



**Jorge Iván Santiago García**

**Dr. Sergio Jiménez Ruiz**

**Control de lectura II**

**Interculturalidad y salud I**

**PASIÓN POR EDUCAR**

**1°**

**A**

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

GUNTER DIETZ

- La noción de comunalidad y de interculturalidad no son excluyentes una de la otra, de hecho deberían ser consideradas como complementarias y profundidad. La interculturalidad puede entenderse como un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones que a menudo o muy constantemente son desiguales entre los miembros de ya establecidas culturas.

Gracias a la combinación e inspiración en experiencias educativas innovadoras propuestas por Meyer, Bertely, Alfaro, Ansión y Tubino se realizó la proposición de distinguir 4 polos o tipos diferentes de la relación comunalidad / interculturalidad, entendiendo que la comunalidad se refiere al hábitus comunitario, representando un modelo normativo- reivindicativo de "hacer comunidad". Estos cuatro polos son modelos meramente heurísticos y tipológicos. Los resultantes tipos son descritos a continuación:

**Tipo A:** Interculturalidad y comunalidad; que representa un modelo educativo implícito basada en la praxis (práctica) cotidiana local, habitual e híbrida que se toma como una base para el proceso de enseñanza - aprendizaje escolar. Combina la intercultural con la intracultural.

**Tipo B:** Interculturalidad y comunalismo; que es un modelo educativo implícitamente monológico, explícitamente intra-cultural que prescribe métodos de enseñanza - aprendizaje endógenos.

**Tipo C:** Interculturalismo y comunalidad; se manifiesta como un modelo educativo explícitamente intercultural, prescribe métodos de enseñanza - aprendizaje exógenos.

**Tipo D:** Interculturalismo y comunalismo que refiere a un modelo educativo explícitamente dialógico que combina recursos intraculturales e interculturales.

Estos ideales sobre modelos educativos de enfoque intercultural no son prescriptivos, son tomadas como herramientas de análisis que contribuyen al debate sobre lo que se entiende por pertinencia cultural y lingüística.

La etnoeducación propone el ideal de la autonomía educativa que se demuestra ahora en prácticas de la pedagogía del control cultural.

Las negociaciones acerca de lo propio y lo ajeno se sitúan dentro de la dinámica y conflictiva arena del control cultural etnificado. Trata de un proceso de apropiación, imposición, enajenación y autonomización que generan la divergencia de intereses dentro de la comunidad, entre ésta y la institución escolar.

Las identidades que subyacen a la percepción de la diversidad tienen que ser contextualizadas con respecto a las relaciones y asimetrías de poder más amplias y contrastadas en sus interrelaciones, interacciones e interferencias mutuas. Se distinguen tres ejes analíticos diferentes, pero complementarios: igualdad - desigualdad, identidad - alteridad, homogeneidad - heterogeneidad.

Los ejes gramaticales de la diversidad son tres, en su dimensión inter-cultural, en su dimensión inter-lingüe y en su dimensión interactorial.

Al analizar mediante este triple contraste de dimensiones los procesos interculturales de generación de conocimientos, podemos articular una diversidad epistémica que se puede y debe insertar dentro de un proyecto educativo institucional, de manera en que las diferentes fuentes y trayectorias cognoscitivas, lingüísticas y culturales generen nuevos espacios académicos "interseccionales" y genuinamente diversos.

La diversidad se debe concebir no como una suma mecánica de diferencias, sino como un enfoque multi-dimensional y multiperspectiva que estudia "las líneas de diferenciación" (Krüger, 2005). La interseccionalidad nos permite ver desde dos perspectivas: la formación de identidad y la discriminación. Sistemáticamente sustancializan las identidades con respecto a las alteridades homónimas yuxtaponiendo dimensiones de identidad bipolares y asimétricas.

Esto desenvoca en la doble reflexividad etnográfica, pues se propone concebir la etnografía y su sistemático oscilar entre una visión emic y etic - interna y externa de la realidad social. El modelo etnográfico - tri-dimensional está compuesto por la dimensión semántica, la dimensión pragmática y la dimensión sintáctica.

¿Cómo dialogar entre variabilidad de saberes?

Hace falta completar las metodologías dialógicas y participativas con el análisis del diálogo de saberes no solamente como saberes, sino asimismo como saberes-haceres y como saberes poderes.

Por tanto, la propuesta metodológica de traducir la mirada "doblemente reflexiva" de una etnografía dialógica hacia un novedoso diseño de investigación, basado en un diálogo de saberes más vivencial, menos abstracto y esencializador, requiere podamos distinguir de manera analítica acerca de la relación entre conocimiento y acción, y de su intersección como "conocimiento-práctica".

La investigación doblemente reflexiva revela entonces que con el entramado de ejes y combinaciones que estos saberes, haceres y poderes ya están presentes en la práctica profesional de actores que participan en esta migración discursiva, pero que hace falta enlazarlos, concatenarlos en el diseño metodológico funcional de investigaciones a futuro. La concatenación de saberes, haceres y poderes refleja la necesidad de integrar en el futuro el análisis monográfico y sedentario.

Esta es la forma en la que será posible desarrollar estrategias pedagógicas pertinentes y evitar que en estos intercambios transnacionales y globalizados se copien ingenuamente y se minimicen "soluciones educativas" trasladadas desde un marco nacional o regional a otro.

# Bibliografía:

Dietz, G. (2020, 25 enero). Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad. UV. Recuperado 22 de febrero de 2022, de <https://www.uv.mx/iie/files/2012/05/cap-Crim.pdf>