



# HACIA UNA COMPLEXIÓN DEL DISCURSO INTERCULTURAL. ANÁLISIS DE CIERTA PRODUCCIÓN ACADÉMICA DOCUMENTAL EN MÉXICO.

**SERGIO GERARDO MALAGA VILLEGAS**

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS, CINVESTAV-IPN

gmalvil.33@gmail.com

## RESUMEN

El propósito de esta ponencia es discutir una cierta complexión del discurso intercultural, compuesta por tres puntos nodales o familias de significantes: con sufijo “idad”; con sufijo “ismo” y asociados a “lo educativo”.

Por complexión del discurso intercultural se entenderá a la constelación de significantes y significaciones que se anidan, temporalmente, en parte de la producción académica documental (libros, ponencias, capítulos de libros, artículos, etc.) en México.

La conclusión a la que se llega, es que esta complexión del discurso intercultural no es cerrada, pues conforme se avanza en la producción de conocimiento, se va revitalizando y reestructurando; además, es flexible porque puede ajustarse a lo generado en instancias gubernamentales, de políticas educativas nacionales o internacionales, de prácticas no escolarizadas, etc., y por tanto, tampoco es única y finita.

**Palabras clave:** Educación intercultural, estado del arte, investigación documental,

## INTRODUCCIÓN

En la etapa inicial de la investigación doctoral “Discursividad del significante interculturalidad en las políticas de educación básica en México, periodos 1994-2006”, se indagó en algunos capítulos de libros, ponencias presentadas en congresos de investigación educativa y artículos publicados en revistas arbitradas, con la finalidad de generar un breve estado del arte acerca del significante interculturalidad.





La lectura, análisis y sistematización de la información permitió identificar dos directrices: algunas significaciones de la interculturalidad, que no serán objeto de esta discusión, y algunos significantes contiguos al de interculturalidad, los cuales no pudieron obviarse, debido a que en la revisión del material académico documental, se hacía alusión a ellos de forma comparativa, complementaria o antagónica.

Estos significantes integran, temporalmente, el discurso intercultural académico. Para efectos de esta ponencia, se analizan tres puntos nodales o familias de significantes: a) con sufijo “idad”; b) con sufijo “ismo”; c) asociados a “lo educativo”. La relevancia de este avance de investigación, es que permite ubicar una *complejión del discurso intercultural* a partir de sus significantes y significaciones focalizados en la producción académica documental aquí desplegada.

La ponencia se estructura en tres secciones: primero, la que aborda tres herramientas de intelección del Análisis Político de Discurso para hacer frente a lo académico documental; segundo la que, por motivos de extensión, expone únicamente el análisis de la sistematización de significantes y significaciones; y tercero, algunas consideraciones para la discusión.

### **ANALÍTICA Y HERRAMIENTAS DE INTELECCIÓN**

El Análisis Político de Discurso como perspectiva analítica “involucra un componente teórico importante que alude a posicionamientos ontológicos y epistemológicos, así como lógicas de razonamiento, conceptos y técnicas de investigación” (Cruz y Echavarría, 2008, p. 13) particulares a los intereses de la investigación, selección del corpus *de significación* y los principios de interpelación.

Las herramientas de intelección que se recrearon en este trabajo son principalmente tres: *discurso* (Buenfil, 1993); *puntos nodales* (Laclau y Mouffe, 1987; Howarth y Stavrakakis, 2000) y *práctica de articulación* (Laclau y Mouffe, 1987). A continuación se explica el funcionamiento de cada una.

Por *discurso* no se entenderá a la condición determinista del lenguaje hablado o escrito, contrario a ello. Se piensa más bien en una práctica dada en, por y desde la relación que “en tanto significación, se caracteriza por ser diferencial, inestable y abierta en la medida en que es constitutiva de lo social” (Buenfil, 1993, p. 7). En tal sentido, referirse al discurso intercultural, es hacer alusión a elementos lingüísticos y extralingüísticos (instituciones, presupuestos asignados, prácticas de acción,





etc.) que configuran su significación en una temporalidad y espacialidad específicas, dependiendo los referentes académicos.

En esta ponencia, pensar en una complejidad del discurso intercultural es reconocer la existencia de matices epistemológicos, metodológicos, contextuales, históricos, teóricos, espacio-temporales, por mencionar algunos, que permiten situar el campo de producción y significación de los referentes documentales, lo que define al mismo tiempo su precariedad, inestabilidad y constante borratura, por la imposibilidad de incluir “todas” las contribuciones.

Por su parte el *punto nodal*, como herramienta de intelección, “se constituye en el interior de una intertextualidad que lo desborda” (Laclau y Mouffe, 1987, p. 193) en una infinitud de significaciones que permiten la recreación de las mismas significaciones y del tejido social. Se trata de “significantes privilegiados o puntos de referencia (points de capiton en el vocabulario lacaniano) en un discurso que une un sistema particular de significados o cadena de significaciones” (Howarth y Stavrakakis, 2000, p. 11).

Estos puntos nodales equivalen a las familias de significantes advertidas anteriormente y que se despliegan en el apartado siguiente. Vistos así, los puntos nodales se conciben como imanes que jalonean, atrapan y tensionan las significaciones que, temporalmente, quedan bajo su custodia a manera de receptores, los cuales condensan, momentáneamente, cierta multiplicidad de sentidos y dan cabida a su reinscripción y la de lo social de manera constante.

Finalmente, la *práctica de articulación* como herramienta de intelección, consiste “en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido; y el carácter parcial de esa fijación procede de la apertura de lo social, resultado del constante desbordamiento de todo discurso por la infinitud del campo de la discursividad” (Laclau y Mouffe, 1987, p. 193), de ahí que lo social sea un espacio no suturado, es decir, precario, transitorio y con múltiples cortocircuitos.

En tal sentido, la articulación es un proceso engranador que brinda las posibilidades para que los puntos nodales a su cargo se sujetiven a partir de rutas, enfoques, tendencias o prácticas sociales, culturales, políticas o educativas.





## **HACIA UNA COMPLEXIÓN DEL DISCURSO INTERCULTURAL**

La noción *complexión*, tomada de la antropometría, se entiende en esta ponencia como un campo de fuerzas que permite explicar la constelación de significaciones y significantes desentrañados del referente académico documental.

Así, fue posible percatarse que los significantes que integran el discurso intercultural mantienen una base léxica similar, en este caso la noción "cultural", que al unirse al prefijo "multi", "pluri" o "inter" da como resultado: multicultural, pluricultural o intercultural, respectivamente.

Al mismo tiempo, éstos operan como nuevas bases léxicas para la formación de otros significantes, que al agregárseles el sufijo "idad" o "ismo" dan como resultado lo siguiente: multiculturalidad, multiculturalismo, pluriculturalidad, pluriculturalismo, interculturalidad o interculturalismo. Enseguida se desagregan los tres puntos nodales.

### *Significantes con sufijo "idad"*

Este punto nodal cobija dos significantes: multiculturalidad (López y Kupper, 1999; Schmelkes, 2003, 2005; Planella, 2007; Olivé, 2009) y pluriculturalidad (Navarro y Rodríguez, 2009). El caso de la interculturalidad no se toca por motivos de priorización.

El punto de encuentro entre la multi y la pluriculturalidad, de acuerdo a las producciones analizadas, son las categorías diferencia y exclusión; discrepan en que mientras en la multiculturalidad pugna por políticas de atención que fortalezcan las relaciones de coexistencia y respeto, la pluriculturalidad, busca una atención diferenciada de cada cultura, sin trazar puentes de comunicación al interior de las mismas.

En tal sentido, la multiculturalidad se queda en planos prescriptivos de reconciliación de conflictos y la pluriculturalidad se mueve hacia la atención diferenciada o acentuación de lo colectivo, sin visibilizar las múltiples posibilidades de comunicación.

### *Significantes con sufijo "ismo"*

Este punto nodal alberga tres significantes: Multiculturalismo (Beuchot, 2005; Vidales, Alemán y Reyna, 2007; Olivé, 2009; Hernández, 2009; Aguilar, 2011; Dietz y Mateos, 2011; Vargas, Schmelkes y Méndez,





2011); Pluriculturalismo (Aguilar, 2011) e Interculturalismo (Bolívar, 2004; Vidales, Alemán y Reyna, 2007; Cachón, 2007; Olivé, 2009; Schmelkes, 2009).

De acuerdo al análisis realizado, el multiculturalismo condensa nociones como diferencias, multiplicidad y diversidad, que funcionan como imanes para contener a la noción *culturas* y se articulan a partir de una complejidad en sus relaciones interpersonales: de género, clase, etnia y, particularmente, inmigrantes.

Asimismo, se asocia con lo externo, lo ajeno, lo minorizado, lo diferente a lo mismo o lo predominante y en desventaja; por tanto es esta diferencia de lo mismo la que el multiculturalismo considera como prioridad para atenderse, a partir de políticas de respeto y tolerancia, las cuales operan dependiendo el tipo de conflicto generado entre los que están en contacto.

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 modelos de relación, aceptación, intercambio e igualdad.

De manera general, se reconoce que el punto de encuentro entre estos tres significantes es la noción *culturas*. Éstas son concebidas como las que ocupan determinados territorios geopolíticos, con características propias y ajenas a las del resto; sin embargo, de acuerdo con los referentes documentales, estas culturas son consideradas como dominadas, minorizadas y beneficiarias, inmediatamente, por las políticas interculturales.

### *Significantes asociados con "lo educativo"*

Este punto nodal agrupa tres significantes: *Educación multicultural* (Avilés, 2007), *Educación intercultural* (Paradise, 2004; Téllez, 2007; Medina, 2008; Guillén, Cuevas y López, 2009; Hernández, 2009; Mateos, 2010; Aguilar, 2011) y *Educación intercultural bilingüe* (Bertely, 2003; Schmelkes, 2003; Juárez y Comboni, 2007; Cabrera, 2009; Cuevas, 2009; Guzmán, Gutiérrez y Hernández, 2009; Ross, Mercado y García, 2009; López, 2011; Vergara y Esparza, 2011; Bertely, Dietz y Díaz, 2013).

Respecto a los referentes académicos documentales, la *educación multicultural* hace referencia a la atención de la población migrante. En la *educación intercultural* se reconocen puntos en común:





*culturas, atención de problemas y grupos étnicos*, en este caso, se coloca como meta a la resolución de los conflictos que pudieran haberse generado en las distintas relaciones con otros, llámeseles diferentes, minorías, migrantes, indígenas, etc.

En México, la noción *culturas* está referida mayormente a indígenas, la cual ha reducido la diversidad de culturas indígenas del país; de igual forma fue posible reconocer que se ha trabajado más a nivel de educación formal (planes de estudios, currículos, materias, asignaturas, etc.) para fortalecer la equidad y para disminuir las relaciones verticales (dominante-dominado). También se identificó que se ha hecho menos en el contexto de la educación informal en espacios no convencionales.

Finalmente, la *educación intercultural bilingüe* presenta tintes similares al de *educación intercultural*, debido a que la noción *cultura* se alinea a la población indígena, la cual es pensada, nuevamente, como sector vulnerable incapaz de defenderse y producir, en términos económicos, políticos y sociales.

La diferencia que logró encontrarse entre *educación intercultural* y *educación intercultural bilingüe*, es que la primera de ellas hace explícitas ofertas educativas formales en México y Latinoamérica, prueba de ello son los planes y programas de estudio, textos escolares, materiales educativos que intentan fortalecer el aprendizaje de forma equitativa entre indígenas y mestizos, intentando “preservar” la cultura minorizada, como si se tratara de un objeto en un museo. La segunda está asociada a un estilo de vida y proyecto aspiracional de nación, aunque continúe con un fuerte arraigo a espacios escolares para contextos indígenas.

### **CONSIDERACIONES PARA LA DISCUSIÓN**

El desarrollo de un estado del arte representa un ejercicio metainvestigativo en relación con un objeto de estudio; permite discriminar información, sistematizarla e interpretarla en función de determinados objetivos, preguntas de investigación, estrategias metodológicas, técnicas de análisis o emplazamientos teórico-conceptuales.

Con el breve estado del arte aquí expuesto, se identificó una *complejidad del discurso intercultural* diferenciada y diferenciadora; integrada por significaciones y significantes entre los que destacan la multiculturalidad, pluriculturalidad; el multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalismo; así la como educación multicultural, educación intercultural y educación intercultural bilingüe.

La articulación de estos significantes y sus significaciones en los puntos nodales, alude a una inscripción multirreferencial, activada a partir del desbordamiento del propio discurso; además, permite





la convivencia, lucha y tensión de determinados significantes que están sujetos a ese campo discursivo, el académico documental.

Las significaciones de los significantes que integran esta *complexión del discurso intercultural* adquieren una propiedad porosa, es decir, habilitan intersticios por los que se filtran otras significaciones y en el ejercicio de su enunciación, adquieren propiedades similares o estrechamente vinculadas, de tal forma que en ocasiones es casi imperceptible diferenciarlas.

Esa porosidad se hace visible cuando en la mayoría de los casos, se alude a *culturas, minorías, exclusión, diversidad y diferente*, de forma desapercibida, como si se habla de lo mismo en todo momento y para toda ocasión.

Eso que se nombra y aquello que contiene, remite a una construcción de lo social que queda parcialmente fija. Al margen de esta ponencia se reconocen dos riesgos: uno es lo incuestionable de las significaciones y significantes, que se toman como trascendentales, como si desde su concepción tuvieran un único significado. El otro riesgo es que comúnmente se suele poner al mismo nivel de *lectura*, el debate establecido en instancias gubernamentales, políticas educativas; sin embargo, es necesario tener precaución en ello, pues las significaciones, dependiendo el sitio de enunciación, pueden contraponerse, esquivarse, aniquilarse o antagonizarse.

Finalmente se asume que, en conjunto, la práctica de articulación de significaciones, los significantes y puntos nodales (familias de significantes-significaciones), muestran proporcionalidad directa, debido a que no son estables o finitos, pues conforme avanza la producción de conocimiento en el campo de los estudios interculturales, cada uno de ellos se irá modificando, traslapando, discriminando, articulando o quizá incorporando a una revitalizada *complexión del discurso intercultural*.

## REFERENCIAS

Aguilar, M. (2011). *Universidades interculturales, adjetivo o sustantivo. El reto de una educación para y en la diversidad*. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) de 2011.

Avilés, M. (2007). *El tratamiento de la diversidad cultural en el aula*. Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) de 2007.

Bertely, M. (2003). *La Investigación Educativa en México 1992 – 2002*. México: COMIE.





- Bertely, M., Dietz, G. y Díaz, M. (2013). *Multiculturalismo y educación*. México: ANUIES/COMIE.
- Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. México: Siglo XXI.
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 15-38.
- Buenfil, R. N. (1993). *Análisis de discurso y educación*. Trabajo presentado en Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara de 1991.
- Cabrera, A. (2009). *La educación intra-intercultural BINNI ZA´ como proceso descolonizador*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) de 2009.
- Cachón, C. (2007). *La función de la equivalencia en el proceso de la mediación intercultural*. Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) de 2007.
- Cruz, O. y Echavarría, L. (2008). Semblanza de un colectivo y su obra en Investigación social. En *Investigación social: herramientas teóricas y análisis político de discurso*. México: casa Juan Pablos/PAPDI.
- Cuevas, J. (2009). *Construcción de conceptos matemáticos en el marco de la enculturación y de los esquemas piagetianos*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) de 2009.
- Dietz, G. y Mateos, L. (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.
- Guillén, C., Cuevas, J. y López, C. (2009). *La enseñanza de las ciencias básicas y de las matemáticas en un contexto multicultural de los altos de Chiapas*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) de 2009.
- Guzmán, J., Gutiérrez, M., y Hernández, E. (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*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) de 2009.
- Hernández, J. (2009). *El análisis intercultural en contextos multiculturales: retos y perspectivas en la investigación educativa en México*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) de 2009.







- Howarth, D. y Stavrakakis, Y. (2000). Introducing Discourse Theory and Political Analysis. En *Discourse Theory and Political Analysis* (pp. 1-37). Manchester: Manchester University Press.
- Juárez, J. y Comboni, S. (2007). ¿Educación indígena en un mundo globalizado?. En *Globalización, Educación y Cultura, un reto para América Latina*, México: UAM-X.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*, México: Fondo de Cultura Económica.
- López, L. E. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20.
- López, L. E. (2011). *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. Trabajo presentado en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe de 2011.
- Mateos, L. (2010). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Tesis de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid.
- Medina, P. (2008). *Identidad y conocimiento. Territorios de la memoria: experiencia intercultural yoreme mayo de Sinaloa*. México: Plaza y Valdés.
- Navarro, A. y Rodríguez, X. (2009). *Concepciones de la comunidad educativa en Iztapalapa en torno a la interculturalidad. Una aproximación a través de la fotografía*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) de 2009.
- Olivé, L. (2009). *Multiculturalismo y pluralismo*. México: Paidós.
- Planella, J. (2007). Discapacidad intercultural: una mirada antropológica. *Cuadernos interculturales*, 5 (9), 119-133.
- Paradise, R. (2004). Interculturalidad como respeto mutuo. *Política Educativa*, 59, 59-62.
- Ross, G., Mercado, S. y García, C. (2009). *JIAK JI 'OJTEINKPO YEE MAJTAWAME Enseñanza de la lecto-escritura en la lengua Yaqui*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) de 2009.
- Schmelkes, S. (2003). *Educación superior intercultural: el caso de México*. Trabajo presentado en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas de 2003.
- Schmelkes, S. (2005). *La interculturalidad en la educación básica*. Trabajo presentado en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias de 2005.
- Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11 (2), 1-10.





- Téllez, L. (2007). *Conocimiento botánico tradicional en jóvenes del área rural maya, estudiantes de biología en el instituto tecnológico de Conkal, en Yucatán*. Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) de 2007.
- Vargas, M., Schmelkes, S. y Méndez, A. (2011). *Reflexiones sobre multiculturalismo e interculturalidad y sus implicaciones en la práctica de la educación intercultural bilingüe en México*. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) de 2011.
- Vergara, M. y Esparza, I. (2011). *Situación de la formación de docentes indígenas en Jalisco*. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) de 2011.
- Vidales, I., Alemán, J. y Reyna, M. (2007). *Educación Intercultural en Nuevo León*. México: CECyTE, NL-CAEIP.

