

Interculturalidad: Significantes, significaciones y porosidad.

Resumen

Este artículo, derivado del estado de conocimiento de la tesis doctoral: “Discursividad del significante interculturalidad en las políticas de educación básica en México, de Ernesto Zedillo (1994-2000) a Vicente Fox (2000-2006)” se enfoca el análisis de aquéllos significantes asociados a la interculturalidad. Los puntos nodales (Laclau y Mouffe, 1987; Howarth & Stavrakakis, 2000) que se reconocen están en función de: a) significantes asociados con sufijo “idad”; b) significantes asociados con sufijo “ismo” y c) significantes asociados con “lo educativo”. En este campo de batalla se reconoce que la interculturalidad continúa siendo fértil, porosa y movediza; con un fuerte arraigo a una serie de políticas de inclusión y respeto de lo indígena, pero al mismo tiempo de contención de ese sector.

Abstract

This article, arising from doctoral thesis: “Discursivity of the signifier interculturality in policies of basic education in Mexico, from Ernesto Zedillo (1994-2000) to Vicente Fox (2000-2006)” is focused in analyze the signifiers associated to interculturality. The nodal points (Laclau y Mouffe, 1987; Howarth & Stavrakakis, 2000) recognized are: a) signifiers associated to suffix “ty”; b) signifiers associated to suffix “ism”, and, c) signifiers associated to “the educational”. In this battlefield is possible to recognize the interculturality is a field fecund, porousness and shifting. The interculturality have strong roots in policies of inclusion and respect to the indigenous people but at the same time are containers.

Palabras clave:

Interculturalidad – Significante - Estado de conocimiento – Significaciones - Punto nodal – Polisemia - Porosidad.

Keywords

Interculturality, Signifier - State of knowledge - Significations – Nodal Points – Polysemy – Porousness.

Ideas de arranque

En la etapa inicial de la investigación titulada: *Discursividad del significante interculturalidad en las políticas de educación básica en México, de Ernesto Zedillo (1994-2000) a Vicente Fox (2000-2006)*, se indagó en libros, capítulos de libros, artículos en revistas arbitradas, memorias de congresos nacionales y otras bases de datos con la finalidad de generar un estado de conocimiento que brindara pistas respecto a la forma en que la interculturalidad se construía desde diferentes espacios de significación. El resultado de la lectura, análisis y sistematización de la información, abrió dos rutas importantes respecto a la interculturalidad, por un lado se identificaron algunas significaciones² de la interculturalidad y por otro lado, los significantes asociados a la interculturalidad que no pudieron obviarse debido a que en la revisión del material empírico se hacía alusión a ellos de forma comparativa, complementaria y antagónica.

Se advierte al lector que este documento se integra en tres momentos. En el primero se expone la herramienta analítica que permite desmontar la arquitectónica del discurso intercultural; en el segundo se desagregan los significantes asociados a la interculturalidad

y sus significaciones; finalmente, en el tercero se expone una serie de ideas para no clausurar la discusión.

Herramienta analítica

La perspectiva *Teoría del Discurso y Análisis Político* que iniciaron en los 80s Laclau y Mouffe fue retomada en México como Análisis Político de Discurso (APD) en los 90s. Esta perspectiva analítica interpretativa cuenta con una serie de herramientas de intelección, a manera de Bricoleur³, que se retoman de la filosofía, el psicoanálisis, la historiografía y la teoría política (Buenfil, 1994) y de otras áreas que permiten analizar, repensar y cuestionar lo que *se ha dado por sentado* y se ha validado como único e inamovible.

Como perspectiva teórica el APD brinda elementos, desde los referentes empíricos, para “investigar las formas en las que las prácticas sociales articulan y se disputan los discursos que constituyen la realidad social”⁴ (Howarth y Stavrakakis, op cit, p. 4).

Las herramientas de intelección que se recrean en este trabajo por sus rasgos particulares, son tres: *discurso* (Buenfil, 1993), *punto nodal* (Laclau y Mouffe, op cit; Howarth y Stavrakakis, op cit); y *práctica de articulación* (Laclau y Mouffe, op cit).

Desde la perspectiva del APD, la primera herramienta no se refiere a la noción cerrada y determinista del lenguaje hablado o escrito, por el contrario se trata de una práctica significativa y significativa relacional dada *en, por y desde* la relación; “en tanto significación, se caracteriza por ser diferencial, inestable y abierta... en la medida en que es constitutiva de lo social, es el terreno de la constitución de los sujetos” (Buenfil, op cit: 7), así, cuando se hace referencia a discurso intercultural no se refiere a algo determinado *a priori*, sino a aquéllos elementos lingüísticos y extralingüísticos que configuran dicho discurso desde sus distintas significaciones.

La segunda herramienta de intelección que se recrea en este artículo es pensada por Laclau y Mouffe (op cit) como significantes que “fijan parcialmente los significados; y en el carácter parcial de esta fijación permiten la apertura de lo social, lo que se traduce en el desbordamiento del discurso por la infinitud del campo de la discursividad” (p.193); mientras que en palabras de Howarth y Stavrakakis (op cit), los puntos nodales son “significantes privilegiados o puntos de referencia (*points de capiton* en el vocabulario lacaniano) en un discurso que unen un sistema particular de significados o *cadena de significaciones*”⁵ (p. 11), en este sentido, los puntos nodales se piensan como esos imanes que atrapan temporalmente las significaciones de cada significante, dependiendo del lugar desde el que se sitúe su enunciación.

La tercera herramienta de intelección consiste en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido del significante (Laclau y Mouffe, ibídem) en lo individual y en el contacto con otros significantes, entiéndase sujetos, instituciones, discursos, documentos de política, documentos normativos, entre otros que dan sentido a la configuración social. Para Buenfil (op cit) toda configuración social tiene significado (s) y es significativa debido a que “no hay acción que no tenga una significación y ninguna significación está al margen de la acción” (p. 4) ello indica que toda configuración social tiene una dimensión discursiva (significante y significativa) en tanto procesos, objetos, eventos y manifestaciones de significación, de ahí la relevancia de estudiar a la interculturalidad dentro de la cadena de significaciones del discurso intercultural de forma relacional.

Significantes asociados a la interculturalidad

Con el reconocimiento inicial de los significantes contiguos al de interculturalidad, es posible identificar algunos campos de acción, tensiones, características y significaciones que adquieren en distintos espacios discursivos; se asume que no basta definir un concepto, más bien será necesario pensarlo como un referente producido contextualmente a través de la polemización⁶ que se gesta a su alrededor. Polemizar respecto a los significantes contiguos a la interculturalidad no pretenden ser exhaustivos sino que son más bien un referente de partida acerca del estado de la cuestión.

El discurso intercultural en México, condensa diferentes significantes que mantienen una base léxica similar, por ejemplo el concepto “cultural” que al unirse con el prefijo “multi”, “pluri” o “inter” da como resultado un nuevo significante, en este caso, *multicultural, pluricultural o intercultural*, respectivamente. Al mismo tiempo, éstos operan como bases léxicas para la formación de nuevos significantes, a los que al agregárseles el sufijo “idad” o “ismo” dan como resultado *multiculturalidad, multiculturalismo, pluriculturalidad, pluriculturalismo, interculturalidad o interculturalismo*.

En el ejercicio del estado de conocimiento de la tesis doctoral arriba citada, fue posible identificar algunos significantes relacionados a la interculturalidad; a continuación se desagrega cada uno a partir de los siguientes *puntos nodales*: a) significantes con sufijo “idad”, b) significantes con sufijo “ismo” y c) significantes asociados a “lo educativo”.

Significantes con sufijo “idad”

En este criterio se reconocieron tres significantes: multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, este último al ser el objeto de estudio de la tesis doctoral, se le dedica un artículo específico y por tanto no será discutible en el presente.

Acerca del primer significante, Schmelkes (2003) reconoce que hace referencia a la aceptación de lo heterogéneo; reconoce que se enfoca a la diversidad de culturas, su

diferencia y propone políticas relativistas de respeto que, a menudo, acentúan la segregación. En un trabajo posterior, Schmelkes (2005), señala que, por su carácter descriptivo, dicho concepto no atañe a la relación entre las culturas, ni califica tal relación, por lo que es posible reconocer relaciones de explotación, discriminación y racismo; en consecuencia, explica que se puede ser multicultural y racista (como sucede en el ámbito internacional). En la misma dirección, Planella (2007) explica que la multiculturalidad supone la existencia de combates comunes y que la esperanza social es un elemento central de la convivencia.

Por su parte, Olivé (2009) menciona que dicho significante se asocia con la existencia, dentro de un espacio común (generalmente en un país o entidad política), de una diversidad cultural, religiosa, lingüística, étnica, etc. De igual forma, López y Küper (1999) enfatizan que en esa dimensión se presenta una coexistencia entre las culturas, lo que significa reconocer e identificar diferencias y similitudes culturales desde una visión estática, dejando de lado la dinámica de la relación entre culturas, el autor plantea que en dicha relación se “reconoce la diversidad cultural; la interacción entre diversos grupos; señala la necesidad de la equidad de oportunidades y plantea la valoración de la diversidad cultural” (p. 4).

Finalmente, Navarro y Rodríguez (2009), reconocen que en el ámbito de la multiculturalidad existe *otro*, diferente a uno, y que la identificación de esa diferencia no garantiza que se tengan relaciones de igual a igual con aquel que es distinto.

Por su parte, en el caso de la pluriculturalidad, únicamente se encontró un aporte; los autores anteriores indican que con ésta se hace visible la presencia de *otros* diferentes a uno mismo y que dadas sus características particulares, requieren de un tipo de atención especial, con lo que se tiende a la exclusión.

Significantes con sufijo “ismo”

En este punto nodal se agrupan tres significantes, Multiculturalismo, Pluriculturalismo e Interculturalismo. Olivé (op cit) considera que con el multiculturalismo es posible pensar la revisión de criterios para el reconocimiento de las diferencias; en el mismo sentido, Beuchot (2005) lo considera como “un fenómeno de la multiplicidad de culturas que se da en el mundo, y en la mayoría de los países” (p. 13), mientras que Vidales, Alemán y Reyna (2007) establecen que referirse a este concepto resultaría “... insuficiente para abordar y resolver las problemáticas de la educación de la diversidad, debido a que, sólo pretende el reconocimiento y preservación de las identidades culturales” (p. 53).

Para Aguilar (2011), el multiculturalismo, es un concepto que se usa como un enfoque político y filosófico, es decir, se trata de una noción teórica y normativa o una meta de política pública, mediante la que se ha politizado la cultura y culturizado la política. La autora concibe al término como “... descriptivo para contextos con población inmigrante que considera el reconocimiento y tolerancia de las minorías o culturas minorizadas” (p. 3) De igual forma, Hernández (2009) lo concibe como un fundamento filosófico de los gobiernos latinoamericanos para abordar la complejidad de las relaciones interpersonales por cuestiones de género, clase y etnia; diversidad cultural e identitaria de los sujetos que establecen dichas relaciones y las prácticas pedagógicas para atender dicha diversidad.

En el mismo sentido Malgesi y Giménez (2003) asumen que el multiculturalismo se ubica dentro de la filosofía antiasimiladora del pluralismo cultural y que sus orígenes se ubican en el pensamiento social y la política pública que enfrenta la uniformización cultural; los autores plantean que algunas de las ideas que rodean al multiculturalismo son: “respeto hacia las culturas, derecho a la diferencia, derecho a la igualdad de oportunidades

y derecho a tener posibilidades reales para todas las personas y grupos con independencia de su identidad cultural, etnoracial, religiosa o lingüística” (p. 231).

Desde una dimensión educativa, Dietz y Mateos (2008) plantean que el multiculturalismo permite discutir acerca de la gestión de la diversidad en el nivel básico en Europa y América Latina. Respecto a la noción de diversidad, Morales (2009) asume que el multiculturalismo la manipula para encubrir la asimilación del grupo dominante hacia las minorías.

En una dimensión de aplicabilidad, Dietz y Mateos (2011) explican que el multiculturalismo forma parte de un proceso profundo y amplio de redefinición y reimaginación del Estado-nación Europea, “originalmente surgido en el seno de aquellas sociedades que se autodefinen como países de inmigración, en gran parte Norteamérica, Oceanía y Europa” (p. 17); por su parte, Vargas, Schmelkes y Méndez (2011) asumen que dicho concepto, en su forma más difundida en los Estados Unidos, encierra una idea de “tolerancia” que se traduce en la aceptación pasiva de la coexistencia, de grupos diversos al hegemónico, en un mismo territorio, “las consecuencias éticas de esta postura implican el reforzamiento de una actitud endocéntrica que impide el involucramiento entre grupos diferentes” (p. 3).

Finalmente Gutmann (2001), en esta misma dimensión, hace una distinción, plantea que existen tres tipos de multiculturalismo: a) integracionista, b) separacionista y c) asimilacionista; explica que el primero aboga por una posición intermedia entre los extremos (dominados y dominantes); el segundo atribuye derechos a los grupos más que a los individuos que integran esos grupos; el tercero analiza las diferencias culturales como un anatema para la unidad nacional como aspiración del Estado.

Otro de los significantes con el sufijo “ismo” es el pluriculturalismo; respecto a éste se encontró una aportación, Aguilar (op cit) reconoce que el pluriculturalismo requiere de la existencia de una educación multicultural que permita educar a las personas para ser competentes en ambos sistemas culturales sin cambiar sus estructuras sociales y éticas.

El último significante localizado con el sufijo “ismo” es interculturalismo. Vidales, Alemán y Reyna (op cit) reconocen que éste “promueve un nuevo modo de relación: la aceptación de las diferencias y el intercambio enriquecedor entre distintas culturas” (p. 53). En el mismo sentido, Cachón (2007) hace una aportación que es considerada como relevante para repensar el metarrelato de que el discurso intercultural es únicamente para “lo indígena” debido a que expone que “el interculturalismo hace referencia a las relaciones que se presentan entre culturas distintas y a la búsqueda de convivencia estable entre ellas” (p. 1) y que la verdadera comunicación intercultural sólo es posible sobre la base de la igualdad, la cual depende de las diferencias que existen en los rasgos culturales de los grupos interactuantes.

De igual forma, Olivé (op cit) concibe al interculturalismo como un *deber ser* que implica la convivencia en la diversidad y que los principios que arrojan esta perspectiva son: igualdad, derecho a la diferencia, interacción positiva (que tiende a buscar una cierta unidad dentro de la diversidad) e identidad personal y cultural; por su parte Schmelkes (2009) plantea que este concepto califica las relaciones interculturales, mismas que deben basarse en el respeto, darse desde posiciones de igualdad y resultar mutuamente enriquecedoras, destacando que uno acepta que el otro, diferente, tiene derecho a su *diferencia*. Finalmente, Bolívar (2004) reconoce que el interculturalismo representa una forma de respeto recíproco en el que se supera la mera coexistencia política que posibilitan

la participación e igualdad entre las distintas culturas, renunciando a cualquier forma de asimilación.

Significantes asociados con “lo educativo”

En este criterio se agrupan tres tipos de significantes asociados a lo educativo. La *educación multicultural*, *educación intercultural* y *educación intercultural bilingüe*. Avilés (2007) expone que la educación multicultural parte del reconocimiento de la diversidad de culturas y la asume como complementaria. La autora reconoce que, desde esta perspectiva, la diversidad no es un eje transversal y globalizador en la formación de los sujetos, es decir, “su preocupación central no refiere a las desventajas que presenta un currículo escolar ajeno a la cultura de los destinatarios de los programas educativos que se ofrecen” (p. 1).

Para el caso de la *educación intercultural* se encontraron aportes de países como Europa, Chile, Estados Unidos y México. En Europa, Besalú (1992) afirma que ésta se propone atender a las necesidades afectivas, cognitivas y culturales de los individuos y los grupos étnicos de una sociedad, “... afirmando la propia cultura en las relaciones con las otras culturas y posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes a fin de que las soluciones adoptadas sean fruto de una colaboración común” (p. 39).

En este sentido, en Chile, González (2007) explica que la educación intercultural “es una necesidad en la medida que sirve para cimentar las identidades culturales de los diferentes” (p. 64), el autor considera que esos “diferentes”, en muchos casos, son los dominados. De igual forma, Avilés (op cit) pone de manifiesto que la educación intercultural parte del reconocimiento de que lo cultural es un fenómeno eminentemente interactivo y reconoce que “si la educación en México es intercultural, entonces se debe poner énfasis en la interacción y eliminación de las barreras entre las culturas” (p. 3), favoreciendo planos de igualdad en los que se reconozca a la cultura del otro como riqueza.

Por otra parte, Aguilar (op cit) menciona que este tipo de educación contribuye a la descentralización educativa, ya que vinculada la autonomía territorial y la regionalización, brindan un mayor protagonismo a los pueblos minoritarios mediante adaptaciones curriculares, seguimiento, control y evaluación de resultados. Explica que la educación intercultural permite ampliar la visión de la sociedad respecto a la interculturalidad en el marco de la educación formal, la formación de maestros y alumnos mediante la comunicación, tensión y resolución de conflictos que permitan superar la contradicción entre el discurso de la diversidad y los resultados de la práctica que conducen a la homogeneización.

A decir de Guillén, Cuevas y López, (2009), la educación intercultural es vista como un agente de dinamización social; mientras que en estados Unidos, Tabachnik, Popkewitz y Wehlage (2007) menciona que el proyecto de educación intercultural se enfoca hacia cambios en la orientación de planes y perfiles, así como en las regulaciones del poder de las fuerzas de los diferentes actores: instituciones, profesores, estudiantes, etc. Lo reconocen como parte sustantiva del proceso de regulación social y toma distancia de una perspectiva sociohistórica para recuperar a los sujetos e identidades como construcciones sociales.

Hernández (op cit) plantea que la educación intercultural en México está influenciada por dos modelos de intervención. El primero de ellos es el español, que tiene un carácter pedagógico-social el cual, desde su perspectiva, cuenta con tres ejes temáticos: el interculturalismo, la globalidad y la localidad; agrega que la identidad y ciudadanía son conceptos que deben formar parte de una sociedad intercultural y que para que esto pueda llevarse a cabo es necesaria la formación del profesorado en el enfoque intercultural. Ubica lo intercultural como un fenómeno de lo externo, incluyendo elementos culturales, económicos, políticos o religiosos. El segundo modelo que menciona el autor es el crítico

latinoamericano, el cual concibe a la educación intercultural como un proyecto político, ético y epistémico surgido con los movimientos indígenas y cuyo propósito es transformar las relaciones horizontales interétnicas a fin de romper con la historia hegemónica de una cultura (poder, saber y ser) dominante y otra subordinada para reconstruir dichas relaciones; de manera general este modelo plantea la necesidad de que el enfoque intercultural “sustente los planes y programas educativos, se trata de con-vivir en términos de relacionalidad” (p. 8).

Bajo esta perspectiva, Paradise (2004) explica que la educación intercultural, hasta este momento, se ha dirigido a la población indígena como una posibilidad de reciprocidad entre grupos socioculturales distintos y que esa relación se basa principalmente en el respeto y el conocimiento mutuo; comenta que en cuanto a contenidos curriculares, se intenta incluir conocimientos y prácticas locales para una plena participación en la sociedad nacional.

Téllez (2007) plantea que en México la educación debe ser intercultural para “fortalecer la identidad étnica de los estudiantes en todos los niveles” (p. 6) y se debe “incorporar el valor étnico (tradiciones y costumbres) a los planes oficiales en educación superior” (p. 7). Finalmente, Medina (2008) establece que, la educación intercultural aparece como un discurso propio de una fase postindigenista de redefinición de relaciones entre el estado y los pueblos indígenas, mismas que se presentan en términos de dominante y dominado, en procesos de inclusión.

Para el caso de la *educación intercultural bilingüe* que funciona principalmente en el contexto latinoamericano, se rescatan las siguientes aportaciones. López (2011) explica que a partir de los 80s, en Latinoamérica, la educación intercultural bilingüe se ha incluido

en la oferta educativa estatal como un enfoque para la atención educativa de la población indígena.

Bertely (2003) advierte que en México “la vertiente indigenista fue el parte aguas para implantar un modelo de educación intercultural y bilingüe general para todos los pueblos indígenas” (p. 33). Asimismo Guzmán, Gutiérrez y Hernández (2009) mencionan que este tipo de educación se desarrolla entre los pueblos indígenas a través de redes de vinculación entre la teoría y la práctica, la escuela con la vida y la enseñanza con la producción; hacen hincapié en que se habilitan textos escolares y materiales educativos de acuerdo a la variante de la lengua de cada pueblo.

De igual forma Ross, Mercado y García (2009) la conciben como una forma de promoción y preservación de la cultura propia “...como una alternativa educativa ante las posturas homogenizadoras que, al pretender hacer de todos los alumnos verdaderos mexicanos, hacen de la educación, una herramienta excluyente” (p. 4), es decir, se trata de una propuesta que forma individuos bilingües, que acentúa su identidad propia (indígena) y le brinda herramientas para integrarse a un mundo global, conservando su individualidad.

Cabrera (2009) hace mención que la educación intercultural bilingüe es capaz de convertir las desventajas que presentan los estudiantes de las comunidades indígenas en fortalezas de aprendizaje; sin embargo, el autor plantea que en este ejercicio de integración no ha superado la posición ideológica conquistadora, pues a los indígenas se les considera incapaces de gobernarse a sí mismos.

De especial interés me parece la postura de Vergara y Esparza (2011), quienes reconocen que la educación intercultural bilingüe “es una propuesta nacional que de manera equivocada sólo está dirigida a la atención de las comunidades indígenas” (p. 1), los autores comentan que desde este enfoque, vigente en México, se proponen intervenciones

educativas centradas en estrategias de contacto, de conocimiento mutuo que promuevan el diálogo y combatan la formación de prejuicios, incluyendo algunos tópicos culturales de los colectivos minoritarios.

Asimismo, hacen hincapié en que uno de los principales objetivos de este enfoque es reformar a la escuela para que los alumnos alcancen la igualdad educativa, reconociendo que el docente es una pieza clave en este tipo de formación. Explican que “debe tener un enfoque global y un propósito; lo global se refiere al sentido de incorporar las propuestas educativas en proyectos de carácter social, mientras que el propósito expresa un proyecto de establecimiento de relaciones igualitarias entre culturas” (p. 7) en los que se favorecen procesos de intercambio, interacción y cooperación entre culturas para un tratamiento igualitario entre ellas, sin distinción y sin especificar a qué tipo de alumnos, profesores o nivel educativo están dirigidas estas intervenciones.

Por otra parte, Cuevas (2009) enfatiza la existencia de múltiples proyectos en torno a la educación intercultural bilingüe que si bien pueden resultar innovadores o atractivos para quienes están inmersos en el campo educativo, considera que carecen de seguimiento en las aulas y fuera de ellas. Expone que es necesario considerar, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que cada individuo puede aportar desde su particular contexto sociocultural. En el mismo sentido, Juárez y Comboni (2007) explican que “la educación intercultural bilingüe es adoptada como un enfoque político, educativo, crítico y de construcción dialéctica orientado a conseguir la democratización y reestructuración de las relaciones de poder, el respeto y el fortalecimiento de la diversidad sociocultural y lingüística” (p. 4) para, de ese modo, lograr un desarrollo socioeconómico autónomo, recuperando la tradición oral, las formas propias de aprender-enseñar y la cosmovisión de las diversas nacionalidades con la participación de la sociedad en su conjunto.

Finalmente, desde otro enfoque, Schmelkes (2003) asevera que dicha educación propone la existencia de relaciones horizontales en condiciones de igualdad entre diferentes culturas; desde esta perspectiva, la diferencia se entiende como una virtud e implica la comprensión y respeto entre culturas cabe decir que la noción “culturas” es explicada para decir a qué grupo o sector de la población se refiere.

Interpretación acerca de los significantes asociados a la interculturalidad.

A continuación se expone el análisis de los resultados respecto a los significantes contiguos a la interculturalidad a partir de la misma organización presentada en el apartado anterior.

De acuerdo a lo encontrado en el primer criterio *significantes con sufijo “idad”*, es posible interpretar que el significante multiculturalidad condensa, por un lado, el reconocimiento de una determinada diversidad de culturas, cuya diferencia puede ser *rizomática* (Deleuze, 1977) en términos ideológicos, lingüísticos, étnicos, económicos, sociales, etc., y que al mismo tiempo es posible que cada uno de esos rizomas se vuelvan a ramificar. Además, se puede identificar que el reconocimiento entre dichas culturas no representan relaciones evidentes, por el contrario se enfatiza la (co) existencia de estas culturas en ciertas desiguales, lo cual puede implicar momentos de dominación, exclusión y segregación, ante tales condiciones se hace necesario el diseño de políticas que aseguren el respeto y la igualdad de oportunidades.

El punto de encuentro con la pluriculturalidad se ubica en la *diferencia* y las *posibilidades de exclusión* que se pueden presentar en ella; ambos significantes se diferencian en que para el caso de la multiculturalidad se pugnan por *políticas de atención* para fortalecer las relaciones de coexistencia y respeto, mientras que para la pluriculturalidad se busca una atención diferenciada de acuerdo a las características de cada *cultura*, sin trazar puentes de comunicación. En suma, la multiculturalidad se queda en

planos prescriptivos de reconciliación en donde es posible que exista el conflicto y la pluriculturalidad se mueve en planos de atención diferenciada y de acentuación de lo colectivo, sin visibilizar los intersticios posibles de comunicación.

Respecto al segundo criterio de agrupación *significantes asociados al sufijo “ismo”*, el multiculturalismo condensa una serie de conceptos que se asocian a éste, por ejemplo diferencias, multiplicidad, diversidad, mismos que funcionan como imanes para contener a la noción de *culturas*, las cuales se articulan a partir de una complejidad en sus relaciones interpersonales, de género, clase, etnia, particularmente al pensar en inmigrantes. A esta categoría se le piensa como lo externo, lo ajeno, lo minorizado, lo diferente a lo mismo, a lo predominante y en desventaja; por tanto es esta *diferencia de lo mismo que está-en*, es lo que se debe atender desde diversas políticas de respeto y tolerancia, las cuales operan de distintas formas dependiendo el tipo de conflicto que se presenten entre los que están en contacto.

De manera general, el multiculturalismo es visto como un mecanismo para la resolución de las problemáticas que se tienden entre las culturas en fricción, ésta no necesariamente implica un problema ya dado, pero si un riesgo latente.

Por su parte, al pluriculturalismo se le concibe como el parteaguas para educar, pensando en las características de las *culturas* en tensión, mientras que el interculturalismo deja ver nociones como modelos de relación, aceptación, intercambio e igualdad. De manera general, los puntos de encuentro que se reconocen entre estos tres significantes es que se refieren a la noción de *culturas*, misma que no es exclusiva de algún sector de la población, por el contrario son pensadas como aquéllas que habitan en un determinado territorio geopolítico, que pugnan por el respeto entre sí, a través de diversos mecanismos.

Respecto a la interpretación de los *significantes asociados con “lo educativo”* del tercer criterio, se encontró lo siguiente: *la educación multicultural* se enfoca en la atención y el reconocimiento de la diversidad. Para la *educación intercultural* se reconocen puntos en común: *culturas, atención de problemas y grupos étnicos*, en tal sentido, desde el material empírico revisado es de suma importancia resolver los conflictos que se puedan generar en las distintas relaciones con otros, llámeseles diferentes, minorías, etc.; para el caso de México *las culturas* se reconocen específicamente como indígenas; así, fue posible reconocer que se ha trabajado más a nivel de educación formal para fortalecer la equidad y para la disminución de las relaciones verticales (dominante-dominado) y así obtener resultados educativos.

El caso de la *educación intercultural bilingüe* tiene tintes similares al de la educación intercultural debido a que la noción de cultura se alinea a la población indígena, la cual se piensa como un sector vulnerable; la diferencia con el intercultural es que en el intercultural bilingüe se hacen explícitas ofertas educativas formales en México y Latinoamérica, en ese sentido se han desarrollado planes de estudio, programas, textos escolares, material educativo con la finalidad de que a través de intervenciones educativas se fortalezca el aprendizaje de forma equitativa entre indígenas y mestizos, preservando la cultura minorizada.

Así, el discurso intercultural, desde cualquiera de sus significantes se hace performativo; la performatividad “no es pues un acto singular, porque siempre es la reiteración de una norma o un conjunto de acciones movilizadas por la ley, la acumulación de citas o referencias y la disimulación de la ley que produce efectos materiales” (Buttler, 2010: 34)

Para continuar la discusión

Se asume que la interculturalidad se ha legitimado como un elemento central en las políticas de educación básica en México, a manera de estrategias, contenidos curriculares y formas de relacionarse con los otros. La lista de ideas que a continuación se expone es el resultado de la interpretación del referente empírico analizado y una forma de cerrar temporalmente este trabajo.

- a) Actualmente se reconoce que el discurso intercultural en México está integrado por los significantes multiculturalidad, multiculturalismo, pluriculturalidad, pluriculturalismo, interculturalidad, interculturalismo, educación multicultural, educación intercultural y educación intercultural bilingüe.
- b) Esta compleción es rizomática, con múltiples puntos de fuga desde el lugar, las condiciones de posibilidad y los sujetos (instituciones, grupos, individuos) que lo hacen performativo, pues al tratarse de una práctica discursiva, la performatividad produce o realiza lo que nombra.
- c) A partir de los significantes y significaciones aquí enunciados, es posible reconocer que el cuerpo intercultural adquiere una propiedad porosa, rizomática y polisémica.
- d) La noción de porosidad es retomada de la física, se piensa en ella como en intersticios entre las partículas o moléculas que constituyen un cuerpo; así metaforizado, la porosidad es la propiedad que adquiere el discurso intercultural entre sus distintos significantes; se trata de esos intersticios entre los que las significaciones se diseminan y articulan para tomar propiedades particulares, símiles o vinculadas a las significaciones de tipo social, cultural, política, filosófica, ética, etc. respecto al significante interculturalidad debido a que se presentan similitudes muy marcadas, pretensiones de verdad y aspectos que “rigen la vida” de la sociedad mexicana a manera de espacios casi imperceptibles que dan cabida a la ambigüedad,

la polisemia y la sobredeterminación de la interculturalidad respecto a sus usos, dimensiones de aplicabilidad, etc.

- e) En la *práctica de articulación* se presentan tensiones entre los significantes que interactúan en el campo de batalla, de tal manera que cada significación no es verdadera o falsa, sino que es el resultado de un proceso de construcción social desde el exterior constitutivo que lo sobredetermina.
- f) A pesar de la diversidad de estudios, significaciones y puntos nodales, el discurso intercultural continúa estando limitado en México a lo indígena; éste como sector social, se identifica como desprotegido, excluí
- g) Esta aporía (inclusión y exclusión) representa un cortocircuito respecto a lo que se piensa, se dice y se hace en tanto políticas, discurso, planes de estudio, etc.

Bibliografía

Aguilar, Mariana, 2011, “Universidades interculturales, adjetivo o sustantivo. El reto de una educación para y en la diversidad”, Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Nuevo León, 7-11 noviembre.

Amézquita, Alexander, 2010, “Un diálogo con Benjamín Arditi. El desacuerdo y la política latinoamericana”, En Íconos: Revista de Ciencias Sociales. Escenarios políticos y regionalismo en América Latina, núm 38, Quito.

Avilés, María, 2007, “El tratamiento de la diversidad cultural en el aula”, Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Yucatán, 5-9 noviembre.

Besalú, Xavier, 1992, Per una educació intercultural, Girona: Estudi General 12.

Beuchot, Mauricio, 2005, Interculturalidad y derechos humanos, México: Siglo XXI, Editores.

Bertely, María (coord.), 2003, La Investigación Educativa en México 1992 – 2002, Volumen 3: Educación, Derechos Sociales y Equidad. Tomo I, México: COMIE.

Bolívar, Antonio, 2004, “Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural”, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol 9, núm 20, México.

Buenfil, Rosa Nidia, 1994, Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación, México: DIE- CINVESTAV, CONACYT.

Buenfil, Rosa Nidia, 1993, “Análisis de discurso y educación”, Conferencia presentada en el Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 28 de octubre de 1991.

Buttler, Judith, 2010, Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo, Buenos Aires: Paidós.

Cabrera, Abraham, 2009, “La educación intra-intercultural BINNI ZA´ como proceso descolonizador”, Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, 21-25 septiembre.

Cachón, Carlos, 2007, “La función de la equivalencia en el proceso de la mediación intercultural”, Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Yucatán, 5-9 noviembre.

Cuevas, Julio, 2009, “Construcción de conceptos matemáticos en el marco de la enculturación y de los esquemas piagetianos”, Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, 21-25 septiembre.

Deleuze, Gilles, 1977, “Rizoma: Introducción” En <http://www.fen-om.com/spanishtheory/theory104.pdf>

Dietz, Gunther y Mateos, Laura Selene, 2011, Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos, México: CGEIB.

Dietz, Gunther y Mateos, Laura, 2008, “Los estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas: ¿nuevos sujetos, nuevos enfoques?”, Cuadernos interculturales, núm 6, Chile.

González, Felipe, 2007, “Crítica de la interculturalidad: la construcción de un proceso en el marco de la modernización”, Cuadernos interculturales, Vol 5, núm 9, México.

Guillén, Carlomagno, Cuevas, Julio y López, Carlos, 2009, “La enseñanza de las ciencias básicas y de las matemáticas en un contexto multicultural de los altos de Chiapas”, Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, 21-25 septiembre.

Gutmann, Amy, 2001, La educación democrática: una teoría política de la educación, Barcelona: Paidós.

Guzmán, Juan, Gutiérrez, Manuel, Hernández, Edmundo, 2009, “De maestro a acompañante: la concepción del docente de primaria en la propuesta educativa intercultural y bilingüe de la unión de maestros de la nueva educación para México (UNEM AC) y educadores independientes de Chiapas”, Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, 21-25 septiembre.

Hernández, Juana, 2009, “El análisis intercultural en contextos multiculturales: retos y perspectivas en la investigación educativa en México”, Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, 21-25 septiembre.

Howarth, David y Stavrakakis, Yannis, 2000, “Introducing Discourse Theory and Political Analysis”, En Discourse Theory and Political Analysis, Manchester: Manchester University Press.

Juárez, José y Comboni, Sonia, 2002, “¿Educación indígena en un mundo globalizado?”, En Globalización, Educación y Cultura, un reto para América Latina, México: UAM-X.

Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal, 1987, Hegemonía y estrategia socialista, México: Fondo de Cultura Económica.

Lévi-Strauss, Claude, 1987, Antropología estructural, Buenos Aires: Paidós.

Malgesi, Graciela y Giménez, Carlos, 2003, “Derecho a la diferencia: desde el multiculturalismo a la interculturalidad”, En Recursos para una educación global ¿es posible otro mundo?, Madrid: Narcea.

López, Luis Enrique, 2011, “Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina”, Ponencia presentada en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Guatemala, 19-22 octubre.

López, Luis Enrique y Küper, Wolfgang, 1999, “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas”, Revista Iberoamericana de Educación, núm 20, OEI.

Medina, Patricia, 2008, Identidad y conocimiento. Territorios de la memoria: experiencia intercultural yoreme mayo de Sinaloa, México: Plaza y Valdés.

Morales, Ana, 2009, “La ciudadanía desde la diferencia: reflexiones en torno a la comunidad Sorda”, Revista latinoamericana de educación inclusiva, Vol 3, núm 2, Chile.

Navarro, Arlette y Rodríguez, Xavier, 2009, “Concepciones de la comunidad educativa en Iztapalapa en torno a la interculturalidad. Una aproximación a través de la fotografía”, Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, 21-25 septiembre.

Olivé, León, 2009, Multiculturalismo y pluralismo, México: Paidós-UNAM.

Paradise, Ruth, 2004, “Interculturalidad como respeto mutuo”, Política Educativa, núm 59, México.

Planella, Jordi, 2007, “Discapacidad intercultural: una mirada antropológica”, Cuadernos interculturales, Vol 5, núm 9, Chile.

Ross, Guadalupe, Mercado, Santa y García, Claudia, 2009, “JIAK JI’OJTEINKPO YEE MAJTAWAME Enseñanza de la lecto-escritura en la lengua Yaqui”, Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, 21-25 septiembre.

Schmelkes, Sylvia, 2009, “Interculturalidad, democracia y formación valoral en México”, Revista electrónica de investigación educativa, Vol 11, núm 2, México.

Schmelkes, Sylvia, 2005, “La interculturalidad en la educación básica”, Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias, México, 21 y 22 enero.

Schmelkes, Sylvia, 2003, “Educación superior intercultural: el caso de México”, Conferencia presentada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, México, noviembre.

Tabachnik, Robert, Popkewitz, Thomas y Wehlage, Gary, 2007, El mito de la reforma educativa: respuestas de la escuela ante un programa de cambio, Barcelona: Pomares, Editores.

Téllez, Leticia, 2007, “Conocimiento botánico tradicional en jóvenes del área rural maya, estudiantes de biología en el instituto tecnológico de Conkal, en Yucatán”, Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Yucatán, 5-9 noviembre.

Vargas, María, Schmelkes, Sylvia y Méndez, Ana, 2011, “Reflexiones sobre multiculturalismo e interculturalidad y sus implicaciones en la práctica de la educación intercultural bilingüe en México”, Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Nuevo León, 7-11 noviembre.

Vergara, Martha y Esparza, Ilda, 2011, “Situación de la formación de docentes indígenas en Jalisco”, Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Nuevo León, 7-11 noviembre.

Vidales, Ismael; Alemán, Jesús y Reyna, María del Socorro, 2007, Educación Intercultural en Nuevo León, México: CECyTE, NL-CAEIP.

Notas

¹ Se agradece al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el financiamiento de esta investigación, así como al Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV) por el apoyo brindado para el desarrollo de la misma.

2 El autor se suscribe a la postura de Lévi-Strauss (1987), quien reconoce que las significaciones no como el cúmulo de significados de *la cosa* sino a lo implícito de la praxis social – individual o colectiva – del sistema social al que pertenece; es una fuerza de “expresión” del contexto, los sentidos en tanto hechos significativos inscritos en el acto social. Así, los significantes pueden tener una significación geográfica, cultural, histórica, mística, etc.

3 Para Lévi-Strauss (op cit) se trata de una estrategia epistemológica propia del pensamiento mítico-religioso que a partir de taxonomías, se intenta explicar la naturaleza a partir del reciclaje de fragmentos de estructuras preexistentes que se conservan en el mito y en el rito; en este artículo esta noción se recrea como una caja de herramientas de las cuáles se echa mano para desmontar la realidad social que se advierte desde el inicio.

4 Mi traducción a partir de la cita “investigate the way in which social practices articulate and contest the discourses that constitute social reality” (Howarth & Stavrakakis, 2000, p. 4).

5 Traducción del autor a partir de la cita “privileged signifiers or reference points (‘points de capiton’ in the Lacanian vocabulary) in a discourse that bind together a particular system of meaning or ‘chain of signification” (Howarth & Stavrakakis, 2000, p. 11).

6 Arditi, en la entrevista realizada por Amézquita (2010), plantea esta idea con el fin de proponer que en la política de los conceptos, identidades y premisas tienen la consistencia ontológica de una relación estratégica que cambia continuamente de acuerdo con los desplazamientos de fuerzas; al mismo tiempo que lo asocia a la expresión “nada queda fuera de la guerra de interpretaciones del *desacuerdo*, que para Rancière es un objeto de estudio y un método de investigación” (p. 132).