cultural", emitida en 2001 en París sobre todo para hacer frente al expansionismo y predominio mediático de las industrias culturales estadounidenses, la UNESCO define la diversidad cultural como "el patrimonio común de la humanidad", gracias al cual "la cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos" (UNESCO 2002).

Como ilustra esta declaración internacional, a través de un proceso gradual y accidentado de descolonización cognitiva y académica, tanto las ciencias naturales como las ciencias sociales y humanas, producto de la tradición occidental logo-céntrica, binaria y a menudo también mono-epistémica, han ido concibiendo la diversidad biológica y cultural, respectivamente, primero como un "problema" y obstáculo a vencer, luego como un "recurso" a explotar y, finalmente como un "derecho" a reconocer y respetar (Dietz 2007). La "asignatura pendiente" consiste en integrar estos giros político-programáticos en la propia teorización acerca de la diversidad como paradigma conceptual y en su aplicación empírica y práctica.

En los Estudios Interculturales, la ya constatada proliferación discursiva ha reaccionado rápidamente, proponiendo en la última década nuevos modelos de "gestión de la diversidad", que básicamente reproducen los añejos simplismos de soluciones pedagógico-políticas de tipo "asimilacionista", "integracionista" y "segregacionista". Sostengo que estos modelos convencionales, nominalmente interculturales, confunden y mezclan tres ejes conceptuales que son complementarios, pero que es preciso distinguir – precisamente los mencionados conceptos de desigualdad, de diferencia y de diversidad:

- Históricamente, el paradigma de la desigualdad, centrado en el "análisis vertical" de estratificaciones sobre todo socioeconómicas (teoría marxista de cla-

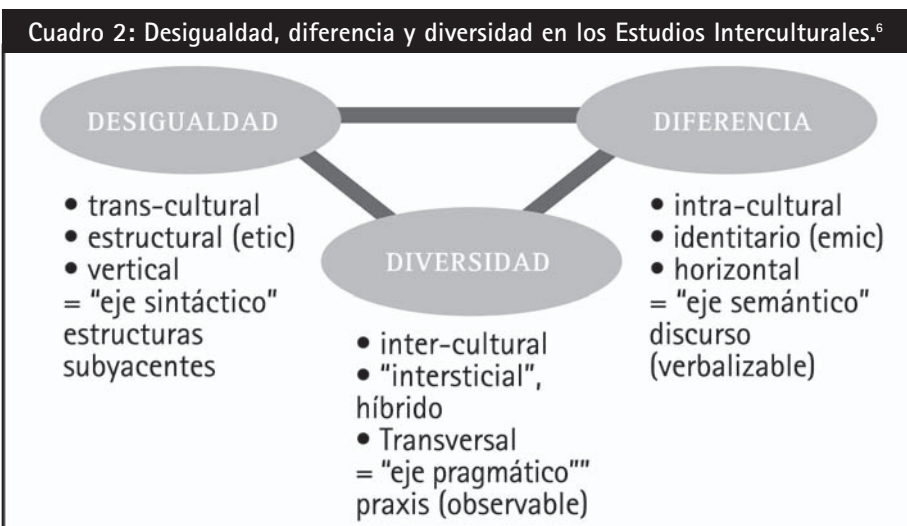
ses y conflictos de clases), pero también genéricas (crítica feminista del patriarcado), ha desembocado en respuestas educativas compensatorias y a menudo asimiladoras, que identificaban el origen de la desigualdad en carencias y handicaps respecto a la población dominante; se trata, por tanto, de un enfoque universalista que refleja su fuerte arraigo tanto teórico como programático en un habitus monolingüe y monocultural (Gogolin 1994), clásico en la tradición occidental del Estado-nación y de "sus" ciencias sociales.

- El paradigma de la diferencia, por el contrario, impuesto a partir de los nuevos movimientos sociales y de sus "políticas de identidad" específicas, ha generado un "análisis horizontal" de las diferencias étnicas, culturales, de género, edad y generación, orientaciones sexuales y/o (dis)capacidades (Zarlenga y Young 1995), promoviendo de forma segregada el empoderamiento de cada una de las minorías mencionadas. Para ello, se ha recurrido a un enfoque particularista y multicultural que en no pocas ocasiones acaba ignorando y/o obviando desigualdades socioeconómicas y condiciones estructurales (García Castaño / Granados Martínez / Pulido Moyano 1999).

- Por último, el enfoque de la diversidad surge a partir de la crítica tanto del monoculturalismo asimilador como del multiculturalismo que esencializa las diferencias. A diferencia de los anteriores, este enfoque parte del carácter plural, multi-situado, contextual y por ello necesariamente híbrido de las identidades culturales, étnicas, de clase, de género etc. que articula cada individuo y cada colectividad (Word 2003, Reay / David / Ball 2005). La correspondiente estrategia de análisis es intercultural, i.e. relacional, transversal e "interseccional", haciendo énfasis en la interacción entre dimensiones identitarias heterogéneas (Giménez Romero 2003, Dietz 2007).

8. Las dimensiones inter-cultural, inter-lingüe e inter-actoral

El siguiente cuadro resume las implicaciones y complementariedades conceptuales de estos tres ejes propuestos aquí para el análisis intercultural tanto de constelaciones como de proposiciones de "tratamiento" o "gestión" de la diversidad.



⁶ Elaboración propia, basada en Dietz (2007)

A partir de esta distinción de tres ejes articuladores de distintas "gramáticas de la diversidad", los procesos concretos de negociación, interferencia y transferencia de saberes y conocimientos heterogéneos entre los diversos grupos que participan en una situación de interacción heterogénea son analizables en tres dimensiones complementarias:

- (1) en su dimensión "inter-cultural", centrada en las complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales y pedagógicas que responden a lógicas subyacentes, tales como determinadas culturas comunitarias subalternas que vienen resistiendo diversas olas de colonización de globalización, la cultura organizacional de los movimientos multiculturalistas que reivindican determinados aspectos de la diversidad cultural y/o biológica; y la cultura académica occidental – inserta actualmente en una transición desde un paradigma rígido, monológico, "industrial" y "fordista" de la educación superior hacia otro más flexible, dialógico, "postindustrial" y/o "ecológico" (Touraine 1981, de Sousa Santos 2005);
- (2) en su dimensión "inter-actoral", que analiza las pautas y canales de negociación y mutua transferencia de saberes entre diferentes actores institucionales, organizacionales y/o comunitarios, quiénes proporcionan memorias colectivas (Halbwachs 1950), saberes localizados y contextualizados acerca de la diversidad cultural y biológica de su entorno inmediato (García 2002);
- (3) y, por último, en su dimensión "inter-lingüe", que escrutina las competencias no sustanciales, sino relacionales que hacen posible la traducción entre horizontes lingüísticos y culturales no sólo heterogéneos, sino sobre todo asimétricos, entre las "culturas íntimas" (Lomnitz Adler 1995) de los actores locales subalternizados, marginados y/o silenciados históricamente y las "inter-culturas" exógenas; ello genera competencias inter-lingües e inter-generacionales (Nauck 2001), que trascienden los dominios lingüísticos específicos de una o dos lenguas y que generan un espacio intersticial (Bhabha 1994) de comunicación entre actores heterónomos.

Analizando mediante este triple contraste de dimensiones los procesos de generación de conocimientos, se articula una novedosa diversidad epistémica, hasta ahora sólo constatada y/o postulada, pero no estudiada empíricamente. Esta diversidad epistémica se puede y debe insertar dentro de un proyecto educativo institucional de tal forma que las diferentes fuentes y trayectorias cognoscitivas, lingüísticas y culturales generen nuevos espacios académicos "interseccionales" (Leiprecht y Lutz 2005) y genuinamente diversos. Estos espacios son interseccionales en la medida en que no subsumen saberes etnoculturales y etnocientíficos bajo la tradición monológica de la escuela o universidad occidental, sino que institucionalizan en su propio seno la diversidad.

9. Consecuencias metodológicas: recuperando la etnografía

Estas distinciones conceptuales nos llevan a una propuesta metodológica igualmente intercultural y dialógica, dado que el marco teórico arriba resumido se traduce a nivel procedimental en una metodología cualitativa y exploratoria igualmente híbrida, que combina la "etnografía institucional", diseñada para investigaciones empíricas dentro de instituciones sobre todo educativas (Velasco y Díaz de Rada 1997), con la "etnografía reflexiva", desarrollada para el estudio participativo y dialógico de movimientos sociales (Dietz 2003), y con la investigación colaborativa entre actores académicos y comunidades locales (Fals Borda 1986, Briones 1998). Esta triangulación de métodos procedentes de las tres tradiciones metodológicas evitará caer en el "provin-

cialismo metropolitano" (Chakrabarty 2000) tan arraigado en la academia. Este reduccionismo epistémico y metódico no sólo es frecuente en metodologías monológicas y academicistas, que reduce los generadores y portadores de otros saberes no académicos a objetos de estudio o a lo sumo a meros informantes, sino también se reproduce en investigaciones militantes que tienden a instrumentalizar al "otro" como nueva "vanguardia" de un proceso de transformación social unidireccional y exógena.

Frente a ambos monologismos metodológicos, la estrategia dialógica aquí propuesta concibe a la etnografía y a su sistemático oscilar entre una visión emic y etic - interna y externa - de la diversidad como un quehacer reflexivo que desde dentro recupera el discurso de los actores partícipes, a la vez que desde fuera lo contrasta con la respectiva praxis habitualizada intra-grupal así como con sus interacciones inter-grupales. Teniendo en cuenta el contexto institucional, jerárquico y asimétrico implícito en cualquier institución educativa de corte occidental, se ampliará el horizonte analítico de estas dimensiones discursiva y práctica, actoral e inter-actoral, hacia un tercer eje de análisis: las estructuraciones institucionales específicas de la institución escolar o académica elegida así como de las demás instituciones gubernamentales partícipes y de ONGs involucradas. Se presenta así un modelo etnográfico tri-dimensional que conjuga:

- a) una dimensión "semántica", centrada en los actores intra- y extra-escolares, pertenecientes a diferentes culturas, etnicidades, géneros y generaciones, cuyos discursos y saberes pueden ser recopilados - sobre todo mediante entrevistas etnográficas - desde una perspectiva *emic*, intra-cultural e intra-discursiva y que luego propongo sean interpretados recurriendo al "análisis crítico del discurso" (Van Dijk 1995);
- b) una dimensión "pragmática", centrada en los modos de interacción (Soenen / Verlot / Suijs 1999) de los diferentes actores escolares, organizacionales y comunitarios, cuyos intercambios de conocimientos serán estudiados - principalmente a través de observaciones participantes, de grupos focales y del análisis de redes (Araujo 1998, Freeman 2000) - desde una perspectiva *etic* y analizada en función de sus prácticas interculturales y de sus competencias interlingües (Dietz 2003, Gogolin y Krüger-Potratz 2006);
- c) y una dimensión "sintáctica", centrada en las instituciones y organizaciones partícipes, en cuyo seno se articulan tanto los saberes como las prácticas de su intercambio y co-gestión, y que se analizan de forma inter-discursiva (Nanz 2003, Mateos Cortés) - como *histoires croisées* mutuamente entrecruzadas (Werner y Zimmermann 2003) - a partir de las "ventanas epistemológicas" (Werner y Schoepfle 1987) del trabajo de campo, i.e. las contradicciones y divergencias que surgen al contrastar información etnográfica de tipo *emic* versus *etic*. Dichas contradicciones luego deberán ser explicitadas, intercambiadas y debatidas mediante "talleres de inter-aprendizaje" de intercambio de saberes y conocimientos.

10. Conclusión

El análisis tanto teórico como metodológico de la interculturalidad y de su paradigma concomitante, la diversidad cultural, finalmente nos revela - más allá de las "soluciones" específicas desarrolladas para empoderar a determinados colectivos y/o para transversalizar contenidos y competencias clave - que el verdadero problema que surge a raíz del reconocimiento, tratamiento y/o "gestión" de la diversidad se encuentra a nivel institucional. El obstáculo principal que cualquier estrategia dirigida a intercultural-

ralizar y/o diversificar la educación tendrá que enfrentar es la institución escolar y qué tan profundamente enraizada esté no sólo en la pedagogía nacionalizante, sino en el Estado-nación mismo.

El debate sobre la interculturalidad y la diversidad cultural analizado en este artículo, que nos remite a sus raíces en el multiculturalismo como movimiento social y sus subsiguientes procesos de institucionalización a través de la academia y la educación pública, a través de la acción afirmativa y los esquemas de gestión de la diversidad, actualmente parece enfrentar una situación prototípica que marcará un parteaguas futuro: o se opta por instrumentar la diversidad cultural de manera superficial, coyuntural y periódica bajo una especie de "enfoque de bomberos" - para "resolver problemas" particulares y puntuales que surgen en específicas interacciones áulicas que son resultado de la diversidad de los mundos de vida que chocan con el habitus monocultural escolar, o se abandona definitivamente estas actividades complementarias y todavía compensatorias tomando en serio la diversidad, la heterogeneidad y la interseccionalidad como fuentes y condiciones indispensables del aprendizaje grupal, tanto dentro como fuera de la institución escolar. A través de esta opción integral y holística, que trasciende las conceptualizaciones y reivindicaciones aún parciales de la diversidad como un "problema", como un "recurso" o como un "derecho", la diversidad cultural en el futuro tendrá que ser percibida, analizada y aplicada como una herramienta de investigación empírica así como una característica clave transversal que subyace a los procesos educativos y sociales. Situada ni en la superficie de los patrones de interacción intercultural ni en el contenido de los discursos de identidad colectivos, la diversidad cultural se debe localizar en la estructura de la sociedad contemporánea, como una traducción relacional y contextual de una subyacente y tal vez algún día universalizable "gramática de las diversidades". ■



- AGUADO ODINA, T. (2003) *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc-Graw Hill.
- ALONSO, A.M. (1994) The Politics of space, time, and substance: state formation, nationalism, and ethnicity. *Annual Review of Anthropology* 23: 379-405.
- ANDERSON, B. (1988) *Imagined Communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- ARAUJO, L. (1998) Knowing and Learning as Networking. *Management Learning* 29: 317-336.
- BHABHA, H. (1994) *The Location of Culture*. London & New York, NY: Routledge.
- BOURDIEU, P. (1991) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- BRIONES, C. (1998) *La alteridad del "Cuarto Mundo": una reconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- BRUBAKER, R. (1996) *Nationalism Reframed: nationhood and the national question in the New Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAKRABARTY, P. (2000) *Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference*. Princeton: Princeton University Press.
- CORONADO MALAGÓN, M. (2006) Tomar la escuela...: algunas paradojas en la educación intercultural. En: H. Muñoz Cruz (coord.): *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*, pp. 213-227. México: UAM y UPN.
- CUSHNER, K. (1998) Intercultural Education from an International Perspective: commonalities and future prospects. En: K. Cushner (ed.): *International Perspectives on Intercultural Education*, pp. 353-370. Mahwah, NJ – London: Lawrence Erlbaum.
- DE SOUSA SANTOS, B. (1995) *Toward a New Common Sense: law, science and politics in the paradigmatic transition*. New York: Routledge.
- --- (2005) *La Universidad en el sigloXXI: para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México: UNAM-CIICH.
- DÍAZ POLANCO, H. (2006) *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- DIETZ, G. (2003) *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada & México: EUG y CIESAS.

- --- (2005) Del indigenismo al zapatismo: la lucha por una sociedad mexicana multi-étnica. En: N. Grey Postero y L. Zamosc (eds.): *La lucha por los derechos indígenas en América Latina*, pp. 53-128. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- --- (2007) Cultural Diversity: a guide through the debate. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10: 7-30.
- ESCOBAR, A. (2004) Worlds and Knowledges Otherwise: the Latin American Modernity/Coloniality Research Program. *Cuadernos del CEDLA* 16: 31-67.
- FALS BORDA, O. (1986) *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo XXI.
- FAVELL, A. (1998) *Philosophies of Integration: immigration and the idea of citizenship in France and Britain*. Hampshire - New York: Macmillan - St. Martin's.
- FEEMAN, L.C. (2000) Visualizing Social Networks. *Journal of Social Structure* 1 no. 1. Cfr. <http://www.cmu.edu/joss/content/articles/volume1/Freeman.html> (consultado 30/11/2006).
- FRANZÉ MUDANO, A. Y L. MIJARES MOLINA (eds., 1999) *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- GARCÍA, J. (2002) Encuentros y desencuentros de los "saberes": en torno a la africanía "latinoamericana". En: D. Mato (coord.): *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Caracas: CLACSO. Cfr. <http://www.globalcult.org.ve/pdf/ChuchoGarcia.pdf> (consultado 30/11/2006).
- GARCÍA GARCÍA, J.L. (2007) Interculturalidad. En: Ascensión Barañano / José Luis García / María Cátedra / Marie José Devillard (coords.): *Diccionario de Relaciones Interculturales: diversidad y globalización*, pp. 205-207. Madrid: Editorial Complutense.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2004) Sociedades del conocimiento: la construcción intercultural del saber. En: N. García Canclini: *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*, pp. 181-194. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. / A. GRANADOS MARTÍNEZ / R.A. PULIDO MOYANO (1999) Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia. En: F.J. García Castaño, F.J. & A. Granados Martínez (eds.): *Lecturas para educación intercultural*, pp. 15-46. Madrid: Trotta.
- GIDDENS, A. (1995) *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIL ARAÚJO, S. (2007) *Las argucias de la integración. Construcción nacional y gobierno de lo social a través de las políticas de integración de inmigrantes: los casos de Cataluña y Madrid*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense.

- GILROY, P. (1992) Cultural Studies and Ethnic Absolutism. En: L. Grossberg / C. Nelson / P. Treichler (eds.): *Cultural Studies*, pp. 187-198. London - New York, NY: Routledge.
- GIMÉNEZ ROMERO, C. (2003) *¿Qué es la inmigración?* Madrid: RBA.
- GINGRICH, A. (2004) Conceptualising Identities: anthropological alternatives to essentialising difference and moralizing about othering. In: G. Baumann & A. Gingrich (ed.): *Grammars of Identity/Alterity: a structural approach*, pp. 3-17. London: Berghahn.
- GIROUX, H.A. (1994) Living Dangerously: identity politics and the new cultural racism. En: H.A. Giroux & P. McLaren (eds.): *Between Borders: pedagogy and the politics of cultural studies*, pp. 29-55. New Cork & London: Routledge.
- GLAZER, N. & D.P. MOYNIHAN (1963) *Beyond the Meltingpot: the Negroes, Puertoricans, Jews, Italians, and Irish of New York City*. Cambridge: MIT Press.
- GLENN, CH.L. & E.J. DE JONG (1996) *Educating Immigrant Children: schools and language minorities in twelve nations*. New York & London: Garland.
- GOGOLIN, I. (1994) *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster - New York, NY: Waxmann.
- --- (1997) *Grossstadt-Grundschule: eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster - New York: Waxmann.
- GOGOLIN, I. & M. KRÜGER-POTRATZ (2006) *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen: Budrich.
- GRILLO, R.D. (1998) *Pluralism and the Politics of Difference: state, culture, and ethnicity in comparative perspective*. Oxford: Clarendon
- GUTIÉRREZ, R.A. (1994) Ethnic Studies: its evolution in American colleges and universities. En: D.T. Goldberg (ed.): *Multiculturalism: a critical reader*, pp. 157-167. Cambridge - Oxford: Blackwell.
- HABERMAS. J. (1998) *Más allá del Estado nacional*. Madrid: Trotta.
- HALBWACHS, M. (1950) *La mémoire collective*. Paris: Presses Universitaires de France.
- HART, W.B. (1999) Interdisciplinary Influences in the Study of Intercultural Relations: a citation analysis of the International Journal of Intercultural Relations. *International Journal of Intercultural Relations* 23 no.4: 575-589.
- HOFSTEDE, G. (1984) *Culture's Consequences*. Beverly Hills: SAGE.
- HONNETH, A. (1998) *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.

- LANDER, E. (1993) Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: E. Lander (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
Cfr. <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/lander/2.pdf> (consultado 30/11/2006).
- LEIPRECHT, R. & H. LUTZ (2005) Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. En: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (eds.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*, pp. 218-234. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- LOMNITZ ADLER, C. (1995) *Las salidas del laberinto: cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*. México: Joaquín Mortiz.
- MATEOS CORTÉS, L.S. (2007) Un análisis de los discursos interculturales a través de la migración de discursos académicos y políticos hacia actores educativos: el caso de Veracruz. (Ms., ponencia presentada en el *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Comisión Mexicana de Investigación Educativa). Mérida, Yuc.: COMIE.
- MATO, D. (2005) Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socio-educativas. *Alceu* 6,11: 120-138.
- --- (2008) No hay saber "universal": la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible. *Alteridades* [en prensa].
- MCCARTHY, E.D. (1996) *Knowledge as Culture: the New Sociology of Knowledge*. London: Routledge.
- MCLAREN, P. (1997) *Multiculturalismo revolucionario*. México: Siglo XXI.
- MEDINA MELGAREJO, P. (2007) *Identidad, memoria y conocimiento: una experiencia intercultural con el pueblo yoreme mayo de Sinaloa*. México: Plaza y Valdés & UPN.
- MIGNOLO, W. (2000) *Local Histories / Gloal Designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. New Jersey: Princeton University Press.
- NANZ, P. (2003) Les voix multiples de l'Europe: une idée interdiscursive de la sphère publique. *Raisons Politiques* 10: 69-85.
- NAUCK, B. (2001) Intercultural Contact and Intergenerational Transmission in Immigrant families. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32: 159-173.
- NICKLAS, H. (1998) Apprentissages interculturels et problèmes de communication. En: P. Dibia & C. Wulf (dir.): *Éthnosociologie des échanges interculturels*, pp. 25-32. Paris: Anthropos.
- OEHMICHEN BAZÁN, C. (1999) *Reforma del Estado, política social e indigenismo en México 1988-1996*. México: UNAM.

- QUIJANO, A. (1993) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: E. Lander (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
Cfr. <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/lander/10.pdf> (consultado 30/11/2006)
- REAY, D. / M.E. DAVID / S. BALL (2005) *Degrees of Choice: social class, race, gender in higher education*. Stoke on Trent: Trentham Books
- SAN ROMÁN, T. (1997) *La diferencia inquietante: viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI
- SAYAD, A. (1991) *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*. Bruselas: De Boeck-Université
- SCHIFFAUER, W. ET AL. (2004) *Civil Enculturation: nation-state, schools and ethnic difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*. Oxford – New York, NY: Berghahn
- SCHMELKES, S (2003) Educación superior intercultural: el caso de México. (Conferencia en el *Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas*, Ford Foundation, Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la UdG y ANUIES, noviembre de 2003; cfr. www.anui.es/e_proyectos/pdf/La_educ_sup_indigena.pdf)
- SHORE, B. (1996) *Culture in Mind: cognition, culture, and the problem of meaning*. Oxford: Oxford University Press
- SMITH, A.D. (1997) *La identidad nacional*. Madrid: Trama
- SOENEN, R. / M. VERLOT / S. SUIJS (1999) Approche pragmatique de l'apprentissage interculturel. *Les Politiques Sociales* 3-4: 62-73
- STARK, W. (1991) *The Sociology of Knowledge: toward a deeper understanding of the history of ideas*. New Brunswick: Transaction Publishers
- STRAUSS, C. & N. QUINN (1994) A Cognitive/Cultural Anthropology. En: R. Borofsky (ed.): *Accessing Cultural Anthropology*, pp. 284-297. New York: McGraw-Hill
- TODD, E. (1996) *El destino de los inmigrantes*. Barcelona: Tusquets
- TOURAINE, A. (1981) *The Voice and the Eye: an analysis of social movements*. Cambridge: Cambridge University Press
- UNESCO (2002) *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Paris: UNESCO
- VAN DIJK, T.A. (1995) *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra

- VELASCO, H. & A. DÍAZ DE RADA (1997) *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- VERLOT, MARC (2001) *Werken aan integratie: het minderheden- en het onderwijsbeleid in de Franse en Vlaamse Gemeenschap van België (1988-1998)*. Leuven: Acco.
- WERNER, O. & M. SCHOEPFLE (1987) *Systematic Fieldwork*. Vol.1: Foundations of Ethnography and Interviewing. Vol.2: Ethnographic Analysis and Data Management. Newbury Park, CA: Sage.
- WERNER, M. & B. ZIMMERMANN (2003) *Penser l'histoire croisée: entre empirie et réflexivité*. *Annales* 58: 7-36.
- WOOD, P. (2003) *Diversity: the Invention of a Concept*. San Francisco, CA: Encounter Books.
- ZARLENGA KERCHIS, C. & I.M. YOUNG (1995) *Social Movements and the Politics of Difference*. In: D.A. Harris (eds.): *Multiculturalism From the Margins: non-dominant voices on difference and diversity*, pp. 1-27. Westport, CT – London: Bergin & Garvey.





GUÍA DE LECTURA

"La interculturalidad entre el "empoderamiento" de minorías y la "gestión" de la diversidad".

Gunther Dietz

Resumen:

En este artículo Günther Dietz, se propone analizar el discurso intercultural como fenómeno transnacional que enlaza diferentes tradiciones disciplinarias y nacionales. Parte de un breve recorrido de los antecedentes conceptuales que originan el discurso intercultural, pasando a analizar la estrecha relación que la educación intercultural mantiene con las políticas de identidad nacional y las estructuras identitarias de las instituciones que la promueven. El artículo concluye con algunas reflexiones sobre cómo el discurso intercultural se mueve entre diferentes actores académicos y educativos así como entre distintos marcos políticos, y que impacto tiene esto en los modelos educativos que se autoidentifican como interculturales.

Abstract:

In this article Günther Dietz aims to analyze the intercultural discourse as transnational phenomenon that links different disciplinary and national traditions. Starting with a brief tour of the conceptual background that creates the intercultural discourse, the author analyzes the close relationship that intercultural education maintains with the policies of national identity and identity structures of the institutions which promotes it. The article concludes with some thoughts on how intercultural discourse moves between different academic and educational actors as well as between different policy frameworks, and what impact does this have on the educational models that self-identify as intercultural.

Palabras clave:

Discurso intercultural, multiculturalismo, educación intercultural.

Ideas principales:

- La diversidad cultural, concebida normalmente como la presencia de minorías étnicas y/o culturales en los "clásicos" Estados-naciones de cuño europeo, es estudiada en contextos escolares y extraescolares, y en situaciones de discriminación que reflejan xenofobia y racismo en las distintas esferas de las sociedades multiculturalizadas.
- De hace unos años a esta parte estamos asistiendo al nacimiento y proliferación de estudios interculturales. El carácter multifacético de los fenómenos clasificados como interculturales impide abordarlos desde una perspectiva monodisciplinaria.
- El discurso originalmente multicultural se ha convertido en la principal base ideológica de la educación intercultural, entendida ésta como la aproximación diferencial a la educación de minorías inmigradas. Mientras que en Estados Unidos y Reino Unido se tiende a una educación empoderadora enfocada hacia las minorías, en Europa se opta por una educación que transversaliza el fomento de las competencias interculturales tanto de las minorías marginadas como de las mayorías margi

nadoras. Por su parte, en América Latina la educación intercultural aparece como un discurso propio en una fase post-indigenista de redefinición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas.

- Los supuestos "problemas escolares" de determinados colectivos minoritarios son re-interpretados como expresiones de diversidad cultural y/o étnica. La interpretación multicultural de los problemas educativos denota, por tanto, un fuerte sesgo culturalista, lo cual remite a la necesidad de retomar y reformular lo que en antropología se entiende por cultura e identidad.
- En esta última década se han propuesto nuevos modelos de gestión de la diversidad que básicamente reproducen las soluciones pedagógico-políticas de tipo "asimilacionista", "integracionista" y "segregacionista". Estos modelos convencionales confunden tres ejes conceptuales: la desigualdad, la diferencia y la diversidad.
- El análisis tanto teórico como metodológico de la interculturalidad y la diversidad cultural nos revela que el verdadero problema que surge a raíz del reconocimiento y gestión de la diversidad se encuentra a nivel institucional. O se opta por instrumentar la diversidad cultural de manera superficial bajo una especie de "enfoque de bomberos" para ir resolviendo problemas puntuales; o se abandonan las actividades complementarias tomando en serio la diversidad como condición indispensable del aprendizaje grupal, tanto dentro como fuera de la institución escolar.

Glosario de Conceptos:

Estudios interculturales: Son los estudios e investigaciones cuyo eje de interés es la diversidad cultural, sus diferentes manifestaciones y las formas en que las diferentes sociedades la gestionan.

Educación intercultural: Hace referencia a la pretensión de "interculturalizar" tanto el currículum como la praxis escolar en las sociedades occidentales, ocasionada por los movimientos migratorios contemporáneos.

Algunas preguntas para la reflexión:

- ¿En qué otras instituciones o marcos de relación social se puede trasladar este análisis acerca de la gestión de la diversidad cultural?
- ¿Qué cambios se tendrían que producir en las instituciones sociales para que la diversidad fuera un elemento vertebrador de las mismas?

Bibliografía complementaria:

• AA.VV. (2007): *Pensar las dinámicas interculturales. Aproximaciones y perspectivas*. Serie: Dinámicas interculturales. Número 10. Documentos CIDOB. Barcelona: Ediciones Bellaterra. Esta publicación aporta una rica reflexión interdisciplinaria generada dentro del espacio creado por el Foro de doctorandos vinculados al programa Dinámicas Interculturales de la Fundación CIDOB. El conjunto de textos se agrupan en torno a cuatro capítulos que articulan tres ejes fundamentales: actores, espacios y dinámicas. A través de ellos la inmigración aparece como un universo que liga (en la conciliación o en el conflicto) universos aparentemente separados. El primer capítulo trata sobre la cuestión de la representación del otro en la producción cultural. En el segundo capítulo se abordan los diferentes aspectos de las dimensiones políticas del giro intercultural, poniendo especialmente atención en sus implicaciones respecto a la comprensión y configuración del sujeto político. El tercer capítulo analiza la Ordenanza Cívica barcelonesa enmarcada en el modelo de gestión de identificaciones, y el cuarto se centra en la posible relación entre institucionalidad e Interculturalidad explorando esta relación en distintos contextos.

• CHAKRABARTY, DIPESH (2007): *"Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical difference"*, Princeton Paperbacks.

En: <http://history.uchicago.edu/faculty/chakrabarty.html>
[Consulta: 20 noviembre 2007]

En esta importante colección de ensayos relacionados unos con otros Dipesh Chakrabarty, profesor de Historia y Estudios Asiáticos en la Universidad de Chicago construye con una formidable sabiduría un nuevo discurso sobre el vigente debate referente a la Modernidad, la experiencia del colonialismo europeo, la globalización y los movimientos migratorios a escala mundial. El autor reflexiona sobre la idea de raíces en lo que tienen de exclusivas y excluyentes para proponer la creación de moradas (dwellings), el lugar a que cada persona se incorpora, sea ya un nuevo país, ciudad, o barrio y que desde siempre han sido previamente habitado por otros. Un reto apasionante para repensar lo que se considera como "valores universales" y su interpretación más particular por las diferentes sociedades actuales.

• SAMPEDRO, V. y M. LLERA (eds.) (2003): *Interculturalidad: interpretar, gestionar y comunicar*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

El libro entiende la interculturalidad como una realidad y un desafío. La cultura no se forja en la pureza sino en la fusión de distintos pueblos y tradiciones. Por tanto nada más incivilizado que asumir un choque de civilizaciones. La riqueza intercultural es también un desafío a las convicciones, filiaciones étnicas y religiosas, normas sociales, identidades y entidades geopolíticas que decidimos o nos imponen. Presupone reconocernos; es decir, volver a conocernos, descubrirnos distintos y, la mismo tiempo, similares en nuestra pluralidad frente al Otro.

• GARCÍA CANCLINI, N. (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa

En una época de grandes y vertiginosas transformaciones sociales y tecnológicas es imprescindible la adquisición de nuevas herramientas para reconocer las diferencias y corregir las desigualdades que la creciente diversidad cultural produce en el seno de nuestras sociedades. En este texto coral, García Canclini elabora de forma crítica un mapa sociocultural sobre el

presente que vivimos, lanzando un conjunto de importantes cuestiones que hacen necesaria la lectura de esta obra.

Otras referencias bibliográficas:

- AA.VV (1998): *La interculturalidad que viene. El diálogo necesario*. Barcelona: Icaria/Fundación Alfons Comín.
- BENHABIB, S. (2006): *Los derechos de los otros*. Barcelona: Gedisa.
- NAUCK, B. (2001): "*Intercultural Contact and Intergenerational Transmission in Immigrant families*". Journal of Cross-Cultural Psychology - 32, pp: 159-173.
- SAMANIEGO SASTRE, Mario (2005): *Condiciones y posibilidades de las relaciones interculturales: un proceso incierto*. Serie: Dinámicas Interculturales. N° 5. Barcelona: CIDOB.
- Revista ANTHROPOS. Huellas del conocimiento (2007): *Interculturalidad, cine y literatura*. N° 216, Rubí (Barcelona).
- HERRERA CLAVERO, F., M. I. RAMÍREZ SALGUERO, et. al. (Coords.) (2005): *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia III*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.

Sugerencias para la práctica:

El artículo de Daniel Mato al enfocar la interculturalidad en las relaciones entre individuos y/o colectivos culturalmente diferenciados, sugiere que las respuestas que debemos dar ante las particularidades y complejidad derivada de la convivencia, habrá que buscarlas en los diálogos, en los intercambios entre las partes.

El artículo de Gunther Dietz ofrece algunas reflexiones sobre la concepción y la práctica intercultural en el ámbito de la educación que pueden ser la reflexión y construcción de una educación intercultural en nuestro contexto actual.

Algunas experiencias prácticas vinculadas a la interculturalidad:

Aula Intercultural: es un portal interactivo sobre educación intercultural que incluye propuestas didácticas y herramientas educativas vinculadas a diferentes temas. Presenta una agenda actualizada sobre eventos interculturales, información sobre seminarios, talleres y cursos de formación, experiencias de educación intercultural en los ámbitos formal y no formal, biblioteca on-line, investigación educativa, noticias, propuestas para la reflexión, foro y diferentes enlaces. www.aulaintercultural.org

Acuerdo Intercultural: es una asociación sin ánimo de lucro, conformada por personas de diversas procedencias y disciplinas profesionales, que comparten residencia y vecindad en España y que han creado una página web para interactuar con personas de diferentes culturas. Con ello se pretende contribuir a mejorar la convivencia intercultural, valorando positivamente la diversidad y evitar cualquier manifestación de discriminación, o de trato desigual en lo legal y lo social por motivos etnoculturales. Los fundamentos, objetivos y actividades pueden consultarse en: www.acuerdointercultural.org

Vallecas: Descubriendo barrios sin fronteras. La mesa de Convivencia de los distritos de Puente de Vallecas y Villa de Vallecas organizan anualmente unas Jornadas Interculturales que incluyen la celebración de una *Cena Intercultural* en la cual los vecinos de estos distritos, participan aportando recetas y trayendo alguna comida de su país de origen para compartir. Las personas cuentan sus experiencias gastronómicas y cómo se adaptan a contextos diferen-

tes. Además se organizan distintas actividades como mesas redondas, proyección de películas, y el Pasacalle Intercultural: "Descubre un Barrio Sin Fronteras" con actuaciones de grupos de diferentes países que recorren las calles, ofreciendo a los vecinos y vecinas una muestra de la diversidad cultural que existe en ambos distritos.

Kosmopolis: es una plataforma no-convencional que pretende fomentar un diálogo profundo entre las diferentes comunidades a través del arte y la cultura. Trabajan en red a nivel nacional entre las grandes ciudades de los Países Bajos, como Ámsterdam, Róterdam, Den Haag y Utrecht, pero también a nivel internacional estableciendo cooperaciones, sobre todo con los países con los que los Países Bajos tienen una relación especial debido a la inmigración reciente. No quieren limitarse solo a debates entre gente de diferentes etnias, sino establecer también, encuentros entre diferentes generaciones y vecinos/as de regiones o ciudades. www.kosmopolis.nl

Amawtay Wasi: La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi- UIAW, es una propuesta de educación superior que surgió desde el movimiento indígena y tiene como patrocinadores a la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador "CONAIE", y el Instituto Científico de Culturas Indígenas "ICCI", Amanta Runakunapak Yachay "ARY". La universidad es resultado de un proceso de consultas que se inició a mediados de los noventa, en el cual participaron profesionales indígenas y no indígenas, investigadores, docentes, comuneros, y finalizó con la creación de la Universidad en el 2004 (Ley 2004-40). Entre sus objetivos está el de formar técnicos, tecnólogos y profesionales con visión intercultural, que aporten a la solución de los problemas comunitarios, integrando los componentes investigativos, dialógicos, conceptuales y de intervención de la construcción de una Sociedad Intercultural Convivencial'. www.amawtaywasi.edu.ec

Próximo número: EDUCACIÓN

Todos los números anteriores de la Colección Puntos de Vista se pueden consultar en la página web: www.munimadrid.es/observatorio



Puntos de vista 1. **Convivencia**

Puntos de vista 2. **Participación**

Puntos de vista 3. **Integración**

Puntos de vista 4. **Ciudadanía**

Puntos de vista 5. **Discriminación**

Puntos de vista 6. **Racismo**

Puntos de vista 7. **Religiones**

Puntos de vista 8. **Codesarrollo**

Puntos de vista 9. **Género**

Puntos de vista 10. **Juventud**

Puntos de vista 11. **Familia**



**OBSERVATORIO DE LAS MIGRACIONES Y DE LA CONVIVENCIA
INTERCULTURAL DE LA CIUDAD DE MADRID**

C/ Santa Engracia, 6 - 28010 Madrid
Tfños: 91 299 49 52 / 91 299 49 53 - Fax: 91 299 49 60
Correo electrónico: obserconvivencia@munimadrid.es
www.munimadrid.es/observatorio

**ÁREA DE GOBIERNO DE FAMILIA Y SERVICIOS SOCIALES
DEL AYUNTAMIENTO DE MADRID**

Dirección General de Inmigración y Cooperación al Desarrollo