

Por una interculturalidad crítica

Por: Arturo Borra. 09/11/2022

Frente a la clausura colonial en el campo educativo, resulta más pertinente que nunca el desarrollo de políticas educativas específicas que atiendan de forma satisfactoria la diversidad cultural y permitan redefinir las plantillas docentes en función de los cambios sociales profundos que han supuesto los procesos migratorios en las últimas décadas en España.

Postergar dichos cambios en nombre de una “crisis” interminable –que, en última instancia, opera como bloqueo de una reflexión crítica profunda y de una práctica transformadora- no es nada diferente a consolidar al profesorado nativo como agente educativo exclusivo y excluyente.

La falta de iniciativas para incluir este otro profesorado, incluyendo el desarrollo de sistemas de acreditación específica que mitiguen los obstáculos jurídico-administrativos con los que se topan, sumados a los requisitos generales de acceso laboral al sistema, responden ante todo al blindaje colonial de estas instituciones. En efecto, atender la diversidad bajo la forma de clientelas estudiantiles no es en absoluto incompatible con la falta de diversidad cultural del profesorado. La contrapartida de este blindaje institucional opera así menos bajo la forma de la exclusión simple que del confinamiento de esos otros en un espacio de subalternidad.

El sistema educativo nacional, en suma, está afectado por una clausura institucional incompatible con la interculturalidad en acción que supondría un profesorado diverso (1). Aunque no cabe minimizar el papel destacado que juega la burocracia en ese cierre tendencial, al menos en ciertas posiciones subordinadas, dicha burocracia no impide por principio una mayor diversificación en esos puestos. Una explicación satisfactoria, pues, tampoco se reduce a una situación económica restrictiva, más o menos persistente. También debe buscarse en factores culturales dominantes; especialmente, en cierto supremacismo tácito que clasifica a los otros en una jerarquía evolutiva en la que la norma implícita no es otra que el propio sujeto europeo, blanco y burgués. Para decirlo de una vez: la discriminación institucional de este profesorado diverso responde, ante todo, a la primacía del colonialismo

cultural.

La falta de una crítica anticolonial pasa factura bajo la forma persistente de una discriminación institucional incompatible con el mantra de la “igualdad de oportunidades”. Aunque semejante discriminación entrelaza en sus modalidades operativas de funcionamiento tanto el racismo y la xenofobia como el clasismo, no es difícil advertir que en el núcleo de esta exclusión institucional lo que está operando como legitimación normativa es el eje jurídico de la «nacionalidad» (y el imaginario nacionalista que activa con respecto a quiénes pueden ejercer qué roles en una sociedad determinada [2]). Incluso las pedagogías de la interculturalidad, en este contexto, se han limitado a plantear específicas regulaciones educativas a efectos de atender una situación de multiculturalidad en las aulas, sin alterar de forma estructural el mapa del profesorado ni, mucho menos, cuestionar las normas que configuran ese mapa.

En otras palabras, erigida más como una respuesta de urgencia a la coyuntura de fines de los 90 que como una demanda de justicia cognitiva y redistribución del poder simbólico, las propuestas interculturales en España no han partido de una crítica sistemática a las configuraciones institucionales presentes que están bloqueando una práctica intercultural efectiva (3). Sin esa crítica al colonialismo, la interculturalidad no es más que otra coartada: se convierte en una variante neoliberal de coexistencia segregada y jerárquica entre culturas o en una forma de co-presencia de identidades culturales folclorizadas, en situación de clara subordinación institucional, acorde a los lugares reservados tendencialmente para sujetos migrantes y/o racializados (4). Hay que insistir al respecto: una política de reconocimiento sin implicaciones transformadoras ni acceso a derechos es meramente testimonial; una forma de neutralización de la potencia crítica y transformadora que produce lo heterogéneo o, más concretamente, una forma de inclusión subordinada que neutraliza el conflicto etno-racial en las sociedades metropolitanas a la que vez que mantiene intactas las desigualdades institucionales y los privilegios coloniales.

Por otra parte, elevar la diversidad cultural al rango de fetiche a administrar dentro del actual sistema-mundo ¿no forma parte de las estrategias hegemónicas de domesticación de las diferencias? Antes que el llamado repetido a formar al profesorado en materia de interculturalidad, ¿no sería más apropiado *dar paso a esos otros* en tanto práctica intercultural? Se trata, pues, de trazar articulaciones políticas que permitan la construcción de igualdad entre grupos etnoculturales no

solo diferenciados sino a menudo antagónicos. Así, nuestro objetivo no puede ser otro que desaprender lo que las instituciones coloniales han instalado como presunta evidencia: que, en la escala del ser, los otros no cuentan más que como sujetos inferiorizados. Rehabilitar a esos otros –y, especialmente, la «razón del Otro» al decir de Dussell (5)- no es, desde luego, entregarse a ningún irracionalismo, sino reclamar lo que la racionalidad administrativa hegemónica ha negado a la alteridad de forma violenta tanto en el pasado como en el presente. Ello supone tomar distancia de la celebración multiculturalista. Al decir de Walsh: “(...) el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación que ofusca y mantiene a la vez la diferencia colonial a través de la retórica discursiva del multiculturalismo y su herramienta conceptual de la interculturalidad ‘funcional’ entendida de manera integracionista. Esta retórica y herramienta no apuntan a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberal) de acumulación capitalista, ahora haciendo ‘incluir’ los grupos históricamente excluidos a su interior” (6).

Ante esa coartada, la referencia escamoteada a la alteridad, en lo que tiene de más subversivo y radical, vuelve a interrogar sobre un proyecto igualitario bloqueado en la práctica. Incluso si no nos oponemos a ellas, ninguna política de cupos ni, mucho menos, ningún sistema de becas puede suplir estas exigencias de transformación estructural, ante todo, porque esos cupos y esas becas -eminentemente selectivas- no solo no resuelven estas desigualdades sino que siguen confinando a los otros en una categoría identitaria especial, sin interacción con el resto del profesorado ni incidencia en los procesos decisorios que afectan al conjunto del sistema educativo.

La propia categoría de «interculturalidad» amenaza con convertirse en una mera estratagema si no deviene crítica: se hace funcional a un sistema jerárquico en el que las reglas del juego (jurídico, educativo, epistémico, institucional, político y económico) no se discuten (7). Declinar de esa discusión, sin embargo, no puede significar más que la aceptación de un mercado de las diferencias completamente compatible con la desactivación de lo político en su sentido más transformador y la celebración de la globalización neoliberal.

Por el contrario, una «interculturalidad crítica» no puede sino abogar por articular –que no uniformar- esas diferencias culturales en un «Tercer Espacio» al decir de Bhabha (8): es una apuesta radical (ética, política, filosófica) por construir otros

imaginarios, otras convivencias, otros lazos sociales. En esa construcción colectiva, ¿no cabe reclamar la presencia de otros sujetos frente al acomodamiento de quienes dentro de la institución no luchan por cambiarla en sus dinámicas excluyentes? A la funcionalización del discurso de la interculturalidad que encubre la desigualdad en una retórica de la diferencia cabe contraponer, así, una interculturalidad crítica que ponga en cuestión el orden hegemónico. En tanto intervención reivindicativa e insurgente, reclama como derecho colectivo lo que hoy no es más que un privilegio de una elite nacional. En especial, reclama una pedagogía emancipadora, crítica y anticolonial capaz de confrontar con un sistema-mundo que encarna tanto en las instituciones como en nuestras subjetividades. La defensa de la educación pública, en este sentido, exige más que nunca una disposición a cuestionar las lógicas privatizadoras, clientelísticas y favoritistas que obstruyen la igualdad colectiva en materia de participación institucional. Difícilmente podremos elaborar una crítica de estas lógicas de desigualdad si no atendemos sus especificidades materiales e imaginamos otras formas posibles de ser y convivir.

En este contexto educativo, se hace más pertinente que nunca la autoorganización de ese profesorado migrante para reivindicar sus derechos colectivos y exigir cambios institucionales de envergadura en el sistema educativo español. De forma programática, resulta prioritaria la reflexión sobre los *caminos en los que la interculturalidad crítica* puede elaborarse en términos de iniciativas pedagógicas innovadoras. Difícilmente algo semejante puede producirse sin la intervención concreta de un profesorado diverso que, en términos institucionales, sigue siendo marginal. Imaginar esos caminos –empezando por la inclusión laboral de este profesorado y por su participación e interlocución en diferentes órganos de gobierno del campo educativo- forma parte de los desafíos centrales del presente. Sin esa práctica que *sueña en vigilia*, capaz de cuestionar el mundo social heredado, la invención de otra sociedad no es más que otro nombre de lo imposible.

Notas:

2. Borra, Arturo (2017): “El sistema universitario español ante el racismo institucional”, en “Rebelión”, 8/12/2017. Versión electrónica en <https://rebelion.org/el-sistema-universitario-espanol-ante-el-racismo-institucional/>
3. En este contexto, es pertinente recordar que una «nación» no es sino otra forma de «comunidad política imaginada» concebida como “soberana” (Benedict, Anderson [2006]: *Comunidades imaginadas*, Fondo de Cultura Económica, México DF, p. 23). Es esta comunidad imaginada,

independientemente al grado de explotación y desigualdad que exista en su interior, la que ha dado lugar a los *nacionalismos* del siglo XIX. Si bien Anderson da por sentado como hecho histórico el pasaje de un “estado colonial” a una “nación-Estado” (*op. cit.*, p. 163), ambas formas estatales apostaron por la “difusión de la educación de estilo moderno” por una doble razón: “Esta expansión ocurrió no solo para proveer cuadros destinados a las jerarquías gubernamentales y corporativas, sino también debido a la aceptación creciente de la importancia moral de los conocimientos modernos incluso para las poblaciones colonizadas” (*op. cit.*, p.165). Admitiendo que la producción de estos nacionalismos (incluyendo los de carácter anticolonial) no conducen *necesariamente* a una posición racista, ¿qué significa esa aceptación creciente de la “importancia moral de los conocimientos modernos” para la población colonizada sino el reconocimiento implícito de la superioridad epistémica y técnica de Europa?

4. Walsh, Catherine (2007): “Interculturalidad, colonialidad y educación”, en Revista “Educación y pedagogía”, vol. XIX, número 48, Agosto de 2007, pág. 23: “Pensar en un giro o, mejor dicho, un vuelco decolonial en torno al conocimiento y a la educación requiere tomar con seriedad tanto las contribuciones como las implicaciones de las historias locales y de epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas. Requiere también una atención a la formación de conexiones dialógicas entre ambas. Pero tal vez más importante aún, una atención política y ética a nuestras propias prácticas y lugares de enunciación con relación a estas historias y epistemologías, a las intervenciones que podemos emprender para construir y generar conciencias políticas, metodologías descolonizadoras y pedagogías críticas”.
5. No hay matriz colonial que no presuponga una jerarquía racial en la que las personas negras, indígenas, gitanas o mestizas son, invariablemente, las que llevan la peor parte.
6. Dussel, Enrique (2001): “Eurocentrismo y modernidad”, p. 69, en Walter Mignolo [ed.] (2001): *Geopolítica del conocimiento*, Ediciones del signo, Buenos Aires.
7. Walsh, Catherine (2014): “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: insurgir, re-existir y re-vivir”, versión electrónica en <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>, p. 4.
8. Siguiendo a Walsh (2014: 9): “Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e

inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uninacionales por práctica y concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural -las que mantienen la desigualdad-, la interculturalidad crítica parte del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia (colonial no simplemente cultural) que ha sido construida a función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimiento y subalternización”.

9. Para profundizar la noción de “Tercer Espacio” en tanto «síntesis cultural», Bhabha, Homi (2002): *El lugar de la cultura*. Manantial, Buenos Aires, pp. 58-59.

[LEER EL ARTÍCULO ORIGINAL PULSANDO AQUÍ](#)

Fotografía: El Quinto Pode

Fecha de creación

2022/11/09