

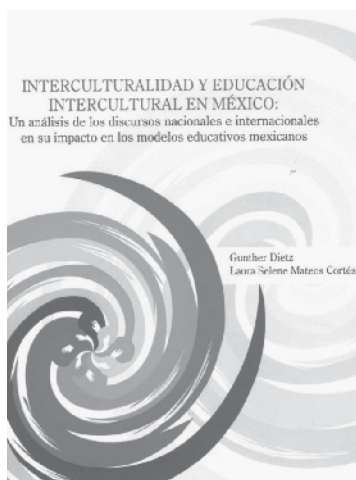
Cartografías de la educación intercultural en México

Erica González Apodaca

GUNTHER DIETZ Y LAURA SELENE MATEOS
CORTÉS, 2011

Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos

Secretaría de Educación Pública, México, 256 pp.



Quienes nos encontramos profesional e intelectualmente posicionados en el polisémico y ambiguo campo de la interculturalidad y la educación intercultural, y vinculados a sus dimensiones políticas y pedagógicas desde la investigación académica, la intervención educativa, el activismo civil y/o la planeación institucional, podemos constatar los retos que supone la polisemia

sobre “lo intercultural”, en tanto concepto programático-político que de manera un tanto intempestiva se convirtió en una especie de “cajón de sastre”, en el que todo tiene cabida. Manifiesto en los últimos años como un amplio campo de estudio, de reivindicación política y de intervención pedagógica que convoca a distintos actores y agendas, es relevante explicitar sus discursos y significados heterogéneos y confrontados, analizar y aclarar sus implicaciones ideológicas, programáticas y político-educativas, y responder a las necesidades conceptuales, metodológicas y epistemológicas que plantea. El trabajo de Dietz y Mateos constituye un aporte en este sentido, al proponerse

► 201

Mapping Intercultural Education in México

ERICA GONZÁLEZ APODACA: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, unidad Pacífico Sur, Oaxaca, Oaxaca, México
ericagonzalez@ciesas.edu.mx

Desacatos, núm. 43, septiembre-diciembre 2013, pp. 201-207

“recopilar, analizar y comparar panorámicamente los principales discursos académicos, políticos y educativos” generados en México en torno al tema de la interculturalidad y la educación intercultural, rastrear sus articulaciones y vinculaciones transnacionales en un contexto globalizado y analizar sus “gramáticas discursivas” a partir del énfasis en tres grandes ejes teóricos: la diversidad, la desigualdad y la diferencia (p. 19), pilares de su estructura analítica. Me permito en los siguientes apartados hacer un recuento relativamente detallado de las reflexiones vertidas en este libro y enunciar algunas de las aportaciones que considero que se desprenden de su trama.

202 ◀

LA ANTROPOLOGÍA DE LA INTERCULTURALIDAD COMO PUNTO DE PARTIDA

El texto parte de la caracterización conceptual del debate “nacional, internacional y crecientemente transnacional” (p. 21) del multiculturalismo y la interculturalidad, subraya la heterogeneidad implícita en sus contextos de origen —continentales, nacionales y regionales— y las filiaciones disciplinarias de sus actores. Sobre ello, propone un análisis comparativo e interdisciplinario,

de corte antropológico-pedagógico, para dar testimonio de los contextos sociohistóricos y los marcos institucionales heterogéneos que inciden en la producción de los discursos interculturales contemporáneos sobre la educación intercultural.

Emprender esta tarea supone, en un primer momento, analizar las *políticas de identidad* resultantes de procesos intergrupales de larga data, durante los cuales las sociedades contemporáneas se han constituido, diferenciado e integrado (p. 25). A nivel conceptual implica, nos dice el texto, partir de una diferenciación contrastiva y relacional entre las nociones de *cultura* y *etnicidad*, que permita “distinguir conceptual y empíricamente entre fenómenos interculturales e intraculturales” (p. 32), y explicar las similitudes estructurales existentes entre “los nacionalismos hegemónicos y las etnicidades contrahegemónicas” (p. 32). Con este marco conceptual se propone que la *antropología de la interculturalidad* analice las pautas que estructuran la percepción de lo propio y lo ajeno en cada contexto nacional y regional específico —sus “gramáticas de identidad y alteridad”— y las explicita mediante una mirada comparativa, siempre relacional y contextualizada. Es con base en

dichas *gramáticas* como se configuran las respuestas institucionalizadas, políticas y académicas, en la diversidad societal contemporánea y su visibilización política.

Siguiendo esta ruta, el libro distingue genéricamente un debate anglosajón cuyas políticas de identidad tienden a una “educación empoderadora enfocada hacia las minorías” —de corte multiculturalista— de un debate europeo continental que aboga por “transversalizar competencias interculturales tanto a mayorías como a minorías marginadas” —de orientación interculturalista—; y ambos, de un debate latinoamericano y mexicano donde la educación intercultural bilingüe busca reconvertir las relaciones históricamente asimétricas de los pueblos indígenas y el Estado nacional en un marco posindigenista. A juicio de los autores, la *gramática de la diversidad* en México mantiene una fuerte influencia ideológica nacionalista que se expresa en un sesgo preferencial de las políticas interculturales y de las reivindicaciones de la sociedad civil y los movimientos sociales hacia las poblaciones indígenas (p. 25). Los discursos inter y/o multiculturales comienzan a migrar en los años noventa en este “triángulo atlántico”, constituyendo un campo analítico “transnacional” desde sus inicios.

EL ANDAMIAJE TEÓRICO

Acotando su objeto, el análisis desarrollado por Dietz y Mateos concierne al nivel de los enfoques y modelos de educación intercultural elaborados y promovidos en los discursos académicos, políticos y escolares, entendidos como ejercicios de “semantización de ‘lo otro’” (p. 48).¹ Para emprender esta tarea, los autores retoman distintos enfoques teórico-metodológicos que sitúan la migración discursiva transnacional como objeto de estudio propio, interdisciplinario y comparado, combinando para ello elementos de las teorías posmodernas de las migraciones, la teoría transnacional y de transferencia cultural y el análisis de redes sociales y redes de conocimiento (p. 37). El análisis de la migración de discursos no parte de sus contenidos “sustancializados”, sino de sus procesos de *traducción* e *intermediación* y sus *campos de transferencia*. Los discursos migrantes son analizados como *saberes migratorios*, bajo una triple dimensión: “relacional, contextual y pragmática de los discursos y sus portadores-protagonistas” (p. 161).

¹ Quedan fuera de este análisis las didácticas y diseños curriculares, así como los discursos individuales de los actores sociales institucionales vinculados con la práctica escolar (p. 48).

El andamiaje conceptual del trabajo considera una *divergencia cultural inicial* como elemento que muestra las variaciones y asimetrías que ocurren en la acogida del discurso intercultural que migra y permite visibilizar la complejidad de un proceso que puede resultar desigual, contradictorio y/o asimétrico tanto en los contextos como en los sujetos de recepción. Este punto de partida nos obligaría a discutir más a fondo la direccionalidad de las influencias en las redes epistémicas transnacionales y las asimetrías de poder en las relaciones centro-periferia dentro de un mundo globalizado.

A partir de la postulación de dicha *divergencia cultural inicial*, los intercambios discursivos se analizan en *espacios de transferencia*, entendidos como las aplicaciones prácticas y programáticas que se realizan con el nuevo discurso (p. 46). Atendiendo a las globalizaciones no hegemónicas (Lins Ribeiro, citado en Dietz y Mateos, 2011: 42), las redes transnacionales de transferencia intercultural son examinadas no sólo desde “las estructuras institucionales de las que emergen”, sino también con “los actores y movimientos sociales” que las integran y cuyos saberes conjugan una doble visión “institucional” y “actoral”, en una doble visión “desde abajo” y “desde arriba” (p. 42).

El análisis remite en tercer lugar a una importante

dimensión actoral, relacional y situacional, centrada en los *intermediarios*, aquí concebidos como bisagras de los discursos migrantes y responsables de un proceso de traducción (p. 45) dentro de las redes y espacios de transferencia en el contexto de recepción. Finalmente, el marco conceptual y analítico construido comprende el *modelo cultural interno* y las *pantallas lingüísticas*. El primero consiste en las creencias, los pensamientos y las prácticas constitutivas de la identidad de los sujetos y miembros del grupo, y las tradiciones epistemológicas o de conocimiento que orientan su acción colectiva y que oponen resistencia al discurso migrante. Las *pantallas lingüísticas* atañen al vocabulario construido que genera sentido en el contexto de acogida, y que remite a las significaciones o conceptualizaciones que los sujetos proyectan respecto de la interculturalidad (p. 47). Este complejo andamiaje teórico sirve a los autores para mapear extensamente la migración de los discursos interculturales mexicanos y sus influencias discursivas transnacionales, tarea a la que se abocan en el resto del trabajo.

EL RECuento HISTÓRICO

La *divergencia cultural inicial* implícita en los discursos interculturales mexicanos se

enraiza históricamente. En un capítulo que considero sobresaliente, se desarrolla el devenir histórico del indigenismo y el nacionalismo cultural y pedagógico mexicano desde la perspectiva de la *intermediación* de actores indigenistas y etnicistas, tradicionales y emergentes, que protagonizan la transición hacia la interculturalización de las instituciones educativas mexicanas. El recuento caracteriza el surgimiento de elites intelectuales nativas como uno de los resultados ambivalentes de los programas indigenistas y reconstruye la forma en que estos actores, que en un principio operan desde asociaciones gremiales corporativas, conforman las “primeras plataformas para la articulación de las luchas indias en el seno de su propia institución” (p. 72), para después “emanciparse de la tutela institucional” y posicionarse como representantes políticos y/o intermediarios político-culturales en sus comunidades.

La ambivalencia del intermediario producido por el indigenismo, característica de su posición liminal, se traduce en antagonismos y/o conflictos de lealtades que perviven y se modifican a lo largo de las distintas etapas

históricas.² Sin embargo, con el fin del indigenismo y la retirada del Estado mexicano de la política agraria, así como con el proceso de *ciudadanización* que se detona con los eventos políticos de 1988, inicia un giro hacia una intermediación civil de corte comunalista. Dietz y Mateos apuntan que la ciudadanización de las demandas sociales es desde entonces crecientemente etnificada y traducida en una reconquista de la *comunidad* como entidad política de los pueblos indígenas. En el marco del levantamiento zapatista, su intermediación avanza hacia el nivel supralocal dentro de redes organizativas y alianzas multiétnicas suprarregionales, que ponen en el centro de sus agendas sociales y políticas las nociones de “comunidad” y “autonomía regional” (p. 86). La educación bilingüe bicultural se replantea de esta manera como *intercultural bilingüe*, se vuelve objeto de las demandas étnicas de reconocimiento y autonomía, y se convierte en *espacio privilegiado de las políticas de reconocimiento de la diversidad en México*. Para Dietz y Mateos, el énfasis en lo indígena, heredado por el indigenismo nacionalizante, caracteriza la mayor parte de los discursos interculturales mexicanos.

² Documentada, entre otros autores, por el estudio paradigmático de María Eugenia Vargas (1994) para el caso tarasco.

INTERMEDIACIONES CONTEMPORÁNEAS Y CAMPOS DE TRANSFERENCIA

Después del recuento histórico, el texto expone que los modelos y enfoques interculturales migran en un “triángulo atlántico”, configurado por las vertientes norteamericana, europea y latinoamericana.³ En México, los intermediarios del discurso intercultural traducen y reelaboran tales modelos desde sus particulares arenas o *campos de interculturalización*. Entre estos campos se destaca la formación docente, la de nuevos mediadores culturales y la educación superior (véase capítulo 5). La división entre el maestro *normalizado* y el maestro *bilingüe* aparece como el punto de partida para *interculturalizar* la formación de docentes indígenas mediante la adopción del enfoque intercultural bilingüe en las escuelas normales y las universidades pedagógicas en los años noventa. Asimismo, el texto destaca la figura del asesor técnico pedagógico (ATP) como “pieza clave” para [...] formar a

³ En las que a grandes rasgos los dos primeros, de influencia posmoderna, se enfocan en el individuo des-esencializado y reivindican el derecho a la diferencia dentro del Estado-nación, mientras que el tercero, influenciado por el pensamiento descolonial, se centra en “colectivos esencializados” y reivindica la idea de un nuevo Estado plurinacional (p. 99).

los educandos en la ideología nacional y hegemónica” (p. 109).

Junto a estos elementos, los autores apuntan nuevos campos de transferencia y formas de intermediación que intersectan y trascienden el ámbito del sistema educativo nacional. Complejas redes interactorales en las que confluyen actores políticos, instituciones académicas, organizaciones civiles y movimientos sociales y étnicos son articuladoras de nuevos espacios para la formación de intermediarios emergentes, con perfiles sumamente heterodoxos y diversificados. Para Dietz y Mateos, los nuevos intermediarios “desafían el histórico monopolio de la intermediación” de los maestros bilingües, por ejemplo los egresados de las universidades interculturales (p. 110) cuya intermediación, nos dicen, distingue ámbitos más “político-programáticos” de ámbitos “educativo-interventivos”, en los que coexisten funciones de “etnificación endógena” con otras de “interculturalización exógena” (p. 112). La *educación superior* se presenta como un importante campo de transferencia, si bien escasamente estudiado, donde los autores distinguen tres tipos de discurso intercultural: a) el orientado al autoempoderamiento étnico mediante una oferta educativa diferencial para indígenas dentro de las mismas comunidades; b) el orientado a la transversalización de competencias

interculturales y el impulso de perfiles de gestoría, y c) el orientado a la acción afirmativa y la antidiscriminación, enfocados a estudiantes indígenas en las universidades convencionales urbanas (p. 113).

Coincidimos con los autores en que el análisis de los campos de transferencia intercultural contribuye al desarrollo de un “diálogo de saberes” —“saberes-saberes”, “saberes haceres” y “saberes poderes”— potencialmente descolonizador del sistema educativo mexicano (p. 171) y dirigido hacia una “construcción epistémica de la interculturalidad” (Walsh, citado en Dietz y Mateos, 2011: 116). Asimismo, consideramos que es una herramienta analítica útil para actualizar debates que han sido significativos en la arena de la educación intercultural mexicana. Entre ellos sobresale el relativo al polémico papel de los intermediarios y las tensiones de su intermediación, incluyendo la intermediación indígena. Al respecto, estudios clásicos de la intermediación política como los de Richard Adams (1974), Eric Wolf (1967) o Guillermo de la Peña (1986) analizan esta figura dentro de dominios de poder diferencial, dinámico, y aluden al poder que le es delegado o cedido por los actores en confrontación, en función justamente de su capacidad de traducción cultural y representación política de los

diferentes intereses en juego.

Ya desde estos trabajos se evidenciaba que no necesariamente el intermediario tendía a representar los intereses de los actores más poderosos. Ahora, introducir el análisis de los *campos de transferencia* discursiva intercultural pone en perspectiva la multidimensionalidad y complejidad de las intermediaciones contemporáneas, los nuevos recursos —socialmente valorados— que se controlan y se disputan y las tensiones que hipotéticamente se generan en la arena de la educación intercultural y sus complejas intersecciones local-globales.

► 205

MODELOS CULTURALES INTERNOS Y PANTALLAS LINGÜÍSTICAS

Finalmente, el texto considera los *modelos culturales internos* que median los discursos interculturales y los lenguajes o *pantallas lingüísticas* construidas por los actores para dotarlos de sentido en los contextos institucionales, pedagógicos y políticos de recepción. Dos polos de estos modelos culturales y sus pantallas son la *comunalidad* y la *interculturalidad*, concebidos en el texto como tipos ideales (véase capítulo 6). Como ya referimos al inicio de esta reseña, el texto caracteriza la creciente hibridización y heterogeneidad

del espacio comunal como un proceso catalizado por la acción de elites intelectuales indígenas formadas en las instituciones indigenistas y “re-comunalizadas” en el marco de las reformas constitucionales en materia agraria y de la retirada del Estado neoliberal de las políticas indigenistas. En dicho proceso, la *comunidad* se convierte en su espacio de acción política, mediante la revitalización y refuncionalización de las formas organizativas comunitarias, el uso estratégico de sus redes y competencias interculturales (p. 122), la etnificación de sus demandas y su articulación en un nivel supralocal (p. 123).⁴

En este marco aparece una noción de “comunalidad” acuñada por intelectuales indígenas oaxaqueños para reivindicar un *modelo educativo distintivo y autónomo* (p. 128) basado en referentes específicos que se enuncian como

característicos y sustanciales a la vida comunitaria indígena. Así entendida, la *comunalidad* es defendida por esos mismos intelectuales como una posición políticamente estratégica en un contexto intercultural históricamente asimétrico.⁵

A esta noción de *comunalidad* los autores oponen la noción de lo “intercultural” en el sistema educativo nacional. Como hemos señalado, ésta mantiene una “ecuación problemática” entre *lo bilingüe*, *lo intercultural* y *lo indígena*, que dificulta alcanzar objetivos primordiales en esta arena: la interculturalización del currículo, la adquisición de un bilingüismo pleno, la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la visibilización política de los pueblos indígenas contemporáneos (p. 138). A ambas *pantallas lingüísticas* se suma la educación intercultural para todos, enfoque promovido por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, referido en el texto como un

“importante esfuerzo de transversalizar las temáticas de la diversidad más allá de lo indígena” (p. 141), si bien aún no suficientemente deslindado de la mirada indigenista que, para los autores del libro, persiste como uno de sus puntos de partida.

CONCLUSIÓN

Para cerrar el exhaustivo mapeo analítico de los discursos interculturales en el contexto mexicano, Dietz y Mateos enuncian cuatro tipos ideales de *modelos educativos*, resultantes del entrecruzamiento entre la dimensión descriptiva y analítica implícita en el binomio “comunalidad-interculturalidad” y el carácter normativo-prescriptivo inherente al par “comunalismo-interculturalismo”.⁶ Lejos de perspectivas esencialistas, el concepto de “comunalismo” propuesto en el libro incorpora la heterogeneidad interna de las comunidades indígenas como una “seña de identidad” (p. 144). Los cuatro modelos derivados de este cruce conceptual se proponen como herramienta analítica para una definición dialógica y situada de los elementos cultural y

⁴ Es importante subrayar que los impactos de esta “vuelta a la comunidad” de las elites letradas indígenas, lejos de ser unívocos, interactúan con lógicas de autoridad y legitimidad sociocultural políticamente definidas (González, 2008) y/o “preexistentes” al Estado (Bertely, 1998), que inciden en la acción comunalista del intermediario letrado. En este interjuego, multidimensional y dinámico, estos actores resignifican nuevos elementos en la vida política y cultural de las comunidades y contribuyen a articular la diversidad interna, al tiempo que pueden posicionarse como ideólogos y productores de discursos etnificantes fundados en la reivindicación de la comunidad y la forma de vida indígena.

⁵ En otros contextos de movilización étnico-política a nivel regional las coaliciones de comunidades y sus intelectuales conquistan nuevos ámbitos de gestión de recursos y proyectos de desarrollo y se constituyen, dicen los autores, en un “nuevo nivel de articulación política” entre las comunidades y el Estado (p. 131). En estos contextos el planteamiento de *educación autónoma* supone novedosas y polémicas experiencias y proyectos de reinención de la misma institución y cultura escolar (p. 132) y de la definición sociocultural y políticamente situada de la ciudadanía.

⁶ El primero como modelo del “hacer comunidad” y el segundo como propuesta político-pedagógica.

lingüísticamente “pertinentes” en la búsqueda de la interculturalización de la escuela. No pueden pasarse por alto aquellos elementos y significados políticamente significativos en cada contexto. La *conflictividad*, se afirma en el libro, ha de ser incorporada como una “característica intrínseca de cualquier fenómeno intercultural” (p. 149) y explicitada como tal en el proceso de interculturalización mismo. Esto remite, como corolario, a la apuesta de Dietz y Mateos por una “pedagogía crítica del control cultural” que contextualice las identidades diversas “respecto a las relaciones y las asimetrías de poder más amplias” y las contraste “en sus interrelaciones e interferencias mutuas” (p. 149), al distinguir entre tres ejes analíticos distintivos pero

complementarios: la *desigualdad*, la *diferencia* y la *diversidad* (p. 151). Con esta última aportación concluye un trabajo que clarifica teórica y analíticamente el mapeo de los discursos interculturales mexicanos contemporáneos con base en el desmenuzamiento de su complejidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, Richard, 1974, *Energy and Structure. A Theory of Social Power*, University of Texas Press, Austin.
- , 1998, “Brokers and Career Mobility Systems in the Structure of Complex Societies”, en Michael Whiteford y Scott Whiteford (eds.), *Crossing Currents. Continuity and Change in Latin America*, Prentice-Hall, Nueva Jersey.
- Bertely, María, 1998, “Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante”, tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- De la Peña, Guillermo, 1986, “Poder local, poder regional. Perspectivas socioantropológicas”, en Jorge Padua y Alain Vanneph (comps.), *Poder local, poder regional*, El Colegio de México, México.
- González Apodaca, Erica, 2008, *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en territorio mixe*, Universidad Autónoma Metropolitana, Juan Pablos, México.
- Wolf, Eric, 1956, “Aspects of Group Relations in a Complex Society: México”, en *American Anthropologist*, núm. 58, pp. 1065-1078.
- , 1967, “Levels of Comunal Relations”, en *Handbook of Middle American Indians*, vol. VI, University of Texas Press, Austin.