



Estudios sobre las Culturas Contemporáneas
ISSN: 1405-2210
januar@ucol.mx
Universidad de Colima
México

Guilherme, Manuela; Dietz, Gunther
Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales
Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. XX, núm. 40, 2014, pp. 13-36
Universidad de Colima
Colima, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31632785002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Diferencia en la diversidad: *perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales*¹

Manuela Guilherme y Gunther Dietz

Resumen

En este texto ofrecemos un análisis de tres conceptos: “multiculturalismo”, “interculturalidad” y “lo transcultural”. Partiendo de fuentes publicadas de diferentes tradiciones académicas y culturales se hace un mapeo de las distintas perspectivas y usos de estos términos –los cuales se han vuelto omnipresentes en el discurso académico y social, pero que a menudo se usan de forma indiscriminada. De hecho, resulta imposible establecer líneas divisorias fijas y estables entre ellos, dado que conforman una compleja red de significados que, de cierta manera, pueden traslaparse entre sí. Sin embargo, para una adecuación científica más profunda, es factible identificar matices y regiones de significados para cada uno de estos términos, que es precisamente lo que el presente artículo pretende, frente a la persistencia de diferentes tipos de colonialismo, tanto desde la perspectiva del colonizador como de los colonizados, y ante la persistencia de la metáfora del norte y del sur.

Abstract: - Difference in Diversity: Multiple Perspectives of Multi, Inter and Trans-Cultural Conceptual Complexities

This text undertakes an analysis of three concepts, namely “multiculturalism”, “interculturality” and “the transcultural”. It draws from recently published or other made public sources from different academic and cultural traditions and, therefore, it maps different perspectives and uses of these terms. They have lately been made ubiquitous in the academic and social discourse and are often used indiscriminately. In fact, it is impossible to establish fixed and

¹ Traducido del inglés por Ivette Utrera Domínguez e Irlanda Villegas Salas.

stable lines between them since they form a complex web of meanings that, to some extent, may cross each other. However, it is feasible, for the purpose of deeper scientific accurateness, to identify layers and regions of meaning for each of one of them and this is what this article attempts to do, against a backdrop of different types of colonialism, both from the perspective of the colonized and the colonizers, as well as against a north-south metaphor.

Manuela Guilherme. Portuguesa. Doctora (Ph.D.) por la Universidad de Durham, Reino Unido. Adscripción institucional actual: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Distinciones obtenidas: 2001 Birkmaier Award for doctoral research by the American Council on the Teaching of Foreign Languages and The Modern Language Journal, Washington D. C. Áreas de interés y líneas de investigación: Educación / Formación intercultural, Comunicación intercultural, Políticas del lenguaje, Pedagogía crítica. Publicación reciente: Guilherme, M. (2013, 2nd edition) (2000) Intercultural Competence. M. Byram and A. Hu (Eds.). Encyclopaedia of Language Teaching and Learning, London: Routledge, pp. 346 – 349. Dirección postal: Instituto de Educação Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Campo Grande, 376, 749-024 Lisboa, Portugal. Telfax: +351 919 573 453; manuelaguilherme@sapo.pt

Gunther Dietz. Alemán. Doctor (Dr. Phil.) por la Universidad de Hamburgo, Alemania. Adscripción institucional actual: Universidad Veracruzana. Distinciones obtenidas: miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel III), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Academia Mexicana de Ciencias y de la *International Association for Intercultural Education* (IAIE). Áreas de interés y líneas de investigación: Estudios Interculturales, Educación intercultural, Multiculturalismo. Publicación más reciente: *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica* (México, D.F., FCE, 2012). Dirección postal: Universidad Veracruzana. Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural. J. M. Morelos # 44, CP 91000 Xalapa, Ver. Yelfax: 01 (228) 818 34 11; 01 (228) 818 32 39; guntherditz@gmail.com

Es posible recordar distintos acontecimientos históricos y desarrollos suscitados a lo largo del siglo XX que contribuyen a ilustrar el contexto subyacente al sitio donde seguimos nuestras vidas actualmente o, en términos más adecuados, hacia donde estamos siendo dirigidos a través de ellas. Por consiguiente, ahora estamos luchando en la segunda década del siglo XXI, fusionados en crisis e intentando encontrar nuevos paradigmas que nos sirvan de guía para salir de “La crisis”, tratamos de evitar lo inevitable y de encontrar no una luz al final del túnel, sino los tesoros, las fuentes de vida, las maravillas y las trampas, las luces brillantes y las posibles salidas que ese mismo túnel pudiera proveer.

Al volver la mirada al siglo XX, es inevitable recordar dos guerras mundiales, el auge de la política internacional, la descolonización y el pos-colonialismo, la intensificación de la globalización, el impulso tecnológico y, como resultado, más y más movilidad masiva. Tampoco podemos pasar por alto los movimientos por los derechos civiles, la globalización de los movimientos sociales o el desarrollo de los estudios sociológicos, ni el surgimiento de nuevas naciones-Estado y nuevos paradigmas sociales que han sido validados en el ínterin. Es éste el trasfondo histórico y geopolítico ante el cual nos proponemos en lo siguiente los conceptos de la multi-, la inter- y la trans-culturalidad, apegándonos a “lo viejo y lo nuevo” que, sin embargo, difieren dependiendo de la perspectiva que tomemos –geográfica, histórica, cultural, política, ideológica, sociológica– con el fin de explicar complejidades sociales tales como “multiculturalismo”, “interculturalidad” o “lo transcultural”.

Como punto de partida, adoptamos la metáfora “norte/sur” con el fin de desarrollar nuestra idea y situar conceptos tales como multiculturalismo, interculturalidad y lo transcultural. El norte y el sur son relativos entre sí; es decir, se puede hablar del norte del norte (Alaska, Escandinavia y Siberia, por ejemplo); aquellos lugares que son el sur del norte y el norte del sur (p. ej.: Portugal, Marruecos, Taiwán, México, y Alabama en Estados Unidos), y extendernos al hablar del sur del sur (p. ej.: Mozambique, Australia y Uruguay), en cuyo interior también es posible ubicar el “norte” y el “sur”... Son varios los autores que han desarrollado esta metáfora, aunque desde distintas perspectivas; por ejemplo: *Si el sur fuera el norte*, una crítica a los puntos de vista eurocéntricos impuestos, lo que significa que el sur también tiene derecho a opinar en el mundo de la política y la economía y, además, que su contribución es indispensable para el equilibrio ecológico mundial y, por lo tanto, para su sustentabilidad (Estermann, 2008).

De acuerdo con este autor, en América Latina la filosofía intercultural promueve un diálogo entre el norte y el sur, es decir, entre las tradiciones de pensamiento europeo (tal y como se ha desarrollado en América Latina) y las tradiciones amerindias indígenas; no obstante, sin propiciar una síntesis, aunque sí respeto mutuo, pese a la dificultad de traducir entre diferentes visiones cosmológicas, conceptos, patrones morales y de vida (*Ibid.*:66-67).

Tal diálogo va más allá de la simple traducción lingüística y, no obstante, muy exigente, apuntando hacia una “hermenéutica diatópica”, expresión introducida por Panikkar (Estermann, 2008), que implica una posición filosófica simultánea a diferentes *topoi*, en este caso, cosmovisiones culturales diferentes. Esta expresión también fue desarrollada por Boaventura

de Sousa Santos, quien definió detalladamente el concepto y describió sus implicaciones ontológicas y epistemológicas (Santos, 1999, 2009). Según él, la “hermenéutica diatópica” se basa en la idea de que “los *topoi* de una cultura individual, sin importar qué tan fuerte sean, son tan incompletos como la cultura misma” (1999:222, trad. nuestra).

Sin embargo, Santos añade que el objetivo es “despertar la conciencia de incompletitud recíproca al máximo posible mediante la participación en el diálogo, por así decirlo, con un pie en una cultura y el otro en otra” (*Ibid.*). Es aquí, señala el autor, donde yace “su carácter *dia-tópico*”. En este sentido, Santos critica la filosofía política y su noción occidental de los derechos humanos, así como su actitud “epistemicida” hacia otras tradiciones culturales; en contrapropuesta, Santos opta por una “hermenéutica diatópica”, por un diálogo transcultural que trascienda los “lugares comunes” de cada cultura:

La “hermenéutica diatópica” se basa en la idea de que los *topoi* de una cultura individual, sin importar qué tan fuertes sean, son tan incompletos como la cultura misma (1999:222).

Dicha incompletitud no es visible desde el interior de la misma cultura, ya que la aspiración a lo universal induce a tomar *pars pro toto*. En una cultura determinada la incompletitud debe evaluarse desde los *topoi* de otra cultura diferente. Más que una respuesta inadecuada a un problema dado, la incompletitud cultural se manifiesta como una formulación inadecuada del problema mismo. Por lo tanto, el objetivo de la hermenéutica diatópica no es lograr la completitud –lo cual es, sin duda, una meta inalcanzable– sino, por el contrario, aumentar la conciencia de incompletitud recíproca al máximo posible mediante la participación en el diálogo, por así decirlo, con un pie en una cultura y el otro en otra. De ahí su carácter *diatópico* (Santos, 1995:340, trad. nuestra).

El pensamiento europeo moderno ha tendido a imponer la hegemonía de forma unilateral, en sus propios términos, pese a estar basado en dicotomías, principalmente en la forma de pensamiento colonial, que se origina a partir de “las teorías ambulantes [que] se desplazaban de norte a sur” y, más aún incluido el hecho de que “las lenguas con las que se vestían y en las que se movían eran las lenguas coloniales, principalmente el francés y el alemán” (Mignolo 2000:174, trad. nuestra).

También vale la pena notar que el inglés en América del Norte estuvo en un nivel superior de la representación simbólica colonial, mientras que el español y el portugués, incluso en sus propias colonias y a pesar de

su estatus de lenguas oficiales, fueron colocados en el nivel intermedio del colonialismo, con evidentes zonas de luz y sombra en función de los diferentes factores geográficos, políticos y sociales.

Por ejemplo, los diversos papeles que adquirió el portugués: en Angola era la lengua colonial incuestionable, mientras que en Mozambique cumplió un papel de sub-potencia, debido a la poderosa representación del colonialismo de habla inglesa en la región. El orden jerárquico de las lenguas en los escenarios multilingües poscoloniales, entre los idiomas europeos colonizados y las lenguas indígenas, así como entre ellos mismos, comprueba la complejidad que el multiculturalismo y el plurilingüismo han denostado a lo largo del tiempo (Hamel, 1996, 2009; Adejunmobi, 2004; Clemente y Higgins, 2008; Chimbutane, 2011; Guilherme, 2007).

Con el despliegue del colonialismo y de la globalización, que han constituido diversas fases de un proceso continuo dirigido por el capitalismo en sus etapas tempranas y tardías, el norte y el sur han estado, en cierta medida, desterritorializados y, por lo tanto, han permeado cada sociedad en ambos hemisferios, aunque las representaciones simbólicas sigan siendo ubicadas geográficamente (García Canclini, 1990). Con la movilidad de las poblaciones, inmigrantes, refugiados y todo tipo de viajeros, las sociedades, principalmente en los entornos urbanos, han sufrido un rápido e intenso cambio demográfico y, por lo tanto, el norte y el sur, sin importar qué tan relativos son con respecto al otro, han llegado a ser representados en las comunidades aledañas, si no es que inclusive en la comunidad propia.

Tras esta breve contextualización político-conceptual, procuraremos en lo siguiente definir y poner en diálogo los conceptos de “multiculturalismo”, “interculturalismo”/“interculturalidad” y “lo transcultural”, todos ellos conceptos que están ideológicamente cargados y que, a la vez, son nociones culturalmente resbaladizas. Sin embargo, dichos conceptos son inevitables en los estudios sociales y culturales de hoy en día y precisan de un minucioso análisis académico. Partiremos en este ensayo cronológicamente, discutiendo primero la noción de “lo multicultural”; en segundo lugar su contra-propuesta conceptual de “lo intercultural”; y, finalmente, la conceptualización de “lo transcultural”, para posteriormente enlazarlas en una aplicación pedagógica –a partir de la propuesta educativa de gestionar “competencias”– y su correspondiente propuesta de delimitación analítica y de implementación metodológica.²

2. Al tratarse de un ensayo conceptual, que pretende contribuir al debate teórico contemporáneo, omitimos en este trabajo ejemplos y estudios de caso empíricos, que hemos desarrollado con mayor detalle en: Dietz & Mateos Cortés (2011), Dietz (2012), Guilherme (2012a, 2012b), así como en los libros editados por Beltrán & Teodoro (2013), así como por Martí i Puig & Dietz (2014).

El multiculturalismo y el interculturalismo

En los últimos años, sobre todo en el debate anglosajón sobre la educación inter o multicultural, se ha exteriorizado una necesidad urgente de “multiculturalizar” los sistemas educativos a través de mecanismos de “acción afirmativa” y “discriminación positiva” que permitan el “empoderamiento” de ciertas minorías étnicas, tanto autóctonas como alóctonas, durante su proceso de auto-identificación, etnogénesis y “emancipación” (Giroux, 1994; McLaren, 1997).

En el debate continental europeo, por el contrario, la necesidad de la interculturalidad en la educación no se reclama con base en las necesidades identitarias de las minorías; la lucha por la educación intercultural se justifica, en estos casos, por la aparente incapacidad del grueso de la sociedad para hacer frente a los nuevos retos producidos por la creciente heterogeneidad de los alumnos, la complejidad sociocultural en las relaciones mayoría-minoría y, en general, por la diversidad como una característica central de las futuras sociedades europeas (Gogolin, 1997; Verlot, 2001; Aguado Odina, 2003).

En este sentido, mientras que en los Estados Unidos, el Reino Unido y últimamente también en América Latina se está desarrollando un empoderamiento de las minorías en la educación, en la Europa continental se está optando por una educación que transversalice el fomento de competencias interculturales dentro de las minorías marginadas y sobre todo, dentro de las mayorías marginadoras (véase la Figura 1).

Figura 1
Diversidad en los discursos multiculturales e interculturales³

Plano de los hechos = Status quo	Multiculturalidad Diversidad cultural, religiosa y/o lingüística	Interculturalidad Relaciones interétnicas, interreligiosas y/o interlingüísticas
Plano Normativo = Propuestas pedagógicas, socio-políticas o éticas	Multiculturalismo Reconocimiento de la diferencia: 1. Principio de equidad 2. Principio de diferencia	Interculturalismo Convivencia en la diversidad: 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia 3. Principio de interacción positiva

3. Dietz (2009), basado en Giménez (2003).

Es evidente que la academia anglófona ha tomado la iniciativa durante ya más de medio siglo, al teorizar y diseñar políticas del multiculturalismo y, por lo tanto, el término “multiculturalismo” se ha vuelto ubicuo tanto en la academia como en los medios de comunicación, en el debate político, así como en conversaciones informales. No hace mucho que los especialistas europeos, maestros, políticos, entre otros, ni siquiera podían reconocer la palabra “intercultural” (Proyecto INTERACT, Informe final, 2007). Debido al incremento en el uso de este término en los documentos transnacionales oficiales, como por ejemplo, aquellos de la UNESCO, del Consejo de Europa o de la Comisión Europea, su utilización se ha vuelto cada vez más común.

Sin embargo, esto no significa que el uso del concepto de lo “intercultural” sea consensual y ni siquiera igualmente aceptable en cada tradición, ni en la interpretación científica ni en la validación ideológica. El concepto todavía suena a neologismo, en los círculos de habla inglesa, mientras que, desde el principio, sonaba familiar en español y en portugués, y en general, en los círculos iberoamericanos. En Europa, por lo menos en los países del sur, el término fue adoptado con rapidez y facilidad pese a sus diferentes connotaciones. Por ejemplo, en España se centra más en la diversidad nacional mientras que en Portugal guarda un sentido más cosmopolita, lo cual es comprensible debido a razones históricas. En términos generales, últimamente en Estados Unidos es cada vez más utilizado, aunque muy por debajo de la necesidad de reconocimiento de la identidad única de las comunidades, mientras que en América Latina el concepto ha sido ampliamente utilizado, aun cuando despierta algunas preocupaciones sobre su posible descuido del reconocimiento de las relaciones de poder y del maltrato sistemático en el pasado colonial.

Así que la pregunta está en el aire: ¿qué significa “intercultural” y en qué se diferencia de “multicultural”? En inglés, se prefiere el término “interculturalismo”, en lugar de “interculturalidad”, tal vez porque el primero parece superponerse con “multiculturalismo”; no obstante, a menudo se entiende como un término más actualizado y a la moda, que tiende a evitar el conflicto y las connotaciones relativistas del segundo término. Por ejemplo, multiculturalistas anglófonos como Modood y Meer creen que: “el multiculturalismo actualmente supera al interculturalismo en tanto orientación política” y que “hasta que el interculturalismo como discurso político sea capaz de ofrecer una perspectiva original... no puede, al menos intelectualmente, hacer desaparecer el multiculturalismo” (2011:192, trad. nuestra).

Sin embargo, no se trata de un entendimiento consensual, ya que ambos términos poseen una carga política y el “interculturalismo” no puede considerarse como desprovisto de valor o ideología aunque, generalmente, a ambos términos se les asignen orientaciones políticas diferentes e incluso divergentes. El sufijo común –ismo–, en multiculturalismo e interculturalismo, también puede significar que ambos términos representan una situación y un movimiento sociales; sin embargo, se supone que ambos términos debieran poseer un significado común o, por lo menos, proporcionar la misma solución para un “problema” manifestado, en este caso, como una perspectiva y un modo de responder a una visión del mundo compartidos.

En español y en portugués, e incluso en cualquier contexto iberoamericano, la palabra *interculturalidad(e)* es más común, y sustantivamente se refiere a la dimensión ontológica del individuo y de la sociedad. En América Latina, el gran reto aún presente es visibilizar la diversidad cultural original, la cual ha sobrevivido a la segregación y a la inmigración coloniales y a procesos de asimilación, así como a la homogeneización nacional ocurrida a partir de la independencia.

El término *interculturalismo*, que también se utiliza en español y en portugués, pero es más frecuente en los países de habla inglesa, y se prefiere a “*interculturalidad*”, todavía es infravalorado como una alternativa para “multiculturalismo”; además, suele culpársele de otorgar predominancia al individuo sobre el grupo y la comunidad, es decir, sobre la colectividad. Por lo tanto, el término se centra en las relaciones entre los individuos, aunque “relacional” tienda a ser dialógico o “funcional”, aunque reconozca la diversidad, ultimadamente tiene como objetivo la integración, lo cual no está muy lejos de la asimilación (Walsh, 2010). Por un lado, se puede considerar que el “*interculturalismo*” está conectado con la intensificación de la movilidad, el reconocimiento por parte de los estados de la necesidad tanto de paz entre las sociedades pluriculturales como de relaciones comerciales a nivel mundial. Por otro lado, la “*interculturalidad*” señala el carácter existencial de los lazos sociales que necesitan ser re-conceptualizados debido no sólo a la diversidad étnica y cultural de nuestra sociedad actual, sino también al fortalecimiento de una conciencia crítica y al empoderamiento de los individuos y los grupos anteriormente marginados (Guilherme, 2012b).

Además, Walsh reclama “una *interculturalidad crítica*”, cuyos objetivos no sean simplemente el reconocimiento, la tolerancia o la integración de la diversidad cultural dentro de una matriz estructural de dominio occidental y eurocentrismo, es decir, “su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas”

(2010:79). Una *interculturalidad* crítica tiene como objetivo de-centralizar, re-conceptualizar y establecer nuevas bases existenciales, epistemológicas y sociológicas para instituciones y entornos equitativos, o sea, “es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (*Ibid.*).

Por lo tanto, todas las instituciones de educación superior tienen el particular compromiso de promover la responsabilidad epistémica y social, no sólo a través de la internacionalización académica, sino también a través de su colaboración con las comunidades cercanas que puedan alcanzar a través de investigaciones y proyectos de intervención, ya sea locales, nacionales o internacionales.

Lo transcultural

y las diásporas

El concepto de “lo transcultural” también se ha discutido con una idea aparentemente más neutral y, por lo tanto, tratando de eludir la carga de “lo multicultural” y “lo intercultural” no sólo rehuyendo el sufijo “ismo” sino ascendiendo a un nivel superior como se sugiere con el prefijo “trans”. Es en este punto donde la interacción entre diferentes culturas puede trascender no sólo sus fronteras sino también sus intersticios, un “tercer espacio”, de acuerdo con Bhabha, puede superar su propia elasticidad, el horizonte de Gadamer, y dar lugar a un nuevo espacio cultural pero común que siga estando más allá de sus fuentes.

Este es un proceso similar al de la noción transdisciplinaria descrita por Romão (2005). En consecuencia, el término plantea otro problema el cual es, precisamente, que no hace frente a las variables, los conflictos, ni al potencial locales que la propia situación puede generar en un suceso transcultural. Según Estermann, por ejemplo, la noción de transculturalidad toma en cuenta los procesos históricos de cambios y movimientos culturales, incluyendo la hibridación, la cual está compuesta por procesos de transculturalización, según este autor (2010:30).

Las así denominadas comunidades transnacionales, de muy reciente aparición, pueden concebirse como diásporas que ya no son históricas, sino que surgen, más bien, como resultado de la conformación de espacios migratorios transnacionales y de sus respectivos “panoramas étnicos (*ethnoescapes*)” desterritorializados (Appadurai, 1991). Mientras que al-

gunos critican el uso indiscriminado y demasiado general del concepto de diáspora, acuñado para determinados casos históricos como las diásporas judías, armenias y palestinas (Rex, 1996; Faist, 1999), otros creen que los procesos de “diasporización” pueden ser generalizados (Cohen, 1997). Precisamente en la confluencia de la aparición de espacios transnacionales, la globalización tecnológica y el aumento de la “interconectividad” es donde, a diferencia de períodos anteriores, las comunidades de migrantes pueden articular, simultáneamente, diversas identidades en distintos niveles.

Por lo tanto, términos como “multicultural”, “intercultural” y “transcultural” están volviéndose muy comunes en todo el mundo, tanto en el ambiente académico como en documentos políticos oficiales; con todo, cada uno de los términos guarda una peculiar familiaridad en cada sociedad, ya sea que conlleve connotaciones positivas o negativas, dependiendo de las tradiciones académicas y de la evolución histórica de cada uno de los términos en cada contexto específico. Sin embargo, esto no significa que el significado de estos términos sea universal, aunque con frecuencia, son paradigmáticamente entendidos como tales, pese a su particular alusión a la diferencia. Si bien las definiciones de multicultural, intercultural y transcultural tienden a protestar precisamente a favor de suposiciones culturales descentralizadoras y en contra de las universalizantes, algunas teorizaciones de multiculturalidad, interculturalidad y de lo transcultural a menudo tienden a conceptualizar los términos a partir de una perspectiva dicotómica y endogámica, basada en generalizaciones, esencialismos y en la comprensión unilateral de otros puntos de vista.

Además, tienden a desplazarse hacia definiciones que se presentan como complejas y universalmente acotadas. Por lo tanto, cada perspectiva parece pasar por alto las particulares consecuencias de las diferentes cosmovisiones que en algún momento convergen y que deben cruzar los puentes entre los distintos *topoi* sin que éstos se expliciten. Es decir, las interpretaciones de lo que representan el multiculturalismo, la interculturalidad y la transculturalidad, en tanto abstracciones, al final están profundamente arraigadas en diversas tradiciones culturales y posiciones ontológicas. Además, los sufijos varían de “-ismo” (i. e.: multiculturalismo, interculturalismo, pluriculturalismo, transculturalismo) a “-idad” (i. e.: multiculturalidad, interculturalidad, pluriculturalidad, transculturalidad), con significados que se asumen como diferentes, pero aparentemente fijos. También es necesario mencionar otras expresiones tales como “lo” multicultural, “lo” intercultural, “lo” pluricultural o “lo” transcultural. En general, todos estos prefijos y sufijos en los sustantivos, así como la expresión: “lo” seguida por un adjetivo, tienen significados estandarizados específicos; sin embargo,

resulta indudable que las connotaciones ideológicas, históricas, políticas y sociales varían y tienen repercusiones en las distintas opciones y debates académicos.

Transposición educativa *hacia el ámbito de las competencias*

La noción de “competencia transcultural”, término acuñado por Pratt en 1952, apunta a capturar la “traducción cultural de una cosmovisión a otra”, asumiendo que sólo hay dos de éstas en juego y que sus fronteras son perceptibles, es decir, todavía pasan por alto que el proceso “implica estar consciente de los múltiples lapsos de tiempo en los que se desdobra el discurso y también implica una capacidad de capitalizar la simultaneidad en capas de varios discursos históricos que operan en el presente” (Kramsch y Uryu 2012:223). La competencia transcultural también se define, desde la perspectiva de los negocios internacionales, como: “la capacidad para conectar diferentes puntos de vista a través de la elicitation de dilemas y su reconciliación” (Trompenaars & Wooliams 2009:443).

En resumen, reconciliar las diferencias es el objetivo de la elaboración de este conjunto de habilidades descritas anteriormente como “competencia transcultural”, no a partir de relaciones de conflicto, aunque términos tales como el multiculturalismo, la interculturalidad y lo transcultural, entre otros, son tan ampliamente utilizados hoy en día, que se han vuelto demasiado elásticos. Por consiguiente, ser cautelosos acerca de la precisión de su uso implica estar conscientes no sólo de su elasticidad, sino también de las múltiples identidades personales, de las tradiciones epistemológicas y, si fuera el caso, de la formación académica de sus emisores.

El informe 2007 de la Modern Language Association establece “un resultado específico” para la enseñanza de lenguas denominado “competencia translíngüística y transcultural”, definida como “la capacidad de actuar entre lenguas”, y añade que “la comprensión transcultural [es] la capacidad de comprender y analizar las narrativas culturales que aparecen en todo tipo de forma de expresión” (3-4, trad. nuestra). Este informe ofrece una interpretación de la dimensión transcultural de la interculturalidad que también es muy común y que la sitúa entre lenguas y culturas, en algún lugar en donde puedan conversar entre sí. Kramsch, miembro del Comité que redactó dicho informe, se basa en la “naturaleza simbólica de la competencia transcultural” y explica que ésta implica una “peligrosa circulación de valores a través de diferentes períodos históricos e ideológicos”.

gicos, la negociación de identidades y creencias no negociables”; en breve, la competencia transcultural implica “reflexionar sobre la manera en que nuestras realidades y las de los demás se construyen entre sí mediante sistemas simbólicos” (2012:18, trad. nuestra).

En nuestra opinión, el concepto de competencia intercultural o transcultural como una disposición relacional y contextual, cuando se trata de diversidad, tiene dos importantes consecuencias (Dietz, 2012): En primer lugar, se requiere una distinción entre “competencia” intercultural y “desempeño” intercultural (Bender-Szymanski, 2002), es decir, en términos saussureanos, se hace precisa una distinción entre las dimensiones de *lengua* y *habla*, disposiciones interiorizadas y praxis exteriorizada de la interculturalidad y diversidad.

En consecuencia, las competencias interculturales no pueden reducirse a meras “recetas” de comportamiento adecuado en contextos interculturales (Guilherme, 2013). En segundo lugar, las competencias identificadas como interculturales no pueden ni deben ser sustancializadas y delimitadas a competencias intra-culturales; en vez de ello, estas disposiciones articuladas en forma relacional y contextual deben ser concebidas como un particular tipo de *habitus* (Bourdieu, 1991), en este caso un *habitus* profesional que debe ser adquirido, ejercitado y desarrollado por maestros, trabajadores sociales y otros “mediadores interculturales”. Este *habitus* profesional específico, paradójicamente, no presupone competencias particulares definidas *a priori*, sino por el contrario: “la competencia que estriba en carecer de competencias” (Mecheril, 2002: 25), esto es, conciencia de la diversidad y la autoreflexividad (Bourdieu & Wacquant, 1995) en lugar de un monopolio profesional (casi siempre definido monoculturalmente) de conocimientos y experiencia.

Peligros y riesgos

de la esencialización

Sin embargo, estas diferencias interculturales no son utilizadas de manera autoreflexiva ni conscientemente en la práctica educativa; más bien, se reproducen de modos esencializados y, a menudo, racializados. La mayoría de los actores educativos que aún no tienen experiencia en contextos interculturales optan por “etnificar” las diferencias culturales, presentándolas como “esencias” étnicas de un determinado grupo de estudiantes y reificando sus respectivas características culturales. Hay estudios de caso provenientes de contextos europeos y latinoamericanos que demuestran

que durante la formación veloz y superficial de los docentes y durante las sesiones de desarrollo profesional, a menudo, la diferencia intergrupal es esencializada (Gogolin, 1997; Aguado Odina/Gil Jaurena/Mata Benito, 2005; Jiménez Naranjo, 2009).

Al mismo tiempo, los fenómenos individuales y de grupo se fusionan, las perspectivas *emic* y *etic* se mezclan indiscriminadamente, y conceptos tan diferentes como cultura, etnicidad, diferencia fenotípica y situación demográfica (i.e.: ser una “minoría numérica”) se confunden y, por último, los grandes estereotipos históricos del otro occidental, por ejemplo, los *topoi* del “gitano”, “el musulmán”, se diseminan (Bertely y González Apodaca, 2003; Carrasco Pons, 2004; Dietz 2012).

Por ejemplo, Verlot ha estudiado con detalle este problema para el caso de Bélgica (2001) e ilustra etnográficamente cómo las identidades nacionales divergentes de las comunidades flamencas y valonas emiten discursos diametralmente opuestos sobre cómo lidiar con la diversidad en las escuelas: por una parte, en el sur de Bélgica, la comunidad valona de habla francesa, que ha perdido su importancia y prevalencia en la Bélgica contemporánea, se ve a sí misma como una sociedad homogénea que tiene que asimilar alumnos inmigrantes a través de estrategias monolingües (francés) y supuestamente neutrales ante diferencias étnico-raciales (copiadas de su punto de referencia dominante, la Francia republicana); en contraste, por otra parte, la comunidad flamenca de habla holandesa, la cual es dominante económica y políticamente, e insiste en mostrarse como una sociedad minoritaria que ve amenazada su propia lengua y que intenta integrar activamente a otras minorías inmigrantes mediante estrategias escolares de multilingüismo y multiculturalismo (Verlot 2001).

De vuelta a la tríada:

lo transcultural, la interculturalidad y el multiculturalismo

Por consiguiente, la conceptualización de *interculturalidad*, aunque crítica, adquiere connotaciones ontológicas y epistemológicas y requiere un diálogo equitativo en la sociedad entre las diferentes culturas que, pese a todo, siguen siendo unidades identificables y reconocibles de los ciudadanos individuales que sostienen libremente diversas combinaciones de membresía. Por último, no podemos tener verdadera *interculturalidad* sin un verdadero multiculturalismo: ambos siguen siendo herramientas ideológicas y, en consecuencia, políticas y pedagógicas para las relaciones sociales interdependientes.

Por otra parte, la *interculturalidad* crítica no sólo demanda un cambio sistémico de las instituciones políticas y sociales, sino que también provoca que los términos en los que se produce este cambio, sean negociables de forma multilateral pero no concebidos ni aceptados de forma unilateral. Esta reivindicación es antípoda a las prácticas y posiciones actuales sugeridas por el deseo abstracto, a toda costa [en un extremo, y a un mínimo costo, en el otro], de la ‘coexistencia’ y la ‘tolerancia’, es decir, “estas posiciones y prácticas de un deseo abstracto y a toda costa de ‘coexistencia’ y ‘tolerancia’” (Viaña Uzieda, 2011:18). En suma, esto hace la diferencia: “es la médula de las diferencias” o, en otras palabras, éste es el meollo del asunto (*Ibid.*).

No obstante, según Bhabha: “lo multicultural se ha convertido en un ‘significante flotante’ cuyo enigma reposa en sí mismo y no en los usos discursivos del mismo...” (1998:31, trad. nuestra). Por ello, el multiculturalismo ha caído, hasta cierto punto, en una vaga noción, no sólo en lo que respecta a la definición del término sino también en lo concerniente a la identificación de sus elementos. Existe amplio consenso respecto a que, dentro de los límites políticos del Estado-nación, el multiculturalismo abarca los grupos sub-Estado que, de acuerdo con las particularidades de cada región pueden incluir, más o menos, comunidades de inmigrantes o comunidades de nativos que han sobrevivido al proceso homogeneizante implicado en la construcción de la nacionalidad en tanto “comunidad imaginaria” (Anderson, 1983). Reconociendo que los Estados-naciones de cuño y origen europeo nunca han logrado imponer “culturas puras” en sus respectivos espacios territoriales, se ha vuelto indispensable reconocer las aportaciones que las comunidades minoritarias y/o “minoritizadas” hacen al conjunto de las naciones existentes. Sin embargo, la preservación de estas comunidades culturales específicas dentro del contexto nacional generalmente se refuerza mediante la discriminación y aún más, mediante la segregación.

Para evitar este procesos segregantes y discriminatorios, Kymlicka propone un conjunto de variedades del Multiculturalismo Liberal, a saber: “(a) comunidades indígenas; (b) nacionalismos sub-estado/minoría; (c) grupos inmigrantes” (2007:66-71), sin embargo, este marco presenta varias incertidumbres, tales como si la categoría de “pueblos indígenas” coincide o no con aquella de los “nacionalismos sub-Estado/minoría” o incluso con las diferentes variables dentro de los grupos inmigrantes, ese extenso grupo que despierta interrogantes tales como sus orígenes territoriales y socioeconómicos así como las olas de migraciones y generacionales.

Últimamente ha aparecido otro aspecto en lo que respecta al multiculturalismo: la religión. Dentro de la tradición europea del Estado-nación moderno, referente principalmente a la homogeneidad lingüística y cultural, así como a la secularización del estado, la religión rebasaba el núcleo de lo nacional, es decir, de la arena pública y, por lo tanto, se adscribía al círculo privado del individuo. Sin embargo, tan pronto como la población (ya fuera a nivel individual o grupal), más allá de aquellos que respondían al arquetipo nacional, sintieron que tenían el derecho a vivir y a manifestar su identidad en público y dejaron de lado las metas de asimilación, hubo posturas que hicieron suscitar el racismo y la discriminación y que fueron intensificados por un tipo de violencia fundamentalista en todos los sentidos (Weisse, 2007; Jackson, 2011; Dietz, 2012).

Esta “mezcla de lo etno-religioso”, característica de las sociedades europeas pre-modernas que fue eliminada a través del proceso de construcción de la comunidad nacional, se ha convertido en “la novedad del multiculturalismo contemporáneo [que] es el primero en introducir en los estados-nación occidentales una especie de mezcla de lo etno-religioso, lo cual es relativamente extraño para dichos Estados, especialmente para los estados de Europa occidental” (Modood 2007:8, trad. nuestra). La religión y la violencia llevada a escena desde el presupuesto de que los términos del conflicto no deberían resolverse mediante la lógica o el razonamiento humanos, por lo tanto, ha radicalizado las posiciones y simplificado las complejidades de negociación inter-étnica y, por último, ha disfrazado los enigmas lingüísticos y culturales de nuestras distintas existencias ontológicas en un mundo común y compartido.

La UNESCO ha esgrimido definiciones sencillas y básicas, si bien útiles en el contexto escolar, de los términos “multiculturalismo” e “interculturalismo/interculturalidad” donde la primera “describe la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana”, mientras que la segunda, valiéndose de manera indiscriminada ya de la primera, ya de la segunda, se describe como “un concepto dinámico [que] se refiere a las relaciones que están evolucionando entre grupos culturales” (2006:17, trad. nuestra). En este caso se pasan por alto las posiciones que ocupan los diferentes grupos culturales en la sociedad, así como la forma en que cada uno se ve a sí mismo, es decir, la manera en que cada grupo percibe su posición y su papel en la sociedad. Sin embargo, el documento agrega que “la interculturalidad” presupone “multiculturalismo”, lo cual es una aclaración relevante para los fines que hemos mencionado con anterioridad; sin embargo, ignora la cuestión de si el “multiculturalismo” presupone “interculturalidad”, que en nuestra opinión es igualmente relevante.

En general, no propicia el debate acerca de que “el multiculturalismo en tanto discurso puede entenderse, en sentido amplio –y sin mayor especificidad– como el reconocimiento de la coexistencia de una pluralidad de culturas dentro de la nación” (Stratton y Ang, 1998:135, traducción nuestra). Es sabido que la descripción de una sociedad multicultural implica que a los diferentes elementos (grupos culturales) se les otorgue equitativo reconocimiento social y político o, por lo menos, aceptación. Éste es el requisito mínimo para una “multiculturalidad” oficial de la sociedad nacional que, no obstante, es incapaz de garantizar que tal sociedad sea intercultural. Es posible detectar sociedades en las que la balanza se inclina por uno u otro lado, ya sea en relación a la manera en que sus miembros describen la diversidad cultural que han logrado o a la manera en la que viven o lidian con ella (Guilherme *et al.*, 2010) . Por un lado, esta idea parece implicar que las distintas comunidades culturales pueden, o incluso desean, sobrevivir con independencia entre sí, en las sociedades del siglo XXI, aun en medio de una intensa movilidad y de la creación de redes. Pero, por otro lado, parece que esta idea va en contra de la noción de nacionalidad, en tanto horizonte étnico y sostén del estado-nación. Puede decirse que el modelo de ciudadanía de Kymlicka sobre los “Estados multiculturales y los ciudadanos interculturales”, tal como se ha descrito, ofrece una especie de “tercera vía” merecedora de un análisis serio.

Reflexiones metodológicas

a modo de conclusiones

En este sentido, justo ahora estamos analizando la “gramática de la diversidad” subyacente en la creación de las llamadas universidades interculturales en México a través de un proyecto etnográfico reflexivo. Estas instituciones de educación superior han sido creadas después del levantamiento zapatista en 1994 en distintas regiones indígenas de México con el fin de atender las demandas de los indígenas de acceder a la enseñanza universitaria, así como para proporcionar alternativas educativas culturalmente pertinentes para los jóvenes indígenas que no están dispuestos a emigrar de sus comunidades. Mediante un estudio de caso en cuatro regiones indígenas del sureste del estado de Veracruz, nuestro proyecto ha acompañado críticamente un tipo de enseñanza innovadora, centrada en la comunidad, que ha venido desarrollándose dentro de estas universidades. A través de nuestra constante ida y vuelta etnográfica, al entrevistar a todos los grupos de actores participantes, observar las sedes universitarias y los espacios de interacción de la comunidad, así como participar en talleres académicos de corte activista donde se discuten los hallazgos con todos los participantes:

profesores, estudiantes y autoridades de la comunidad. Nuestra etnografía nutre directamente la formación del profesorado. El principal objetivo de estos debates y talleres de formación mutua es la búsqueda de una manera adecuada –política y pedagógica– de tratar con las diferentes fuentes de diversidad, no sólo étnicas y culturales, sino también de género, de orientación sexual y religiosas. Los alumnos estudian y practican estos enfoques de la diversidad a través de diversos proyectos de investigación-acción comunitaria que, pese a su aparente sencillez, son localmente relevantes (Mateos Cortés 2009, 2011; Dietz & Mateos Cortés 2011).

Para lograr un diálogo entre ese tipo de etnografía reflexiva y la pedagogía intercultural, es necesario re-direccionalizar la herencia clásica de la hermenéutica en la antropología y la etnografía –que hasta la fecha se ha limitado a las dimensiones semántica y conceptual (es decir, los discursos y modelos de educación multi/intercultural)– hacia la praxis cultural, es decir, hacia la interacción cotidiana (Fornet-Betancourt 2002). Esto requiere de una “hermenéutica pragmática” (Braun 1994) que analice las condiciones y las posibilidades de validar el significado de manera práctica, dentro de sus contextos sociales. Desde una perspectiva intercultural, este enfoque hermenéutico-pragmático nos permite distinguir, por una parte, entre la mera traducción de un significado culturalmente específico (es decir, el nivel de la semántica o de la competencia) y, por la otra, el análisis de la función de este significado que los diferentes grupos en contacto utilizan al interactuar (o sea, el nivel de la pragmática, de la performance; véase Braun, 1994). En nuestro ejemplo de Veracruz, el nivel semántico de competencia incluye diversos conceptos y percepciones de los tipos y jerarquías de la diversidad, según lo expresado por nuestros informantes-colaboradores-activistas a través de entrevistas etnográficas y foros de discusión, mientras que el nivel pragmático de las funciones reside en la observación detallada y participativa de la diversidad vivida y practicada en la cotidianidad de la escuela y en la interacción comunitaria.

Por consiguiente, para un estudio empírico del multiculturalismo en la práctica y su relación con las políticas educativas, la reflexividad de los actores educativos y sociales debe ser tomada en serio y d afrontarse a través de una antropología comprometida y doblemente reflexiva. Dado que este compromiso con los actores educativos estudiados no implica plena identificación con sus objetivos, la tarea de una “doble hermenéutica” (Giddens, 1984) consiste en ampliar el estudio de los actores educativos para incluir los usos que tales actores hacen del conocimiento académico, i.e.: cómo se apropián de los distintos discursos académicos de la diversidad en sus rutinas escolares y áulicas cotidianas. La praxis etnográfica resultante

propuesta aquí no se limita a una introspección estética, como lo sugieren las tendencias posmodernas o la externalización movilizadora, tal y como proponían antiguos enfoques activistas. A través de la negociación recíproca de intereses académicos y pedagógico-cum-políticos, es posible generar una “nueva mezcla de teoría y práctica” (Escobar, 1993:386) que consta de las fases: investigación empírica, teorización académica y transferencia hacia la praxis política y/o educativa. Una vez más, en nuestro ejemplo de las universidades interculturales en México, el campo de trabajo etnográfico con la comunidad educativa local *in situ* explica lógicas contextuales y locales de negociación sobre diferentes tipos y fuentes de diversidad: cómo articular el género y la diversidad generacional dentro y fuera del aula con dicotomías étnicas y diferencias religiosas; cómo diversificar el plan curricular de la licenciatura, sin etnificar ni esencializar tales diferencias; cómo articular el proceso legítimo de reivindicación etno-cultural y etno-política con la necesidad pedagógica de competencias “meta-culturales” (Jiménez Naranjo, 2009) centradas en la interacción. Este tipo de campo de trabajo dialógico y reflexivo sugiere conclusiones programáticas y propuestas curriculares alternativas, i.e.: en la interacción dentro del aula y en la composición de criterios en grupo, en las prioridades de los proyectos del estudiantado, en la constitución y la composición del alumnado así como de redes profesionales negociadas –a nivel local y estatal– con la dirección de estas instituciones. Una vez más, el acompañamiento etnográfico de estas negociaciones ofrece nuevas perspectivas sobre las emergentes “gramáticas de la diversidad” locales y subyacentes (Mateos Cortés, 2009, 2011; Dietz y Mateos Cortés, 2011).

Es posible concluir que los términos que hemos examinado (“multiculturalismo”, “interculturalidad”, y “lo transcultural”) no sólo están cargados con distintos niveles de significado y son elásticos en su uso y su formación (al combinarse con otros sufijos, prefijos y artículos): también son complejos en sus intrincaciones históricas, culturales y académicas. Sin embargo, esto no implica que deba evitarse su uso o que necesariamente sea confuso. Por el contrario, se trata de términos muy enriquecedores que deben utilizarse con rigor y conciencia, es decir, tomando en cuenta las cuestiones críticas a las que es posible llegar mediante ellos (Guilherme 2012a). Por una parte, el “multiculturalismo” es, sin duda, el concepto más polémico de los tres que hemos tratado, con posturas radicales en cada extremo, ya sea a favor (el multiculturalismo está vivo) o en contra (el multiculturalismo ya ha pasado). Por otro lado, “interculturalidad” y “lo transcultural” pueden ser confusos porque tienden a utilizarse acriticamente, como si se tratara de una versión más ligera del multiculturalismo; no obstante, se debe evitar, desafiar e incluso contradecir con firmeza esta tendencia errónea.

En nuestra opinión, una distinción clara, explícita y contextualizada entre lo que es “intercultural”, lo que es “intracultural” y “lo transcultural” puede servir como una poderosa herramienta de análisis para todas las ciencias sociales interesadas en estudiar la diversidad y desigualdad. Como una propuesta pragmática final, sugerimos analizar estos fenómenos contemporáneos en sus múltiples dimensiones. En consecuencia, debemos distinguir una serie de ejes que –si bien son distintos– también son analíticamente complementarios, dado que cada uno de ellos constituye un paradigma en sí por derecho propio; se trata de los ejes paradigmáticos de la desigualdad, la diferencia y la diversidad (Dietz, 2012):

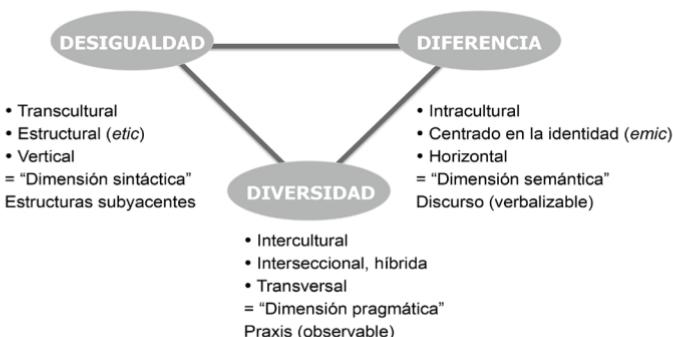
- Históricamente, el paradigma de la desigualdad se centra en un “análisis vertical” de estructuras (particularmente) socioeconómicas (como en el caso de las teorías marxistas de clase y conflictos de clase), pero también incluye las desigualdades de género (como en la crítica feminista del patriarcado). Este paradigma ha nutrido durante largo tiempo respuestas compensatorias y, a menudo, abiertamente asimilacionistas e institucionales que identifican determinadas carencias y/o desventajas de la minoría como fuentes de desigualdad. Por lo tanto, representa un enfoque universalista, profundamente arraigado teórica y programáticamente a un *habitus* monolingüe y monocultural. Dicho *habitus* es el clásico resultado del Estado-nación occidental y su manera hegemónica de concebir las ciencias sociales;
- El paradigma de la diferencia, por el contrario, ha sido formulado, desarrollado y propagado por los nuevos movimientos sociales y su particular política identitaria. Esta política promueve, en contraste, un “análisis horizontal” de las orientaciones étnicas, culturales, religiosas, de género, de edad, generacionales y de orientación sexual, así como de capacidades diferentes. Esto se logra a través de determinadas estrategias de empoderamiento de grupos para cada una de las minorías en cuestión. El enfoque correspondiente privilegia las respuestas particularistas y multiculturalistas que a menudo ignoran, invisibilizan o minimizan las desigualdades y las condiciones estructurales socioeconómicas;
- Por último, como se ha señalado, el paradigma de la diversidad se formula a través de la crítica tanto del monoculturalismo asimilacionista como del multiculturalismo esencializador. A diferencia de los otros dos paradigmas, este enfoque parte del carácter plural, multi-situado, contextual y, en consecuencia, necesariamente híbrido de cualquier identidad de clase, cultural, étnica, religiosa, de clase o de género. Estas identidades diversas se articulan tanto individual como colectivamente. En consecuencia, la estrategia de análisis resultante ha de ser intercultural

en el sentido relacional, transversal e interseccional, con el propósito de enfatizar la interacción que se produce entre dimensiones identitarias sumamente heterogéneas.

A continuación (véase la Figura 2) se resumen gráficamente las implicaciones conceptuales y las complementariedades que surgen de estos tres ejes. En su triple combinación, constituyen en su conjunto el punto de partida metodológico para un análisis intercultural de las constelaciones de las diversidades del mundo y la vida, y también de su tratamiento o manejo normativo de las diversidades.

Figura 2

Desigualdad, diferencia y diversidad en los estudios interculturales



A través de este análisis triádico, que no se limita a la “superficie” observable de modelos interculturales ni al contenido de discursos de identidad étnica colectiva, la interculturalidad y la diversidad se hacen visibles y analizables como un fenómeno complejo. Incluyendo sus estructuraciones institucionales subyacentes, el fenómeno de la interculturalidad se localiza, por lo tanto, en la estructura misma de la sociedad contemporánea como una traducción contextual y de caso específico de una “gramática de las diversidades” compartida, subyacente e incluso, quizás universalizable.

Bibliografía

- Adejunmobi, M. (2004). *Vernacular Palaver: Imaginations of the Local and Non-Native Languages in West-Africa*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Aguado Odina, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc-Graw Hill.
- Aguado Odina, T., Gil Jaurena, I. y Mata Benito, P. (2005). *Educación intercultural: Una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Los Libros de la Catarata.

- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres: Verso.
- Appadurai, A. (1991). “Global Ethnoscapes: Notes and Queries for a Transnational Anthropology”, en: R. G. Fox (ed.), *Recapturing Anthropology: Working in the Present*, 191-210. Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Beltrán, J. & A. Teodoro (eds., 2013) *Educación superior e inclusión social: aproximaciones conceptuales y perspectivas internacionales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bender-Szymanski, D. (2002). “Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung”, en: G. Auernheimer (ed.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, 153-179. Opladen: Leske+Budrich.
- Bertely, M. y González Apodaca, E. (2003). “Etnicidad en la escuela”, en: M. Bertely Busquets (coord.): *Educación, derechos sociales y equidad*, Vol. 1, 57-83. México: COMIE.
- Bhabha, H. (1998). “Culture’s in Between”, en: D. Bennett (ed.) *Multicultural States: Rethinking difference and identity*, 29-36. Londres: Routledge.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Braun, E. (1994). “Fremde verstehen: Ein transzendentalhermeneutischer Beitrag zum Problem interkultureller Verständigung”, en: H. J. Roth (ed.), *Integration als Dialog: Interkulturelle Pädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis*, 13-34. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Carrasco Pons, S. (2004). “Inmigración, minorías y educación: Ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu”, en: *OFRIM Suplementos* 11: 37-67.
- Chimbutane, F. (2011). *Rethinking Bilingual Education in Postcolonial Contexts*. Bristol: Multilingual Matters.
- Clemente, A. & Higgins, M. J. (2008). *Performing English with a Postcolonial Accent: Ethnographic Narratives from Mexico*. Londres: Tuffnel Press.
- Cohen, R. (1997). *Global Diasporas: An Introduction*. Londres: University College London Press.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: FCE.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2011). “‘Indigenising’ or ‘Interculturalising’ Universities in Mexico? Towards an ethnography of diversity discourses and practices inside the Universidad Veracruzana Intercultural”, en: *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences* 4 (1): 4-21.
- Escobar, A. (1993). “The Limits of Reflexivity: Politics in Anthropology’s Post-Writing Culture Era, en: *Journal of Anthropological Research* 49 (4): 377-391.
- Estermann, J. (2008). *Si el Sur fuera el Norte: Chakanas interculturales entre Andes y Occidente*. La Paz: Bolivia.
- Estermann, J. (2010). *Interculturalidad: Vivir la diversidade*. La Paz: ISEAT.

- Faist, T. (1999). *Transnationalization in International Migration: implications for the study of citizenship and culture*. (Ms., ponencia presentada en el simposio “International Migration Towards the New Millennium: global and regional perspectives”). Coventry: Universidad de Warwick - Centro de Investigación de las Relaciones Étnicas.
- Fornet-Betancourt, R. (2002). “Interaction and Asymmetry between Cultures in the Context of Globalization: An Introduction”. En R. Fornet-Betancourt (ed.): *Interaction and Asymmetry between Cultures in the Context of Globalization*, 29-40. Frankfurt: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Grijalbo / CONACULTA.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity.
- Giménez, C. (2003). *Qué es la inmigración*. Madrid: RBA.
- Giménez, C. (2010). *Interculturalidade e Mediação*. Lisboa: ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- 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*, 29-55. Nueva York, Londres: Routledge.
- Gogolin, I. (1997). “Einführung in die Fallstudie ‘Grossstadt-Grundschule’ : zu theoretischem Rahmen, Fragestellungen und Methode des Forschungsprojekts, en: I. Gogolin & U. Neumann (eds.). *Grossstadt-Grundschule: Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschatularbeit*, 1-46. Münster, Nueva York: Waxmann.
- Guilherme, M. (2007). “English as a Global Language and Education for Cosmopolitan Citizenship, en: *Language and Intercultural Communication*, 7: (1), 72-79.
- Guilherme, M., Keating, C. & Hoppe, D. (2010). “Intercultural Responsibility: Power and Ethics in Intercultural Dialogue and”, en: M. Guilherme, E. Glaser & M. C. Méndez-García (eds.). *Intercultural Dynamics of Multicultural Working*, 77-94. Bristol: Multilingual Matters.
- Guilherme, M. (2012a). “Critical Language and Intercultural Communication Pedagogy, en: J. Jackson (ed.). *The Routledge Handbook of Intercultural Communication*, 357-371. Londres: Routledge.
- Guilherme, M. (2012b). “A Critical Pedagogy of Language and Culture”, en: C. A. Chapelle (ed.) *The Encyclopaedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publ. (publicación en línea).
- Guilherme, M. (2013, nueva edición) (2000). “Intercultural Competence. M. Byram and A. Hu (Eds.)”, en: *Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*, Londres: Routledge, 346 – 349.
- Hamel, R.E. (1996). “Conflict entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?”, en: U. Klesing-Rempel (coord.). *Lo propio y lo ajeno: interculturalidad y sociedad multicultural*, 149-189. México: Plaza y Valdés – Asociación Alemana para la Educación de Adultos.

- Hamel, R.E. (2009). "La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural", en: *Revista Guatimalteca de Educación*, no.1: 177-230.
- INTERACT - Intercultural Active Citizenship Project (2004-2007) (www.ces.uc.pt/interact).
- Jackson, R. (ed., 2011). *Religion, Education, Dialogue and Conflict: Perspectives on Religious Education Research*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Jiménez Naranjo, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural: Más allá de un contenido escolar*. México: SEP-CGEIB.
- Kramsch, C. (2012). "Theorizing Translingual/Transcultural Competence", en: G. S. Levine y A. Phipps (eds.). *Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy*, 15-31. Boston: Heinle.
- Kramsch, C. & Uryu, M. (2012). "Intercultural Contact, Hybridity, and Third Space", en: J. Jackson (ed.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, 211-225. Londres: Routledge.
- Kymlicka, W. (2003). "Multicultural States and Intercultural Citizens", en: *Theory and Research in Education*, 1: (2), 147-169.
- Kymlicka, W. (2007). *Multicultural Odysseys*. Oxford: Oxford University Press.
- Mateos Cortés, L. S. (2009). "The Transnational Migration of the Discourse of Interculturality: Towards a Comparative Analysis of its Appropriation by Academic and PoliticalA in the State of Veracruz - the Universidad Veracruzana Intercultural and the Secretary of Education", en: *Intercultural Education* 20(1): 27-37.
- Mateos Cortés, L. S. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural: Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz*. México. Quito: Abya Yala.
- McLaren, P. (1997). *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Boulder: Westview.
- Mecheril, P. (2002). "Kompetenzlosigkeitskompetenz": Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen", en: G. Auernheimer (ed.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, 15-34. Opladen: Leske+Budrich.
- Meer, N. & Modood, T. (2011) "How does interculturalism contrast with multiculturalism?", en: *Journal of Intercultural Studies*, 33:2, 175-196.
- Mignolo, W. D. (2000). *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Modern Language Association (2007). *Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World* (<http://www.mla.org/freport>).
- Modood, T. (2007). *Multiculturalism: A civic idea*. Cambridge: Polity Press.
- Marti i Puig, S. & Dietz, G. (2014, eds.). *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Rex, J. (1996). "Transnational Migrant Communities and Ethnic Minorities in Modern Multicultural Societies" en: J. Rex. *Ethnic Minorities and the Nation-State: Working Papers in the Theory of Multiculturalism and Political Integration*, 96-113. Londres: MacMillan.

- Proyecto RIAIPE3 ALFA (2011-2014). (www.riape-alfa.eu).
- Risager, K. (1998). "Language Teaching and the Process of European Integration", en: M. Byram & M. Fleming (eds.). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: CUP, 242-254.
- Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy: From a national to a Trans-national Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Romão, J. E. (2005). "Pedagogia Sociológica ou Sociologia Pedagógica. Paulo Freire e a sociologia da educação", en: A. Teodoro & C. A. Torres (orgs.). *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o século XXI*, 101-158. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (1995). *Towards a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Nueva York: Routledge.
- Santos, B. S. (1999). "Towards a Multicultural Conception of Human Rights", en: S. Lash & M. Featherstone (eds.). *Spaces of Culture: City, Nation, World*, 214-229. Londres: Sage.
- Santos, B. S. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO y Siglo XXI.
- Stratton, J. & Ang, I. (1998). "Multicultural Imagined Communities: Cultural difference and national identity in the USA and Australia", en: D. Bennett (ed.) *Multicultural States: Rethinking Difference and Identity*, 29-36. Londres: Routledge.
- Trompenaars, F. & P. Wooliams (2009). "Research Application: Toward a General Framework of Competence for Today's Global Village", en: D. Deardorff, (ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, 438-455. Los Angeles: Sage.
- UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. París: UNESCO (consultado en agosto del 2012: - <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>).
- Verlot, M. (2001). *Werken aan integratie: het minderheden- en het onderwijsbeleid in de Franse en Vlaamse Gemeenschap van België (1988-1998)*. Lovaina: Acco.
- Viaña Uzieda, J. (2011). "Reconceptualizando la interculturalidad", en: J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (eds.). *Construyendo Interculturalidad Crítica*, páginas 9-61. La Paz, Bolivia: CAB - Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural", en: J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (eds.). *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75-96. La Paz, Bolivia: CAB - Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Weisse, W. (2007). "The European Research Project on Religion and Education 'REDCo': an Introduction", en: R. Jackson *et al.* (eds.): *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates* (Münster, Nueva York, Waxmann), 9-25.

Recibido: 12 de febrero de 2014 Aprobado: 28 de julio de 2014