MODULEMA
Revista Científica sobre Diversidad Cultural
Scientific Journal on Cultural Diversity

eISSN: 2530-934X
https://doi.org/10.30827/modulema

EL CONCEPTO DE PLURIFORMIDAD CULTURAL Y SU RELEVANCIA PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UNA PERSPECTIVA CRÍTICA DESDE BOURDIEU

THE CONCEPT OF CULTURAL PLURIFORMITY AND ITS RELEVANCE TO INTERCULTURAL EDUCATION: A CRITICAL PERSPECTIVE DRAWING ON BOURDIEU

LE CONCEPT DE PLURIFORMITÉ CULTURELLE ET SA PERTINENCE POUR L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE : UNE PERSPECTIVE CRITIQUE DE BOURDIEU

O CONCEITO DE PLURIFORMIDADE CULTURAL E SUA RELEVÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA A PARTIR DE BOURDIEU

ПОНЯТИЕ КУЛЬТУРНОГО ПЛЮРАЛИЗМА И ЕГО ЗНАЧЕНИЯ ДЛЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЗГЛЯДОВ БУРДЬЕ

文化多元性的概念及其对跨文化教育的意义：基于布迪厄视角的批判性观点

مفهوم التعدد الثقافي وأهميته بالنسبة للتعليم المتعدد الثقافات: منظور نقدي من بورديو

Información

Fechas:
Recibido: 29/08/2024
Aceptado: 07/02/2025
Publicado: 04/03/2025

Correspondencia:
Andreas Pöllmann
apollm@daad-alumni.de

Cómo citar este trabajo:
Pöllmann, A. (2025). El concepto de pluriformidad cultural y su relevancia para la educación intercultural: una perspectiva crítica desde Bourdieu. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural, 9*, 22-41. https://doi.org/10.30827/modulema/v9i/31478

Autoría

Andreas Pöllmann
Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Culturales. Universität Paderborn (Alemania)
https://orcid.org/0000-0002-9090-2547

Contribución autores:
AP: 100%.

Conflicto de intereses:
Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Financiación:
La investigación no recibió financiación externa.

Licencia:
creative commons
BY-NC-SA

Edita:
Grupo de investigación "Innovación Curricular en Contextos Multiculturales" HUM-358
eug EDITORIAL UNIVERSIDAD DE GRANADA

RESUMEN

Basándose en el marco conceptual de Pierre Bourdieu, este artículo presenta la noción de pluriformidad cultural y su relevancia para una educación intercultural crítica, inclusiva y equitativa. Situado en el nexo de las nociones bourdianas de habitus, campo y doxa, el concepto de pluriformidad cultural se refiere a la coocurrencia de diferentes formas de capital cultural e intercultural dentro de un mismo individuo o campo. El análisis crítico y exploratorio de la pluriformidad cultural ofrece una alternativa viable a las prescripciones normativas de lo que supuestamente significa ser competente interculturalmente. El artículo sostiene que el concepto de pluriformidad cultural resulta especialmente apropiado para cuestionar críticamente los contextos institucionales monolingües (por ejemplo, en las escuelas) que no reconocen ni valoran adecuadamente la diversidad lingüística y cultural real del alumnado. Al hacerlo, ilustra que la investigación empírica de la pluriformidad cultural en los niveles de incorporación, objetivación e institucionalización requiere especial atención de la colaboración empática e inclusiva de investigadores y sujetos de investigación.

Palabras clave: Capital cultural, Pluriformidad cultural, Educación intercultural, Pierre Bourdieu, Análisis crítico.

ABSTRACT

Drawing on Pierre Bourdieu's conceptual framework, this article presents the notion of cultural pluriformity and its relevance for critical, inclusive and equitable intercultural education. Located at the nexus of Bourdieu's notions of habitus, field, and doxa, the concept of cultural pluriformity refers to the co-occurrence of different forms of cultural and intercultural capital within the same individual or field. The critical and exploratory analysis of cultural pluriformity offers a viable alternative to prescriptions of what it supposedly means to be interculturally competent. The article sustains that the concept of cultural pluriformity is particularly appropriate for critically challenging monolingual institutional contexts (e.g., in schools) that do not adequately recognise and value the real linguistic and cultural diversity of the student body. In doing so, it illustrates that the empirical investigation of cultural pluriformity at the levels of incorporation, objectification and institutionalisation requires special attention to the empathetic and inclusive collaboration of researchers and research subjects.

Keywords: Cultural capital, Cultural pluriformity, Intercultural Education, Pierre Bourdieu, Critical analysis.

RÉSUMÉ

Cet article, qui s'appuie sur le cadre conceptuel de Pierre Bourdieu, explore la notion de pluriformité culturelle et son importance pour une éducation interculturelle critique, inclusive et équitable. En s'inscrivant dans les concepts d'habitus, de champ et de doxa de Bourdieu, la pluriformité culturelle désigne la coexistence de différentes formes de capital culturel et interculturel au sein d'un même individu ou dans un même champ. L'analyse critique et exploratoire de cette notion propose une alternative pertinente aux approches normatives sur ce que signifie être véritablement compétent sur le plan interculturel. L'article soutient que la pluriformité culturelle est particulièrement pertinente pour remettre en question les contextes institutionnels monolingues (comme les écoles) qui ne reconnaissent pas, ou ne valorisent pas suffisamment, la diversité linguistique et culturelle des apprenants. Enfin, il souligne que la recherche empirique sur la pluriformité culturelle, aux niveaux de l'incorporation, de l'objectivation et de l'institutionnalisation, doit prêter une attention particulière à une collaboration empathique et inclusive entre chercheurs et participants.

Mots-clés : capital culturel, pluriformité culturelle, éducation interculturelle, Pierre Bourdieu, analyse critique.

Pöllmann, A. (2025).
El concepto de pluriformidad cultural y su relevancia para la educación intercultural: una perspectiva crítica desde Bourdieu.

RESUMO

Com base no referencial teórico de Pierre Bourdieu, este artigo apresenta a noção de pluriformidade cultural e sua relevância para uma educação intercultural crítica, inclusiva e equitativa. Situado na intersecção dos conceitos de habitus, campo e doxa de Bourdieu, o conceito de pluriformidade cultural refere-se à coexistência de diferentes formas de capital cultural e intercultural dentro de um mesmo indivíduo ou campo. A análise crítica e exploratória da pluriformidade cultural oferece uma alternativa viável às prescrições sobre o que supostamente significa ser culturalmente competente. O artigo sustenta, ainda, que o conceito de pluriformidade cultural é particularmente adequado para desafiar criticamente contextos institucionais monolíngues (por exemplo, em escolas) que não reconhecem nem valorizam adequadamente a diversidade linguística e cultural real do corpo discente. Nesse sentido, o trabalho demonstra que a investigação empírica da pluriformidade cultural nos níveis de incorporação, objetificação e institucionalização exige especial atenção à colaboração empática e inclusiva entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa.

Palavras-chave: Capital cultural, Pluriformidade cultural, Educação intercultural, Pierre Bourdieu, Análise crítica.

АННОТАЦИЯ

Статья рассматривает понятие культурного плюрализма и его значение для критического, инклюзивного и справедливого межкультурного образования, опираясь на концептуальные рамки Пьера Бурдье. Понятие культурного плюрализма, означающее совместное существование различных форм культурного и межкультурного капитала в одном субъекте или поле, находится на пересечении понятий габитуса, поля и доксы Бурдье. Критический и исследовательский анализ культурного плюрализма является реальной альтернативой нормативным предположениям о том, что реально означает быть межкультурно компетентным. В статье утверждается, что понятие культурного плюрализма особенно подходят для критического рассмотрения одноязычных учреждений (например, школы), которые не признают и недооценивают настоящее культурное и языковое разнообразие учеников. Статья показывает, что эмпирическое исследование культурного плюрализма на уровнях инкорпорации, объективации и институционализации требуют особой эмпатии и внимания к инклюзии как от исследователей, так и от субъектов исследования.

Ключевые слова: Культурный капитал, культурный плюрализм, межкультурное образование, Пьер Бурдье, критический анализ.

摘要

本文基于皮埃尔·布迪厄的概念框架，提出了文化多元性概念及其在批判性、包容性和公平的跨文化教育中的重要性。文化多元性的概念位于布迪厄的习性、场域和信念等概念的交汇点，指的是在同一主体或场域中，不同形式的文化资本与跨文化资本的共存。对文化多元性的批判性和探索性分析为我们提供了一种可行的替代方案来解释所谓跨文化能力的含义。本文认为，文化多元性概念特别适用于对那些在单一语言环境中（例如学校）未能充分承认或重视学生的语言和文化多元性的教育制度进行批判性质疑。为此，文章指出，在文化多元性的融入、客体化和制度化等层面的实证研究需要特别关注研究者与研究对象之间进行富有同理心且包容性的合作。

关键词： 文化资本、文化多元性、跨文化教育、皮埃尔·布迪厄、批判性分析

Pöllmann, A. (2025).
El concepto de pluriformidad cultural y su relevancia para la educación intercultural: una perspectiva crítica desde Bourdieu.

لخص

استناداً إلى الإطار المفاهيمي لبيير بورديو، يعرض هذا المقال مفهوم التعددية الثقافية وأهميتها في التعليم النقدي والشامل والعادل بين الثقافات. يقع مفهوم التعددية الثقافية عند نقطة الوصل بين مفاهيم بورديان عن الهابيتوس والحقل والدوكسا، ويشير إلى التواجد المشترك لأشكال مختلفة من رأس المال الثقافي والثقافي داخل نفس الفرد أو المجال. يقدم التحليل النقدي والاستكشافي للتعددية الثقافية بديلاً قابلاً للتطبيق للوصفات المعيارية لما يفترض أن يعنيه الكفاءة بين الثقافات. يجادل المقال بأن مفهوم التعددية الثقافية مناسب بشكل خاص لطرح أسئلة نقدية على السياقات المؤسسية أحادية اللغة (على سبيل المثال، في المدارس) التي لا تعترف أو تقدر بشكل كاف التنوع اللغوي والثقافي الحقيقي للطلاب. ومن خلال القيام بذلك، فإنه يوضح أن التحقيق التجريبي في التعددية الثقافية على مستويات الإدماج والتشييء والمأسسة يتطلب اهتماما خاصا .بالتعاون التعاطفي والشامل بين الباحثين والموضوعات البحثية

الكلمات المفتاحية: رأس المال الثقافي، التعددية الثقافية، التعليم بين الثقافات، بيير بورديو، التحليل النقدي

INTRODUCCIÓN

A los defensores de la educación intercultural nunca les han faltado palabras agradables y buenas intenciones. Sin embargo, esto no es suficiente. Como sugieren cada vez más voces críticas (Dervin, 2024; Holguín Vaca & Castaño Arques, 2024; Zembylas, 2023), ya es hora de que los educadores e investigadores reflexionen sobre sus propias presunciones y la medida en que han contribuido a perpetuar las inequidades y las asimetrías de poder excluyentes en los ámbitos educativos. Inspirado en el marco conceptual de Pierre Bourdieu, este artículo examina cómo la pluriformidad cultural puede servir como una herramienta crítica para los educadores en la reflexión de sus prácticas y para la construcción de una educación inclusiva y empoderadora.

Carles y Bourdieu (2001) concibieron la sociología como un arte marcial de autodefensa cuyos instrumentos conceptuales tienen el potencial de capacitar a los excluidos, despreciados, marginados y perseguidos para defenderse con armas intelectuales de las injusticias que sufren. Los conceptos de capital cultural, habitus, campo y doxa de Bourdieu permiten una comprensión profunda de las dinámicas de poder en el ámbito educativo, haciendo visible la forma en que los recursos culturales se distribuyen y utilizan de manera desigual en contextos educativos. En este marco conceptual, la noción de pluriformidad cultural se presenta como una herramienta de análisis crítico, reflexión e introspección para quienes se dedican a la educación intercultural.

El concepto de pluriformidad cultural se refiere a la coocurrencia de diferentes formas de capital cultural e intercultural dentro de un mismo individuo o campo. La pluriformidad cultural puede examinarse y compararse en términos de su alcance y configuración. Mientras que el alcance de la pluriformidad cultural implica tanto la calidad como la cantidad de diferentes variedades empíricas de capital cultural e intercultural, su configuración se refiere a la prominencia relativa de los respectivos recursos (inter) culturales. De este modo, la “cultura” no se concibe como un factor predictivo uniforme y esencializado, sino como un fenómeno complejo y variable tanto a nivel individual como estructural.

En un contexto donde los enfoques tradicionales en la educación intercultural han sido insuficientes para erradicar las desigualdades estructurales, el análisis de la pluriformidad cultural se presenta como una alternativa que invita a una revisión profunda y autocrítica de las prácticas educativas. Al analizar la pluriformidad cultural en campos educativos,

se espera contribuir a una educación intercultural que no solo reconoce la diversidad cultural, sino que también promueve la justicia social al desafiar las estructuras de poder y fomentar una inclusión auténtica.

LAS FORMAS DE CAPITAL CULTURAL E INTERCULTURAL

Pierre Bourdieu (1986) distinguió entre el capital cultural incorporado, en términos de los conocimientos y el "saber hacer" culturales de las personas; el capital cultural objetivado, manifestado a través de producciones literarias o musicales, esculturas, pinturas, maquinaria o herramientas; y el capital cultural institucionalizado, como son los títulos y certificados oficiales otorgados por instituciones educativas. Inspirándose en la noción de capital cultural de Bourdieu, ha empezado a surgir una gama de adaptaciones en relación con la noción de capital intercultural (Pöllmann, 2017, 2018a, 2018b, 2019, 2021).

Entre posibles indicadores empíricos del capital intercultural incorporado se incluyen experiencias de migración, repertorios multilingües y competencias de "translanguaging". En medida en que la escritura, la ciencia, el arte y la arquitectura sean portadores de significados, asociaciones o connotaciones interculturales de forma duradera y tangible – como en el caso de "la escultura Madre de la Humanidad® en Los Ángeles (Estados Unidos)" (Pöllmann, 2014, p. 56) – se podrían considerar objetivaciones del capital intercultural. Posibles indicadores empíricos del capital intercultural institucionalizado incluyen días conmemorativos, planes de estudio, libros escolares y títulos académicos con una perspectiva intercultural más o menos explícita.

Aunque la noción de capital cultural, por un lado, y la de capital intercultural, por otro, puedan asociarse con distintos indicadores empíricos, en términos ontológicos siempre permanecen íntimamente interrelacionadas. La siguiente es una definición provista en un trabajo previo:

> [T]odas las formas de capital intercultural también son formas de capital cultural en el sentido de que son particulares a las culturas [con relación a] las cuales y de las cuales han emergido; y todas las formas de capital cultural también son formas de capital intercultural dado que las culturas [con relación a] las cuales y de las cuales han emergido constituyen, en mayor o menor grado, un producto del contacto y de la „mezcla" interculturales. (Pöllmann, 2014, p. 57)

A pesar de su intrínseca interrelación, a diferencia del capital cultural, el capital intercultural "funciona como un potente marcador de distinción sociocultural dentro de un rango más

amplio de contextos de (re)producción, y es probable que mantenga o [...] que mejore su valor de intercambio al traspasar campos más lejanos" (Pöllmann, 2014, p. 57).

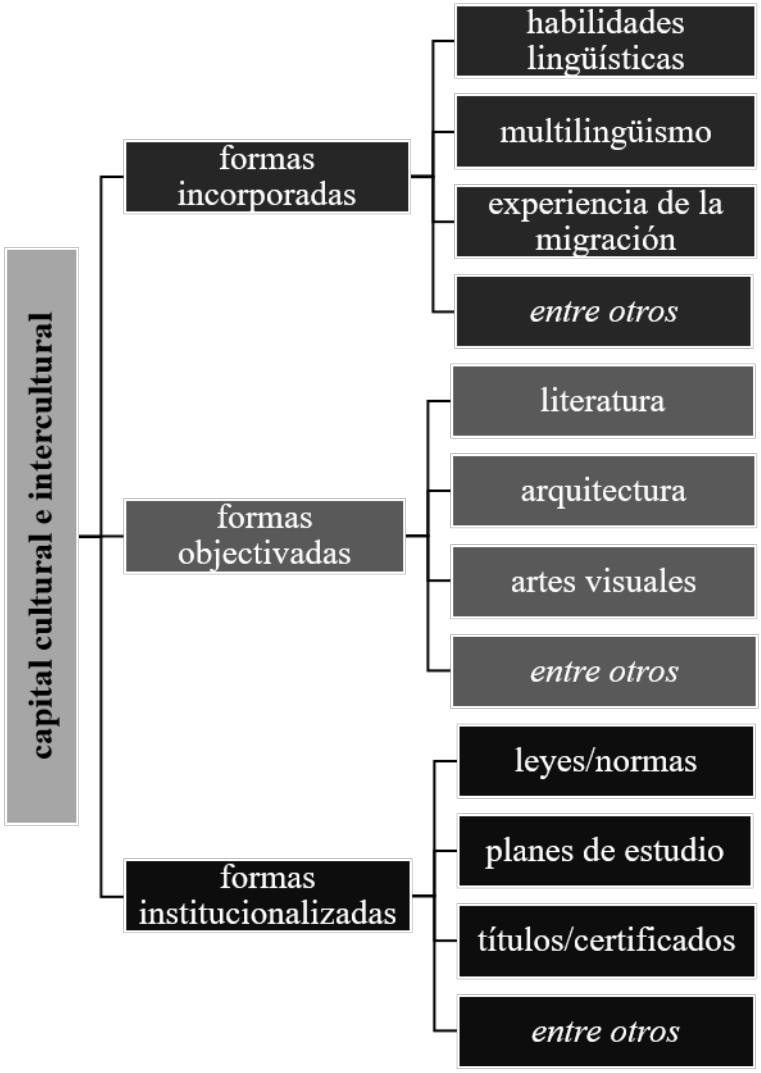
El concepto de capital intercultural incorporado implica "habilidades, competencias y sensibilidades interculturales. Sin embargo, inspirada en el trabajo de Bourdieu, no solo se refiere a las competencias interculturales como tales, sino también a su respectivo valor de cambio y a las circunstancias en las que son más o menos probables de ser realizadas" (Pöllmann, 2014, pp. 57/58). En la medida en que "la verdad de [... una] interacción nunca está totalmente contenida en la interacción" (Bourdieu, 1977, p. 81, *traducción propia*), las conversaciones verbales o textuales se deben interpretar con relación a sus contextos de producción y reproducción. Al centrarse en la contextualidad, el concepto de capital intercultural desmitifica las ingenuas celebraciones neoliberales de una especie de interculturalidad apolítica y neutral.

La realización del capital cultural e intercultural puede experimentarse como algo más o menos reconfortante. El nivel de confort o malestar puede variar no solo en función de la variedad empírica concreta de capital intercultural que las personas adquieren o aplican – es decir, los contenidos de la realización – sino también en función de las modalidades específicas de realización, que pueden ser, por ejemplo, más o menos mediados/no mediados, más o menos intuitivos/reflexivos, y más o menos armoniosos/conflictivos. Dicho esto, el valor de cambio relativo del capital cultural e intercultural incorporado individualmente viene determinado en gran medida por las relaciones de objetivación e institucionalización en los ámbitos educativos pertinentes. Es importante subrayar que el grado de objetivación en y a través de las instituciones garantiza la "acumulación de adquisiciones materiales y simbólicas, que luego pueden persistir sin que los actores tengan que recrearlas continuamente y en su totalidad mediante la acción consciente" (Bourdieu 1990, p. 130, *traducción propia*).

EL CONCEPTO DE PLURIFORMIDAD CULTURAL

Las formas de capital cultural e intercultural esbozadas en la Figura 1 son constitutivas del concepto de pluriformidad cultural.

Figura 1.
La pluriformidad cultural.



Fuente: Elaboración propia

Cuando se emplea en relación con un individuo o varios individuos, el término "pluriformidad cultural" representa el total de formas de capital cultural e intercultural incorporadas individualmente; mientras que cuando se utiliza en relación con campos educativos, implica no solo las respectivas incorporaciones, sino también la gama de objetivaciones e institucionalizaciones pertinentes. En el nexo de las nociones de habitus, campo y doxa, la pluriformidad cultural puede examinarse y compararse en términos de su alcance y configuración. Mientras que el alcance de la pluriformidad cultural implica tanto la calidad como la cantidad de diferentes variedades empíricas de capital cultural e intercultural, su configuración se refiere a la prominencia relativa de los respectivos recursos (inter)culturales.

Es importante destacar que, dentro del marco conceptual esbozado en el transcurso de este artículo, las culturas se conciben como superposiciones de habitus que "emergen de y dan lugar a diferentes formas incorporadas, objetivadas e institucionalizadas de capital cultural e intercultural" (Pöllmann, 2021, p. 3, *traducción propia*). Recordemos que la noción de habitus implica "estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes" (Bourdieu, 1990, p. 53, *traducción propia*) que "median y "guían" la recepción, memorización y generación procesual de las impresiones y expresiones sensoriales de las personas" (Pöllmann, 2016, p. 3, *traducción propia*).

Los campos educativos constituyen "espacios estructurados que se organizan en torno a tipos específicos de capitales o combinaciones de capitales" (Swartz, 2016, p. 1, *traducción propia*) cuyo valor respectivo sigue siendo objeto de luchas entre diversos actores y partes interesadas. Las diferentes formas de capital incluyen no solo variedades económicas y sociales, sino también, y de manera importante, variedades culturales e interculturales. En función de los recursos de capital disponibles y de la respectiva "correspondencia campo-habitus, los actores [podrían] compartir la *doxa* del campo, los supuestos que "se dan por sentados" y que determinan los límites de lo factible y lo pensable" (Maton, 2014, p. 58, *énfasis original, traducción propia*).

Es importante tener en cuenta que el concepto de pluriformidad cultural incorporada contrasta con la noción de hibridez de Bhabha (2012) al poner un énfasis más coherente en la coocurrencia en lugar de la fusión de diferentes recursos (inter)culturales dentro de un mismo individuo y al mismo tiempo subraya que las objetivaciones e institucionalizaciones específicas a cada campo tienen implicaciones directas en términos de justicia social. Por ende, el concepto de pluriformidad cultural evita la fijación en los procesos de consumo tan prominente en la visión de García Canclini (2001) sobre las culturas híbridas.

De forma similar a la noción de Holliday (2022) de "pequeña formación cultural sobre la marcha" (p. 13, traducción propia), la noción de pluriformidad cultural subraya la importancia de las experiencias sociales personales integradas en el contexto, al mismo tiempo que rechaza el esencialismo cultural y las generalizaciones culturalmente uniformes en torno a "culturas nacionales" reales o imaginarias. Como Dervin y Jacobsson (2022) expresan incisivamente, "[l]a función de las culturas nacionales es [...] funcionar activamente como una agrupación de personas que solo tienen en común el haberse criado en los mismos lugares geográficos" (p. 27, *traducción propia*).

La uniformidad cultural tiene muchas caras, desde la perspectiva romántica-nacionalista de Herder (1966) hasta los estereotipos y prejuicios culturales más recientes (Fatone, 2022). Mientras que algunas de estas caras pueden estar limitadas a ciertos momentos

o periodos del pasado, otras persisten hasta la actualidad, o han (re)surgido más recientemente. Se podría suponer que, en el ámbito de la educación intercultural, las alusiones a la uniformidad cultural serían recibidas con gran escepticismo, o incluso se considerarían obsoletas. Sin embargo, las nociones de uniformidad cultural siguen vivas quizás especialmente en entornos o prácticas educativas supuestamente "interculturales" (Gorski, 2008). Doerr (2019), por ejemplo, ilustra cómo los programas de estudios en el extranjero tienden a basarse en nociones esencializadoras de homogeneidad cultural que (re)producen retratos reduccionistas de las respectivas "sociedades de acogida" y "hablantes nativos".

A diferencia de muchos conceptos de cultura, el concepto de pluriformidad cultural se centra en la coocurrencia de diferentes formas (inter)culturales dentro de un mismo individuo o campo educativo. La valoración de la pluriformidad cultural depende del respectivo entorno institucional y societal y de que existan maestras y maestros que hayan experimentado diferentes formas de aprendizajes interculturales y que estén sensibilizados ante la persistente desigualdad sociocultural, el racismo, el etnocentrismo, el chauvinismo, el sexismo, la homofobia, la xenofobia y la marginalización de los pueblos indígenas (Pöllmann, 2018a; Schmelkes & Ballesteros, 2023).

PLURIFORMIDAD CULTURAL, EDUCACIÓN FORMAL Y JUSTICIA SOCIAL

Las instituciones de educación formal pueden reforzar las inequidades socioculturales existentes – como en los casos recurrentes de marginalización lingüística. Solo se debería considerar la manera en que muchos sistemas educativos contribuyan "directamente a devaluar las formas de expresión populares, clasificándolas de "argots" y "algarabías" [...] mientras imponen el reconocimiento del idioma legítimo" (Bourdieu, 1991, p. 49, *traducción propia*) – esto es, más precisamente, la legitimación (arbitraria) del idioma dominante.

Lamentablemente muchas instituciones educativas ignoran o desprecian la pluriformidad cultural. Este punto puede ilustrarse de forma conmovedora en el trabajo pionero y aún vigente de Ingrid Gogolin (2023) sobre el problema del monolingüismo institucional de las escuelas alemanas frente a un alumnado cada vez más multilingüe. Dependiendo del grado en que los agentes educativos implicados reconozcan el monolingüismo institucionalizado como legítimo y lo den por hecho, surge una doxa institucional culturalmente uniforme. Resulta trágico que una doxa de este tipo se ilusione con la uniformidad cultural y al mismo tiempo no reconozca que navegar el "conocimiento a través de diferentes lenguas puede ayudar a ver la interculturalidad desde diferentes perspectivas" (Dervin & Simpson, 2021, p. 43, *traducción propia*).

Muchas instituciones educativas ignoran o desvalorizan los recursos (inter)culturales de los estudiantes socialmente marginados o, lo que es peor, los interpretan como déficits y obstáculos para el progreso académico individual o colectivo. En casos extremos, las personas o grupos marginados se definen únicamente por sus supuestos déficits, como lo ilustra el siguiente ejemplo hipotético en el contexto de la Ciudad de México:

> La alfabetización en el idioma español constituye sin duda un requisito clave para la formación de una ciudadanía crítica y que pueda tener acceso a las estructuras del poder simbólico del país. Pero sería un acto fatal de violencia simbólica hacer menos a una persona debido a que no puede leer ni escribir en español, llamándola analfabeta sin la debida consideración del resto de sus conocimientos y repertorios lingüísticos. Tomemos el (no tan ficticio) ejemplo de un hablante nativo del idioma mixteco, quien después de haber trabajado varios años como campesino en los Estados Unidos regresa a su natal Oaxaca como hablante semi-fluido del idioma inglés por haber adquirido habilidades básicas de lectura, escritura y conversación en ese idioma y que, al mismo tiempo, es capaz de conversar en español.
>
> Ahora, imaginemos el (igualmente no tan) ficticio caso de un burócrata mexicano encargado de la medición del analfabetismo en el país, clasificando a esa persona indígena – de forma simple y cruel – como analfabeta debido a su poca capacidad para expresarse por escrito y para leer textos en español. Imaginemos además la (de nuevo no tan) ficticia posibilidad de que el ficticio burócrata mexicano nunca se hubiera molestado en aprender, leer o escribir en algún idioma indígena de México, que nunca hubiera vivido en otros países, y que no hablara ni escribiera ni leyera al menos en un nivel rudimentario inglés o cualquier otro idioma extranjero. De esta forma, empezamos a apreciar la importancia de tratar los problemas y las clasificaciones del analfabetismo con la mayor sensibilidad posible y de valorar los repertorios lingüísticos y culturales de la gente más holísticamente de lo que se ha hecho hasta la fecha. (Pöllmann & Sánchez Graillet, 2015, p. 67)

El reconocimiento y la valoración de la pluriformidad cultural incorporada de los individuos y grupos marginados es de vital importancia. Frecuentemente, estos no son tomados en cuenta o son conscientemente devaluados. Importa mucho, por ejemplo, si el "origen migratorio" real o supuesto de una persona se asocia con algún tipo de déficit o se interpreta positivamente como una forma institucionalmente apreciada de capital (inter)cultural incorporado. En una línea similar, pero en relación con el poder (simbólico) de la pluriformidad cultural objetivada en los campos escolares, existe una diferencia sustancial entre considerar acrítica o incluso orgullosamente un monumento que implica ideas de "superioridad nacional" o de "dominación colonial", y el abstenerse de tales

formas de agresión o incluso preferir referirse a un monumento como la escultura Mother of Humanity®, usando connotaciones interculturales.

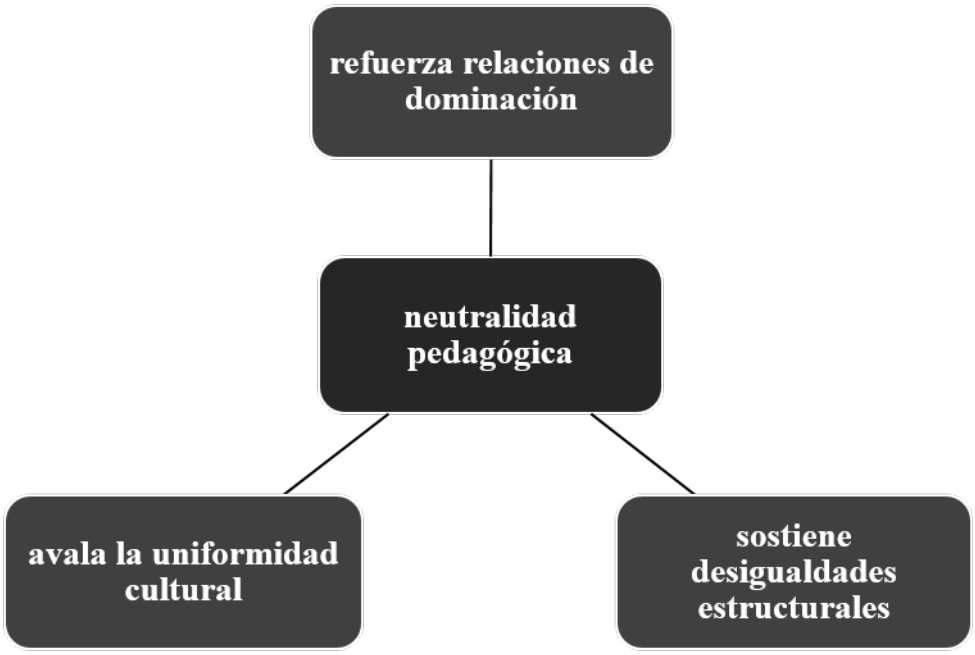
En tiempos de hegemonía neoliberal sobre la política educativa, existe el peligro de que las formas de capital (inter)cultural menos socialmente dominantes e informales sigan siendo ignoradas institucionalmente, o al menos no desempeñen un papel significativo. Si el objetivo es crear entornos de aprendizaje intercultural que sean realmente potenciadores, el apoyo institucional debe ir más allá de las garantías de igualdad formal y de promover la apreciación socialmente justa de la pluriformidad cultural. Después de todo, las instituciones educativas deben...

- valorar la pluriformidad cultural en los niveles de incorporación, objetivación e institucionalización;
- cuestionar el hecho de dar por sentadas las objetivaciones e institucionalizaciones oficialmente establecidas del capital cultural e intercultural (por ejemplo, en los planes de estudios y los libros de texto);
- analizar críticamente las construcciones jerárquicas de la "diferencia cultural", reconociendo al mismo tiempo su impacto nocivo en términos de marginación, segregación y otras formas de exclusión sistemática;
- cuestionar el (neo)colonialismo, el racismo, la xenofobia, el clasismo, el machismo, el sexismo, la homofobia o cualquier otra forma de marginación o exclusión violenta.

Ciertamente, la eficacia de las medidas mencionadas no solo depende de la institución y de los respectivos actores institucionales, sino también de la influencia de otros factores como las fuerzas jurisdiccionales, legislativas y ejecutivas (supra)nacionales, así como las interdependencias económicas cada vez más transnacionales y globales.

Los recursos personales de capital (inter)cultural adquiridos de manera informal por alumnos que no socializan principalmente en la lengua dominante, a menudo no suelen tomarse en serio, se ignoran o incluso son marginados deliberadamente en muchos sistemas educativos formales. Los (supuestos) déficits de los estudiantes a menudo no son los principales responsables de su "fracaso" escolar, sino la confusión de la neutralidad pedagógica con la equidad educativa. A pesar de su aparente benevolencia, la neutralidad pedagógica conlleva al menos tres grandes trampas, como se indica en la Figura 2.

Figura 2.
Las trampas de la neutralidad pedagógica.



Fuente: Elaboración propia

Incluso, y quizás especialmente en el ámbito de la educación intercultural, la neutralidad pedagógica refuerza las relaciones de dominación y legitima las desigualdades existentes, al mismo tiempo que mantiene la marginación de los dominados. Por lo tanto, centrarse en "remedios" pedagógicos para los supuestos déficits de las personas estructuralmente desfavorecidas, bajo la apariencia de caridad bienintencionada, constituye un acto de violencia simbólica que, en última instancia, refuerza las asimetrías de poder y las desigualdades sistemáticas específicas de los respectivos campos educativos.

Cuando las instituciones educativas recurren a marcadores superficiales de "diversidad cultural" supuestamente neutros y aparentemente inocentes – como suele ocurrir, por ejemplo, en las promocionales visuales de muchos cursos de formación "intercultural" – olvidan que la pluriformidad cultural no puede visualizarse a través de imágenes de diferentes banderas nacionales o de estudiantes con diferentes colores de piel. No es a pesar de su aparente banalidad y de su uso generalizado en los discursos sobre la "diversidad cultural", sino debido a ello, que estos significantes unidimensionales oscurecen las complejidades específicas para cada campo y para cada individuo y, en última instancia, aunque involuntariamente, corren el riesgo de reproducir ideas anacrónicas de uniformidad cultural.

La violencia simbólica de intentar juzgar a todos por igual sobre el trasfondo de unas condiciones de campo desiguales es siempre notoria, pero especialmente cínica en los

ámbitos supuestamente meritocráticos de la educación formal. Adoptar "una posición en la que se niega a buscar las fuentes estructurales del sufrimiento humano y la explotación es apoyar la opresión y las relaciones de poder que la sostienen" (Kincheloe, 2012, p. 60, *traducción propia*). Para las personas que sufren racismo, clasismo, sexismo, homofobia, machismo o cualquier otro tipo de violencia, marginación o exclusión, afirmar la existencia y el valor de sus recursos (inter)culturales es vital para conservar su dignidad y para mantener las luchas legítimas por la justicia social.

Entre los numerosos enfoques académicos empoderadores en los ámbitos de la educación intercultural se encuentran las investigaciones sobre el capital intercultural de estudiantes indígenas (Nuñez, 2021) así como las contribuciones programáticas y analíticas a la descolonización de la educación intercultural (Aman, 2018; Sartorello & Herbetta, 2023; Zembylas, 2023). Como contribución a estas visiones críticas, el presente enfoque bourdieusiano rechaza explícitamente cualquier forma de pensamiento deficitario, tanto por motivos teóricos como éticos, al tiempo que pretende contribuir a la elaboración de herramientas conceptuales que puedan informar o guiar la investigación de la pluriformidad cultural en los niveles de incorporación, objetivación e institucionalización.

INVESTIGAR LA PLURIFORMIDAD CULTURAL

En los ámbitos educativos, el estudio de la pluriformidad cultural requiere una postura crítica hacia cualquier tipo de esencialismo – un punto que puede ilustrarse con referencia a las clasificaciones oficiales de los residentes en "extranjeros" y "no extranjeros". Por ejemplo, en muchos contextos nacionales, ser clasificado como "extranjero" o de "origen inmigrante" coincide con demasiada frecuencia con asociaciones de algún tipo de déficit (educativo). En lugar de considerar las experiencias personales de inmigración como deficitarias, el presente enfoque analítico las concibe como variedades empíricas de capital intercultural que pueden enriquecer la vida en las instituciones educativas y fuera de ellas.

La investigación de la pluriformidad cultural no se centra exclusivamente en el potencial de los recursos (inter)culturales individuales, sino también en las circunstancias contextuales que hacen más o menos posible la realización de este potencial. Por ejemplo, para poder evaluar adecuadamente la viabilidad de los conocimientos, destrezas y habilidades multilingües de los alumnos, es necesario no solo analizar las respectivas incorporaciones individuales, sino también examinar críticamente las condiciones de los marcos institucionales pertinentes, lo que, entre otras cosas, plantea las siguientes cuestiones interrelacionadas:

- ¿Qué tipo de capital cultural e intercultural tienen los estudiantes?
- ¿Qué tipo de capital cultural e intercultural tienen los docentes, los trabajadores sociales escolares, el personal administrativo y los directivos de la escuela?
- ¿Se valora (y, por lo tanto, se puede aplicar) el capital cultural e intercultural incorporado (ya adquirido) de los estudiantes, los docentes, los trabajadores sociales de la escuela, el personal administrativo y los directivos de la escuela?
- ¿En qué medida hay indicios de oportunidades (desiguales) para la adquisición y utilización del capital cultural e intercultural en los planes de estudio, en los libros de texto, en los materiales didácticos y en los criterios de evaluación?
- ¿Qué obstáculos enfrentan los docentes al intentar fomentar una educación intercultural que incorpore el concepto de pluriformidad cultural?

Al considerar las competencias lingüísticas multilingües de los estudiantes y profesores como una variedad empírica de capital intercultural incorporado, es necesario tener en cuenta las jerarquizaciones discriminatorias específicas de los respectivos idiomas en los niveles de objetivación e institucionalización. También es importante examinar críticamente si estas jerarquizaciones objetivadas e institucionalizadas pueden atribuirse a discriminaciones en función de clase social, etnia, género, afiliación religiosa y condición de ciudadanía, por nombrar solo algunas dimensiones interseccionales. La planificación y realización de una investigación crítica de este tipo conlleva otras cuestiones pertinentes más relacionadas con enfoques metodológicos:

- ¿Cuáles son los desafíos al “medir” la pluriformidad cultural en contextos educativos?
- ¿Es posible combinar enfoques metodológicos cualitativos y cuantitativos?
- ¿Cuáles son las potencialidades y limitaciones de las colaboraciones transnacionales en investigación?

Mientras que las investigaciones de orientación cuantitativa serán propensas a emplear la noción de pluriformidad cultural como un concepto definitivo con “una definición clara en términos de atributos o puntos de referencia predeterminados” (Blumer, 1954, p. 7, *traducción propia*), las investigaciones de orientación cualitativa tenderán a utilizarla como un concepto de sensibilización que “proporciona al usuario un sentido general de referencia y orientación para abordar las instancias empíricas” (Blumer, 1954, p. 7, *traducción propia*). Independientemente del enfoque metodológico específico, las colaboraciones académicas más allá de las fronteras nacionales resultan cada vez más importantes.

A pesar de sus promesas, o a causa de ellas, las cooperaciones internacionales de investigación académica a menudo dan testimonio de las jerarquías y los desequilibrios de poder que siguen existiendo entre los países del Sur Global y los consorcios de

investigación anglo-europeos. El hecho de que dichas cooperaciones sean a menudo inequitativas perpetúa formas de colonización epistémica y jerarquías científicas, económicas e institucionales (Jasser et al., 2022). Por lo tanto, una visión crítica hacia el eurocentrismo y el nacionalismo metodológico (Faist, 2022; Venables Brito, 2022) es crucial para el desarrollo sostenible de colaboraciones empáticas e inclusivas.

La colaboración empática e inclusiva implica reflexiones críticas de las asimetrías de poder entre diferentes actores académicos (Deyrich, 2023; Dusdal & Powell, 2021; Millora et al., 2020) en diferentes ámbitos de la educación intercultural (Holmes y Corbett, 2022; Picón Nieto et al., 2024; Sandoval Forero & Capera Figueroa, 2021; Tawil Stempa, 2023). La exploración colaborativa de la pluriformidad cultural – por ejemplo, mediante análisis cualitativos de contenido (Kuckartz & Rädiker, 2023) basados en entrevistas abiertas – ofrece oportunidades de aprendizaje intercultural (auto)crítico y una alternativa viable a las recetas preestablecidas y descontextualizadas de lo que supuestamente significa ser "interculturalmente competente" (Pöllmann, 2021).

"Trabajar codo con codo puede conducir a un entendimiento compartido" (Dervin, 2020, p. 274, *traducción propia*). Puede "proporcionar las condiciones para que los estudiantes aprendan y se narren a sí mismos y para que los profesores sean aprendices atentos a las historias, conocimientos y experiencias que los estudiantes aportan al aula y a cualquier otro ámbito de aprendizaje" (Giroux, 2021, p.12, *traducción propia*). Por supuesto, el camino para lograr entendimientos compartidos puede resultar algo incómodo. Sin embargo, es a través de estos sentimientos de incomodidad como se abren valiosas oportunidades para que alumnos y profesores experimenten un "mayor sentido de conexión, un sentido más pleno de significado y, al final, un mayor sentido de "comodidad"" (Boler, 1999, p. 197, *traducción propia*) consigo mismo y con el (supuesto) otro.

CONCLUSIÓN

Para que la educación intercultural sea verdaderamente crítica e inclusiva, es imperativo superar un pensamiento cultural y lingüístico homogéneo. Los enfoques uniformistas y las políticas que priorizan el monolingüismo institucionalizado ignoran la complejidad y la riqueza de los recursos interindividuales e intraindividuales, limitando la inclusión y la equidad. El concepto de pluriformidad cultural, que valora la diversidad en sus múltiples manifestaciones (incorporada, objetivada e institucionalizada) proporciona un marco valioso para desafiar y reemplazar estas perspectivas reductoras.

Una educación intercultural transformadora se fortalece al fomentar un enfoque humilde, abierto y autocrítico, que busque no solo la inclusión sino también la justicia y la descolonización en los ámbitos educativos. En lugar de perpetuar las inequidades a

través de una interculturalidad superficial o apolítica, es necesario adoptar una educación crítica que se enfoque en reducir las asimetrías de poder simbólico y en fomentar la equidad en el acceso a las oportunidades. El concepto de pluriformidad cultural no solo amplía la comprensión teórica de la interculturalidad, sino que también proporciona una guía práctica para aquellos que desean transformar los espacios educativos en entornos inclusivos, críticos y equitativos.

INFORMACIÓN DE AUTORES

Andreas Pöllmann
Doctor en Sociología por la Universidad de Essex (Reino Unido). Tiene varios años de experiencia de investigación y docencia universitaria en Inglaterra, México y Alemania. Su trabajo conceptual se basa en la sociología de la educación y la cultura, con especial interés en la pluriformidad cultural y la realización del capital intercultural. Su investigación empírica se centra en el potencial transformador de la educación intercultural en las sociedades contemporáneas. Es Editor Asociado de la revista "Intercultural Education" (Taylor & Francis).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aman, R. (2018). *Decolonising intercultural education: Colonial differences, the geopolitics of knowledge, and inter-epistemic dialogue*. Routledge.

Bhabha, H. K. (2012). *The location of culture*. Routledge.

Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review, 19*(1), 3-10. https://doi.org/10.2307/2088165

Boler, M. (1999). *Feeling power: Education and the emotions*. Routledge.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Polity Press.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.

Carles, P., & Bourdieu, P. (2001). *La sociologie est un sport de combat*. CP Productions. VF Films [prod.].

Dervin, F. (2020). Creating and combining models of intercultural competence for teacher education/training: On the need to rethink IC frequently. En F. Dervin, R. Moloney, & A. Simpson (Eds.), *Intercultural competence in the work of teachers* (pp. 57-72). Routledge.

Dervin, F. (2024). *Communicating around interculturality in research and education*. Routledge.

Dervin, F., & Jacobsson, A. (2022). *Intercultural communication education: Broken realities*

and rebellious dreams. Springer.

Dervin, F., & Simpson, A. (2021). *Interculturality and the political within education*. Routledge.

Deyrich, M.-C. (2023), Addressing power asymmetries in doctoral supervision. En C. J. Craig, J. Mena, & R. G. Kane, R.G. (Eds.), *Studying teaching and teacher education* (pp. 243-254). Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S1479-368720230000044024

Doerr, N. M. (2019). *Transforming study abroad: A handbook*. Berghahn Books.

Dusdal, J., & Powell, J. J. (2021). Benefits, motivations, and challenges of international collaborative research: A sociology of science case study. *Science and Public Policy, 48*(2), 235-245. https://doi.org/10.1093/scipol/scab010

Faist, T. (2022). Métodos transfronterizos: el desafío del nacionalismo metodológico y las perspectivas de la metodología transnacional. *Migración y Desarrollo, 20*(38), 41-70. https://doi.org/10.35533/myd.2038.tf

Fatone, A. (2022). *Entre estereotipos y prejuicios: una propuesta práctica*. Foro de profesores de E/LE, 18, 15-32.García Canclini, N. (2001). *Consumers and citizens: Globalization and multicultural conflicts*. University of Minnesota Press.

Giroux, H. (2021). Critical Pedagogy. En U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Eds.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (pp. 1-16). Springer VS.

Gogolin, I. (2023). Multilingualism in monolingual schools and the German example. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Recuperado 23.09.2024. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1906

Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education, 19*(6), 515-525. https://doi.org/10.1080/14675980802568319

Herder, J. G. (1966). *Outlines of a philosophy of the history of man*. Bergman.

Holguín Vaca, D. P., & Castaño Arques, A. (2024). “This image made me feel, but also think”: Critical visual literacy and interculturality in the classroom of Spanish as an additional language. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 29*(2), 1–23. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355938

Holliday, A. (2022). *Contesting grand narratives of the intercultural*. Routledge.

Holmes, P., & Corbett, J. (2022). *Critical intercultural pedagogy for difficult times*. Routledge.

Jasser, M., Radhuber, I., Prainsack, B., Saxinger, G., & Kieslich, K. (2022). Zur Rolle der Wissenschaft in Pandemien: Für eine interdisziplinäre, transregionale und solidarische Forschung. *SWS-Rundschau, 62*, 79-98.

Kincheloe, J. (2012). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. Routledge.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2023). *Qualitative content analysis: Methods, practice and*

software. SAGE.

Maton, K. (2014). Habitus. En M. Grenfell (Ed.), *Pierre Bourdieu: Key concepts* (pp. 48-64). Routledge.

Millora, C., Maimunah, S., & Still, E. (2020). Reflecting on the ethics of PhD research in the Global South: Reciprocity, reflexivity and situatedness. *Acta Academica, 52*(1), 10-30. http://dx.doi.org/10.18820/24150479/aa52i1/sp2

Picón Nieto, A. F., Orna Egas, E. S., & Lucio Ramos, Y. J. (2024). Interculturalidad crítica: ¿cómo descolonizar la educación? *Código Científico Revista de Investigación, 5*(1), 1009-1032. https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n1/414

Nuñez, Y. I. (2021). The constitution of a new indigenous social subject: Guarani people, formal education and intercultural capital. *Educação e Pesquisa, 47*, 1-22. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147227958

Pöllmann, A. (2014). Capital intercultural: hacia la conceptualización, operacionalización e investigación empírica de un marcador de distinción sociocultural en ascenso. *Cultura y Representaciones Sociales, 9*(17), 54-73. https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/368

Pöllmann, A. (2016). Habitus, reflexividad y la realización de capital intercultural: El potencial (no aprovechado) de la educación intercultural. *Cultura y Representaciones Sociales, 11*(21), 55-78. https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/331

Pöllmann, A. (2017). Predictors of intercultural capital embodiment in contemporary Mexico. *Universidad y Sociedad, 9*(5), 63-69. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/712

Pöllmann, A. (2018a). La formación intercultural de los futuros maestros mexicanos de secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(1), 83-92. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1461

Pöllmann, A. (2018b). Capital intercultural y posición socio-educacional: un análisis estadístico de las prácticas de lectura en idiomas extranjeros en la población alemana contemporánea. *Cultura y Representaciones Sociales, 13*(25), 170-183. https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/620

Pöllmann, A. (2019). Intercultural capital. En P. Moy (Ed.), *Oxford Bibliographies in Communication* (pp. 1-11). Oxford University Press.

Pöllmann, A. (2021). Bourdieu and the quest for intercultural transformations. *SAGE Open, 11*(4), 1-8. https://doi.org/10.1177/21582440211061391

Pöllmann, A., & Sánchez Graillet, O. (2015). *Cultura, lectura y deporte: Percepciones, prácticas, aprendizaje y capital intercultural: Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte*. Libros UNAM.

Sartorello, S. C., & Herbetta, A. (2023). Experiencias y prácticas educativas interculturales colaborativas en perspectiva crítica y decolonial. *Revista Latinoamericana de*

Estudios Educativos, 53(3), 9-16. https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.587

Sandoval Forero, E. A., & Capera Figueroa, J. J. (2021). Educación para la paz integral y la no-violencia: un acercamiento intercultural decolonial desde los pueblos indígenas en Colombia. *Entretextos: Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe, 15*(28), 137-152. https://doi.org/10.5281/zenodo.5117926

Schmelkes, S. & Ballesteros, A. D. (2023). Intercultural education: The training of teachers for inclusion. En I. Menter (Ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 1313-1336). Springer.

Swartz D. L. (2016). Bourdieu's concept of field. En L. Spillman (Ed.), *Oxford Bibliographies in Sociology* (pp. 1–19). Oxford University Press.

Tawil Stempa, D. (2023). Un proceso de educación intercultural crítica y decolonial en Jngi Ndanchitsjeen: una reflexión metodológica y personal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 53*(3), 97-123. https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.591

Venables Brito, J. P. (2022). El colonialismo intelectual como obstáculo comprensivo del capitalismo neoliberal. Por una sociología global de carácter periférico. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 67*(245), 395-420. https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2022.245.76566

Zembylas, M. (2023). A decolonial critique of 'diversity': Theoretical and methodological implications for meta-intercultural education. *Intercultural Education, 34*(2), 118-133. https://doi.org/10.1080/14675986.2023.2177622