



**Nombre del alumno: Jhoana Guadalupe Arreola
Mayorga**

Nombre del profesor: Sergio Jiménez Ruiz

**Nombre del trabajo: Interculturalidad y
empoderamiento**

Materia: Interculturalidad en salud

Grado: 1er semestre Lic. Medicina Humana

Comitán de Domínguez Chiapas a 08 de septiembre del 2020



Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad Gunther Dietz

Independientemente de si los pueblos indígenas, los docentes o el alumnado diverso en su totalidad se conciben como puntos de partida para un enfoque interculturalidad con la inclusión de muy heterogéneos actores académicos y extra-académicos.

Interculturalidad y comunidad como principios complementarios. La interculturalidad tiene un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural y con diversidad identitaria, mientras que el interculturalismo sería una propuesta político-pedagógica que enfatiza y celebra estas interacciones, intercambios e hibridaciones como deseables. Con el mismo deseo analítico, es de importancia distinguir que los conceptos "comunidad" y de "comunismo" procuran fortalecer y privilegiar los recursos endógenos tanto organizativos, simbólicos, políticos como pedagógicos frente a modelos colonizadores. El comunismo como estrategia educativa logra sustanciar la fisiología de la comunidad, por que en vez de causar divisiones internas logra convertir esas "divisiones" en señales de identidad que convierte a la sociedad en un cuerpo heterogéneo. La identidad comunal se presenta en forma segmentada ya que el funcionamiento interno actúa no solo con reciprocidad sino con "lógica segmentada". Permite a los protagonistas superar la imagen de "la intracultura" a lo antiguo y tradicional, a lo lejos de arrojarse en una imagen estática procuran hibridar no solo el funcionamiento también la autoimagen de los comuneros indígenas. En el ámbito educativo, el comunismo recurre a la intra-cultura como

una fuente de métodos y contenidos de un diseño comunitario. Sin embargo el diseño carecerá de sentido si no es ligada a la interculturalidad que pueden ser funcionales y apropiadas a la comunidad en cuestión. Estos modelos son heurísticos y tipológicos ya que las disciplinas que comprenden no se incluyen de manera separada sino están interrelacionados como "tipos ideales", los "tipos" resultantes son los siguientes:

Tipo A = interculturalidad y comunidad

Representa un modelo educativo, no explícitamente formulado, que se basa en el entendimiento de la fisiología comunitaria local; estos son productos de imposición externa, se combinan de forma vivencial con la interculturalidad dirigida a las relaciones externas de la comunidad

Tipo B = interculturalidad y comunalismo

Se trata de un modelo educativo que es implícitamente monológico y que se presenta como explícitamente cultural en el que se plantean métodos solamente endógenos.

Tipo C = interculturalismo y comunidad

Es un modelo educativo que se manifiesta como explícitamente intercultural, prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje, mientras que invisibiliza aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje.

Desigualdad, diferencia y diversidad: ejes para gramática de la diversidad. Estos modelos educativos son enfoque intercultural no se entienden como prescriptivos, sino como herramientas analíticas. Retomando el modelo Benfil Bataña para estudiar "el control cultural" en "los procesos étnicos" y aplicándolo a sus experiencias con la etnoeducación (2008).

La etnoeducación propone la idea de autonomía educativa que se expresa en saberes y prácticas que los maestros asumen por efectos de regulación que las comunidades, sus cabildos y sus autoridades tradicionales tienen sobre el proyecto educativo escolar. Como resultado de la frecuente etnificación de las prácticas culturales, se constituyen en "la cultura propia" de un determinado grupo. Se trata de procesos de apropiación, imposición, enajenación y autorización que necesariamente generan divergencias de intereses tanto dentro de la comunidad como entre ésta y la institución escolar. Por tanto un análisis pedagógico-crítico de estos procesos interculturales requiere una visión que abarque la conflictividad como una característica intrínseca de cualquier fenómeno intercultural. Por consiguiente la crítica de las nociones esencializadas de cultura y etnicidad nos proporcionan una nueva base conceptual para reformular el tratamiento institucional de la diversidad y la interculturalidad. Las identidades de la percepción de la diversidad tienen que ser contextualizadas con respecto a las relaciones de poder más contrastadas en sus inter-relaciones, interacciones e interferencias mutuas. Dichos procesos sólo pueden ser analizados en su carácter multifacético, logramos distinguir en cada momento ejes analíticos distintos pero que al combinarse generan un análisis multidimensional de las identidades:

• Históricamente, el eje de la igualdad-desigualdad, ha desembocado en respuestas institucionales compensatorias y a menudo asimiladoras.

• El eje de la identidad-alteridad ha generado "un análisis

horizontal" de las diferencias étnicas, culturales, de género, edad y generación, orientaciones sexuales promoviendo el empoderamiento de cada una de las minorías relacionadas.

• La correspondiente estrategia de análisis es intercultural, esto es relacional, transversal e "interseccional" centrándose en la interacción entre dimensiones identitarias heterogéneas

Apartir de lo anterior, los procesos entre los diversos grupos se analizan tres dimensiones complementarias:

1: En su dimensión inter-cultural. Centrada en las expresiones culturales que responden a lógicas subyacentes, la cultura organizacional de los movimientos multiculturalistas que reivindican determinados aspectos de la diversidad cultural o biológica y la cultura académica occidental, inserta en una transición

2: En su dimensión inter-actoral. Analiza las pautas y canales de negociación y mutua transferencia de saberes entre diferentes actores institucionales, organizacionales o comunitarios que proporcionan memorias colectivas acerca de la diversidad cultural y biológica de su entorno inmediato.

Interseccionalidad y reflexividad: consecuencias metodológicas. La diversidad epistémica se puede y debe insertar en un proyecto educativo institucional, con el objetivo de que las diferentes trayectorias generen nuevos espacios académicos y diversos. Tomando en cuenta esto, la diversidad se debe concebir no como una suma de diferencias, sino como un enfoque multi-dimensional y multi-perspectiva que estudia las líneas de diferenciación. Así, se puede ver desde la perspectiva de la formación de identidad y

desde la percepción de la discriminación. Ello es asimismo reforzado por la visibilidad que una determinada fuente de identidad dada pueda tener con respecto a sus estigmatizados, que se analizan discerniendo y reconstruyendo intersecciones entre distintas dimensiones de identidad. Estas distinciones se le es imprescindible tener en cuenta las asimetrías y diferencias a cada una de las dimensiones de identidad. Las "líneas de diferenciación" sistemáticamente sustancializan las identidades con respecto a los factores contribuyente.

¿Cómo dialogar entre saberes? Conclusiones y perspectivas.
El diálogo de saberes no sólo establece un espacio complementario entre los saberes existentes sobre el mundo actual y la realidad presente, sino que apunta a la producción de nuevas formas de comprensión del mundo, que emergen de la dialógica del intercambio de saberes y de la disputa de sentidos en la reaprobación social de la naturaleza y de la cultura. Siguiendo este tipo de propuestas denominadas "saberes-saberes" a aquellos conocimientos académicos y pedagógico-cívicos que se caracterizan por su abstracción y descontextualización.

Surge una serie de tipos de saberes-haceres-poderes que, en lo conceptual, nos pueden guiar en el debate presente y futuro sobre diferentes constelaciones del enfoque intercultural en educación y que, en lo práctico, pueden conformar un punto de partida para definir las capacidades interculturales; que consiste en la capacidad que expresar de manera teórica-práctica las distintas praxis culturales, esto abarca habilidades para gestionar

iniciativas y conocimientos locales de forma situada y contextualizada. Incluyen todas aquellas capacidades prácticas de gestionar y mediar entre diferentes constelaciones de poder, a partir de la praxis cultural específica de los actores implicados y por último, los poderes-haceres se refieren a aquellas "tecnologías inductivas" que apoyen la apropiación local de saberes-haceres más generales, en un contexto específico de ejercicio de poder.

Este entramado de ejes y combinaciones que estos saberes, haceres y poderes ya están presentes en la prácticas profesionales de los actores que participan en la migración discursiva, pero que hace falta enlazarlos y concatenarlos explícitamente en el diseño metodológico de futuras investigaciones. Sólo así será posible desarrollar estrategias pedagógicas contextualmente pertinentes y evitar que estos intercambios crecientemente transnacionales y globalizados se copien ingenuamente y lo mimeticen con "soluciones educativas" trasladadas desde un marco nacional o regional a otro. Se trata, a fin de cuentas, de interrelacionar y con ello de descolonizar diversos "saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales que circulan en la sociedad".

Referencias

Dietz, G., (s.f) Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad.
https://www.crim.unam.mx/web/sites/default/files/8_Comunidad_Intercultural.pdf