

Texto Introductorio: Interculturalidad crítica en Latinoamérica: debates para el siglo XXI

Ernesto Israel Santillán-Anguiano 

Universidad Autónoma de Baja California, México
santillan_er@uabc.edu.mx

Emilia Cristina González-Machado 

Universidad Autónoma de Baja California, México
cristina.gonzalez@uabc.edu.mx

La interculturalidad ha venido a desafiar uno de los temas insignia de las ciencias sociales en los últimos cuarenta años que es el estudio de la identidad. Es en la segunda mitad del siglo XX cuando los estudios sobre la identidad comenzaron a desarrollarse, probablemente influenciados por la dinámica de la posguerra. Sin embargo, es hasta las décadas de los ochenta y noventa, cuando se instauró el término de manera masiva dentro del campo de las ciencias sociales. En el caso mexicano, la identidad nacional estuvo siempre ligada a la categoría de raza. Gilberto Giménez (2005) hace un breve recuento de este proceso, cuando enuncia a la triada de la “sociología literaria”: Samuel Ramos y *El perfil del hombre y la cultura en México*, Octavio Paz y *El laberinto de la soledad y Postdata*, sin mencionarlo explícitamente a Roger Barta y *La jaula de la melancolía*.

El fin de la Guerra Fría y el establecimiento del neoliberalismo como modelo económico mundial tuvieron sus consecuencias en los estudios sobre identidades a principios de los años 90 del siglo XX. La desintegración de la Unión Soviética junto con la Guerra de los Balcanes impactó en la reconfiguración de Europa y puso en el debate académico el papel de los estados nacionales en la construcción de las identidades y las minorías étnicas. Para Baró i Queral: “Las recientes líneas en investigación histórica, sobre todo las basadas en las transferencias culturales, tienden a la deconstrucción de las identidades nacionales, puesto que estas resultan incompletas cuando se abordan marcos geográficos (y mentales) más amplios que los del estado-nación” (2009, p. 96). Si a esto le sumamos como comentamos líneas arriba, la instauración del modelo neoliberal donde enormes conglomerados de personas fueron obligadas a migrar como consecuencia de las restricciones económicas a lo que fueron sometidos los Estados Nación, encontramos que:

“Particularmente entre 1990 y 2000, los migrantes fueron representados como precursores de un nuevo mundo multicultural y postnacional, donde la fijación nacional de identidad, derechos y capacidad organizativa se había disuelto” (Guizardi, Stefoni, González y Mardones, 2021, p. 188).

Para Huertas, Maguiña, y Durand, el multiculturalismo nace como una ideología influenciada por la globalización y los flujos migratorios internacionales: “[...] también conocido como el puente en el que converge la diversidad cultural en un estado de estar-transitar de múltiples culturas que propugna la comunicación intercultural” (2021, p. 633). En el caso europeo, la educación multicultural fue un proceso de integración cultural acelerado para allanar el camino hacia la firma del Tratado de Maastricht y así poder afianzar los cimientos normativos vinculantes sobre los cuales se fundaría la Unión Europea. Para Antolínez (2011), las políticas educativas multiculturales estaban dirigidas con especial atención a acelerar la incorporación de los hijos de familias inmigrantes en los países miembros. Estas estrategias se centraron en: Una enseñanza apresurada del idioma del país de acogida, mantener la cultura e idioma de origen, promover las ventajas de oportunidades educativas. En cambio, en el caso de Estados Unidos, la educación multicultural tiene raíces en el movimiento por los derechos civiles y los grupos étnicos. En el imaginario social norteamericano, cobra importancia la lucha contra las prácticas discriminatorias en la educación pública de la década de los sesenta del siglo pasado (Gorski, 1999). Regresando a Antolínez (2011), ella considera fundamental para la reivindicación de los derechos de las minorías durante este periodo en Estados Unidos, el papel de los movimientos anticoloniales que resistieron en Asia y África. Paralelamente comienzan a surgir dentro de las universidades los llamados “Black Studies”: “la exigencia ahora establecía el análisis de las estructuras institucionales que habían permitido la exclusión de determinados grupos y su marginación respecto a los beneficios de una supuesta realidad política democrática” (Antolínez, 2011, p. 6). La respuesta social a la reivindicación de los derechos de los grupos étnicos minoritarios, comenzó a unirse con otro tipo de luchas como fueron el feminismo y los derechos de las comunidades LGBTQ+; dando lugar a la implementación de una serie de programas dentro de las instituciones educativas, que fortalecieron la llamada educación multicultural (Banks, 2021).

En el caso particular de América Latina la interculturalidad ha tenido un detonante a partir de los años 90 y el cierre del siglo. Para Catherine Walsh (Viaña, Tapia, y Walsh, 2010), referente obligado en su vertiente crítica, la interculturalidad latinoamericana intenta dar una respuesta a una diversidad étnico-cultural

para confrontar condiciones históricas de racismo, discriminación y opresión. Puede ser abordada desde tres perspectivas diferentes, la primera o *interculturalidad relacional*, se refiere a aquella que apunta simplemente un intercambio entre culturas; por lo tanto, asume que la interculturalidad es un fenómeno que siempre ha existido en latinoamérica. La interculturalidad relacional mantiene oculta los efectos de la colonialidad, naturalizando las relaciones de poder, exclusión y el conflicto. Una segunda perspectiva, se encuentra en la *interculturalidad funcional*, donde se reconoce la diversidad y las singularidades culturales, con el objetivo de integrarlas a la sociedad existente. La interculturalidad funcional promueve el diálogo, la tolerancia y la convivencia sin cuestionar las causas que originaron las condiciones asimétricas, por lo tanto, es la perspectiva que eventualmente reproduce la lógica del modelo neoliberal, y que se encuentra asociado a otros discursos similares como aquellos con énfasis en la libertad individual, la competencia, la privatización, el libre mercado, la globalización, etc. Por último, Walsh incorpora una tercer vertiente a la que identifica como *interculturalidad crítica*, la cual resume que los problemas asociados a la discriminación, exclusión y desigualdad, son producto de condiciones estructurales, raciales y coloniales. Desde la interculturalidad crítica, existe una demanda de diálogo con las comunidades históricamente subalternizadas.

El presente número de *Diseminaciones* presenta un conjunto de trabajos articulados al tema de la Interculturalidad crítica en latinoamérica: debates para el siglo XXI. Se presentan cinco trabajos que desde distintos escenarios abordan la interculturalidad en el contexto continental. En el primer texto titulado ¿Quién está ahí? Interculturalidad crítica y subalternidades en educación inclusiva, Ernesto Santillán-Anguiano y Emilia Cristina González-Machado buscan encontrar hilos conductores entre conceptos esenciales de la obra de Gramsci, y su repercusión posterior en Spivak. Se realiza una revisión de tres conceptos fundamentales en el pensamiento de gramsciano: hegemonía, subalternidad e intelectualidad, incluidos en los *cuadernos de la cárcel*. Posteriormente se hace una descripción general de ¿Pueden hablar los subalternos? de Gayatri Spivak, sobre todo en la crítica al papel de los intelectuales europeos que para Spivak encarnan Foucault y Deleuze como figuras reconocidas del pensamiento postmoderno francés. La propuesta cierra con una reflexión en torno al papel que juegan los binarismos ontológicos como mecanismos que impiden generar formas creativas de co-conocimiento.

En el segundo artículo, titulado: *Vínculos no lineales y estrategias de resistencia del conocimiento campesino en San Sebastián Tlacotepec, Puebla*, Daniela Palma

Patiño basándose en los datos etnográficos recopilados en el terreno desde 2013 hasta el presente, en el municipio de San Sebastián Tlacotepec. Proporciona un enfoque que explora las conexiones no lineales que influyen en la formación del conocimiento de los agricultores a través de un diálogo de saberes. La autora asume que los conocimientos campesinos son un conjunto de prácticas que las sociedades llevan a cabo cotidianamente, de generación en generación, para la transformación de su entorno natural. Palma sostiene que las interacciones de reciprocidad y la sensación de cercanía con seres humanos y no humanos en el entorno de San Sebastián Tlacotepec ofrecen un contexto para identificar varios conjuntos de saberes y enfoques en respuesta a las adversidades de la modernidad caracterizada por el capitalismo, el patriarcado y el colonialismo.

El tercer trabajo titulado *La interculturalidad crítica y la visibilización de las estratificaciones desde la formación de formadores*, Araceli Mendieta Ramírez y Saúl Alejandro García, apunta a resaltar la importancia de la interculturalidad crítica como herramienta para visibilizar las distintas problemáticas que viven las poblaciones subalternas en el Estado de México. Los autores buscan reflexionar sobre la formación de formadores y sus prácticas al momento de interactuar con las diversidades interétnicas e interraciales para desmontar la discriminación y el racismo en escuelas de población otomí. Los autores apuestan a que la interculturalidad crítica se convierta más que un referente teórico conceptual, a que transite hacia una *pedagogía emancipadora* que genere posibilidades y alternativas en la praxis educativa cotidiana. Para ello, se requiere desarrollar mecanismos para recuperar y re-valorar las memorias, las tradiciones, las lenguas, las cosmovisiones.

Caminares literarios afro. Poéticas interculturales como formas y maneras de habitar(se) y estar(se) en el mundo, es el cuarto capítulo del presente dossier, su autor Jorge Iván Jaramillo Hincapié hace una revalorización de expresiones poéticas que exploran un lugar y son creadas por poetisas y poetas que se comprometen con la presentación de narrativas que revelan distintas luchas y formas de expresión de “las nadies y los nadies”. Para el autor, en los últimos veinte años en Colombia, han surgido las discusiones sobre otras denominaciones que emanan de los procesos de *etnización*. Para Jaramillo la categoría de interculturalidad atraviesa las memorias presentes, desde prácticas sincréticas que reúnen lo religioso, lo gastronómico y cultural. Propone su texto como una excusa para entender y explicar el mundo de la vida de las cotidianidades afro.

Para el quinto trabajo, B. Alejandra Velasco Pegueros escribe: *Ser cochimí: identidad étnica de un pueblo considerado extinto*, en él explica que por casi un siglo la “nación cochimí” en el desierto central de Baja California, fue vista como

al borde de la extinción, debido a las dificultades que enfrentaron desde la época colonial, especialmente la disminución de su población y la desaparición de su lengua nativa. Hace diez años, los descendientes de este grupo resurgieron reviviendo su identidad étnica y demandando el reconocimiento como una comunidad viva. El trabajo de Alejandra Velasco tiene el objetivo de vislumbrar distintos factores que implicaron la suposición de la extinción del pueblo cochimí, para ello, parte de un enfoque dinámico de la cultura y de la identidad, como construcciones enmarcadas en relaciones de poder y determinadas históricamente.

Como seguramente intuyen las y los lectores, la categoría de interculturalidad ha logrado ampliar conceptos que comenzaban a anquilosarse en las ciencias sociales, les ha otorgado otro dinamismo a categorías como las identidades, las comunidades, los conocimientos, el papel de las subalternidades, e incluso el papel de las y los investigadores. Para Mella (2021), en los últimos años ha existido una convergencia entre el llamado giro decolonial y la interculturalidad. Lo que ha llevado al fomento de recientes formas de convivencia abiertas a unos novedosos imaginarios sobre la universalidad. Desde este punto de vista, la descolonización epistemológica no se limita únicamente a la posibilidad de incluirla en sistemas científicos e intelectuales, sino que también conlleva una apreciación del mundo que sea más expansiva, diversa y acogedora en lo que respecta a diversas formas de adquirir conocimiento.

REFERENCIAS

- Antolínez, I. (2011). “Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina”. *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, (2), pp. 1-37.
- Banks, J. A. (2021). *Multicultural Education: History and dimensions*. Nueva York: Teachers College Press.
- Baró i Queralt, X. (2019). “Europa desde la frontera: el final del Socialismo en los Balcanes (1980-1990)”. *Cuadernos Europeos de Deusto*, (2), pp. 95-113.
- Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales. https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table_id=70
- Gorski, P. C. (1999). *A Brief History of Multicultural Education*. EdChange. http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html

- Guizardi, M., Stefoni, C., González, H. y Mardones, P. (2021). “¿Migraciones transnacionales en crisis? Debates críticos desde el cono sudamericano (1970-2020)”. *Papeles de población*, 26(106), pp. 183-220.
- Huertas, K., Maguiña, O. y Durand, L. (2021). “Multiculturalidad y modelos económicos en América Latina”. *Revista de Filosofía*, 38(99), pp. 631-644.
- Mella, P. (2021). “La interculturalidad en el giro decolonial”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(93), pp. 242-254.
- Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.