

Colección Conferencias magistrales

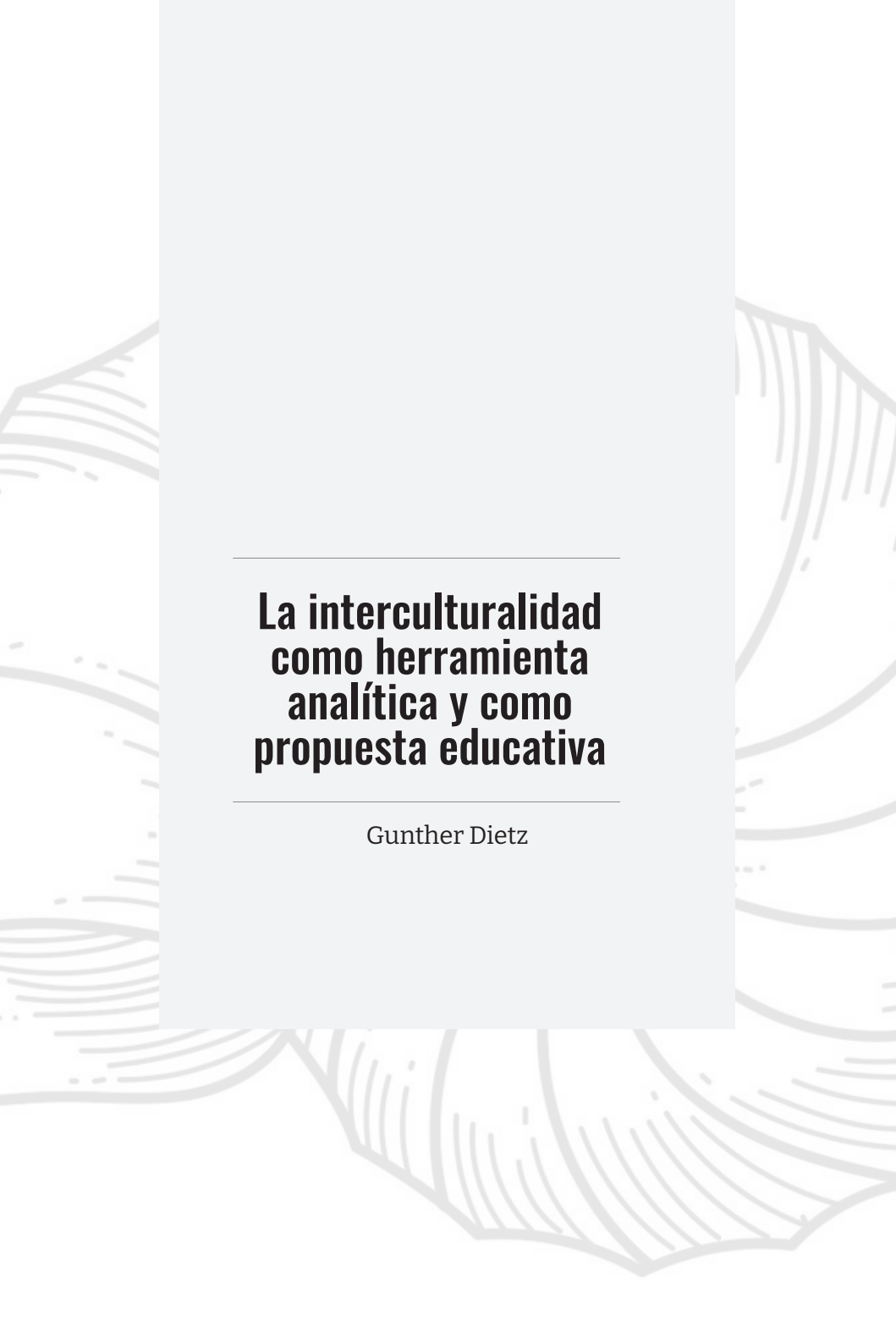
La interculturalidad como herramienta analítica y como propuesta educativa



GUNTHER DIETZ

Colección
Conferencias magistrales





La interculturalidad como herramienta analítica y como propuesta educativa

Gunther Dietz

Dietz, Gunther.

La interculturalidad como herramienta analítica y como propuesta educativa.

León, Guanajuato, México : Universidad Iberoamericana León, 2025.
Primera edición.

62 páginas.

Colección. Conferencias magistrales, 4.

ISBN colección impresa: 978-607-95067-9-7

ISBN colección digital: 978-607-8861-28-6

ISBN versión impresa: 978-607-8861-39-2

ISBN versión digital: 978-607-8861-42-2

1. Educación multicultural.

2. Multiculturalismo.

I. Universidad Iberoamericana León, entidad editorial.

Clasificación LC: LC1099 D54 2025

Dewey: 370.196 D54 2025

Coordinación editorial: Cintia Libertad Vázquez Guzmán

Transcripción: Mariana Martínez Fortuno

Corrección de estilo: Andrea Torres Camacho

Diseño editorial: Ana Fabiola Palafox García

Primera edición: 2025

D.R. © Promoción de la Cultura y la Educación Superior del Bajío

Universidad Iberoamericana León

Blvr. Jorge Vértiz Campero 1640

Col. Cañada de Alfaro, C.P. 37238

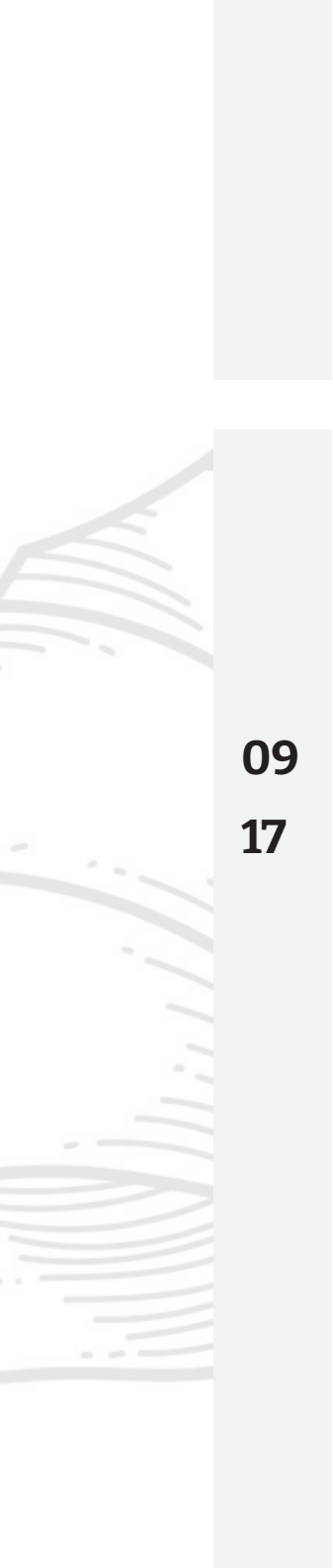
León, Guanajuato, México

www.iberoleon.mx

area.editorial@iberoleon.mx

No se permite la reproducción total o parcial de esta obra ni su incorporación a un sistema informático ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del copyright. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 27, 229 y siguientes de la Ley Federal del Derecho de Autor y arts. 424 y siguientes del Código Penal).

Impreso y hecho en México.



ÍNDICE

09

..... Prólogo

17

..... Conferencia de inicio
de semestre 2024 del
Doctorado en Ciencias
Sociales, Complejidad e
Interdisciplinariedad

Prólogo

La conformación de los Estados nación europeos y su expansión colonial consideraron a la diversidad cultural como un desafío para su hegemonía comercial, militar, pero sobre todo cultural; en este sentido, nuestra herencia intelectual (predominantemente europea) persiste en entender nuestra diversidad como un problema complejo desde una visión eurocéntrica y anquilosada.

La conferencia del Dr. Gunther Dietz —profesor investigador de la Universidad Veracruzana y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel III del Conahcyt— impartida a la tercera generación del Doctorado en Ciencias Sociales, Complejidad e Interdisciplinariedad, cuyo objetivo es contribuir al avance científico para el entendimiento y la atención de problemas sociales complejos, confronta dicha visión y nos sitúa, con su “gramática de la

diversidad”, ante una línea de investigación y de transformación social desafiante y con vocación interdisciplinaria:

Entonces, la diversidad es, para muchos, un problema (cuando piensas de forma decimonónica). En el siglo xx se convierte en un derecho y, ahora, en el siglo xxi, para muchos de nosotros (y de eso estamos convencidos cuando transitamos de una interculturalidad analítica a una interculturalidad o a un interculturalismo transformador, que es a lo que voy ahora), la diversidad tiene que convertirse en un recurso, en un saber hacer, en un saber convivir en diversidad, para que nuestras sociedades puedan existir en convivencia pacífica. Eso se aprende desde el aula, desde la escuela como laboratorio, para de ahí salir a interculturalizar y a diversificar en coexistencia al conjunto de la sociedad.

La evolución del concepto de diversidad no se limita a lo intelectual, pues para nuestro invitado teoría y praxis son condiciones indispensables para esta inversión en la representación de la diversidad cultural, a la cual estamos invitadas e invitados en la academia, pero también

en los movimientos sociales, en las instituciones políticas y, en general, desde la dignidad humana. Al inicio de esta reflexión, nuestro autor nos previene sobre una distinción elemental entre lo normativo y lo descriptivo, que se traduce en un predominio de enfoques prescriptivos (o normativos) sobre los descriptivos en las fuentes, un hecho que resulta inquietante, ya que “creemos saber más acerca de las soluciones, en lugar de estudiar los problemas para los cuales los modelos prescriptivos ofrecen soluciones”.

Una última advertencia es acerca de:

la universidad eurocentrada occidental de inicios del siglo *xxi*, [pues] nos estamos dando cada vez más cuenta de que las disciplinas son útiles para una primera orientación, pero rápidamente se convierten en corsés. Puedes adquirir ciertas herramientas teóricas y metodológicas en tu disciplina, pero, si te identificas demasiado con sólo esas herramientas, no vas a poder contribuir a analizar y menos a resolver las grandes problemáticas contemporáneas, porque no son problemáticas de tipo disciplinario.

Con estos antecedentes, Gunther nos ofrece un recorrido histórico y conceptual sobre la interculturalidad, y nos recuerda su origen en el multiculturalismo presente en las reivindicaciones de los movimientos sociales, particularmente en el ámbito anglosajón.

En el contexto mexicano y latinoamericano, los estudios interculturales en ocasiones son sinónimo de educación intercultural debido a la presión de los pueblos originarios en sus sistemas educativos, y en este sentido es importante resaltar que no debe confundirse sólo con lo educativo, ya que la interculturalización está dirigida también a los sistemas de salud, a los sistemas de procuración de justicia y a los medios de comunicación masivos, entre otros. Por lo tanto, los estudios interculturales abarcan tanto lo gubernamental como lo autonómico o lo comunitario.

Sin embargo, es indudable que en nuestra región el acento principal está en lo educativo, como lo demuestra la Red de Formación Intercultural en América Latina (FIAL), que aglutina instituciones, organizaciones y académicos para promover el análisis y la incidencia de la interculturalidad en la educación formal; de

ahí surgen los aportes de María Bertely y Jaime Martínez Luna. En breve, la interculturalidad en nuestra región se agrupa “en torno a la crítica de la homogeneidad artificial impuesta (a veces, sólo supuestamente impuesta) por el Estado nación de cuño europeo durante los últimos 200 años”. Pero entonces, “[c]ómo se educa en distintas sociedades? ¿Cómo se socializan las nuevas generaciones al interior de las diferentes comunidades?”.

Para Dietz, “[n]o podemos aprovechar la diversidad interna y criminalizar la diversidad externa, precisamente porque todavía tenemos la lente que Brubaker (1996) ha llamado ‘nacionalismo nacionalizante’”. En otras palabras, ese Estado nación que se niega a desaparecer, como lo demuestra la emergencia conservadora y nacionalista a nivel internacional que tiene en franca polarización política a diversas naciones.

Por eso, necesitamos herramientas cualitativas, etnográficas, participativas (como queramos llamarlas), para analizar, para diagnosticar en nuestro entorno profesional cómo es la calidad de la relación que hay, y esto obviamente es importante para una persona que se va a

dedicar a la docencia, pero también lo es para un juez, para una arquitecta, para un enfermero o una médica.

En consecuencia, necesitamos desarrollar capacidades de análisis crítico, “dejar atrás nociones esencialistas en torno a las identidades. Nos gusta llamar ‘identidad’ a lo que en el fondo son procesos de identificación”. Por lo tanto, “la interseccionalidad es una herramienta paralela a la interculturalidad (Budar-Jiménez *et al.*, 2022). Necesitamos ambas miradas: discernir fuentes de identidad y de diversidad, pero, a la vez, hacerlo en un contexto que permita identificar la desigualdad”.

Ésa es la tarea de los estudios interculturales y de la formación en interculturalidad:

[analizar] situaciones que conjugan, a veces, asimetrías verticales de desigualdad, pero, a veces, esfuerzos horizontales de generar diferencias: ‘yo soy distinto al otro’. No significa que yo sea desigual, sino que me reconozco como parte de un grupo frente a ese otro y éste, a su vez, es diferente a las pautas de interacción que utilizo. Lo anterior lo he intentado resumir en un esquema que llamo

gramática de la diversidad. En resumen, la interculturalidad es una herramienta de análisis descriptivo de las sociedades. Ahora bien, si pasamos de la interculturalidad como herramienta de análisis al interculturalismo de lo descriptivo a lo prescriptivo, tendremos una propuesta transformadora, una propuesta político-pedagógica, como diría Freire; y, en ese tránsito, lo intercultural se vuelve un programa de transformación de la sociedad a largo plazo, y ese programa de transformación de la sociedad se rige por la utopía (concreta o abstracta, como quieran verla) de que, como seres humanos y como humanos pertenecientes a diferentes comunidades, somos capaces (ojalá) de convivir en esa diversidad, de aprovechar esa diversidad y de volver las relaciones de cualquier tipo más incluyentes y simétricas. Sobre todo, eso significa (y ésta es una de las grandes tareas pendientes en nuestras sociedades poscoloniales del sur global) generar puentes, intercambios entre los grupos que han sido histórica y sistemáticamente privilegiados, y los grupos que han sido histórica y sistemáticamente excluidos.

Dietz advierte que el silenciamiento de ciertas identidades empobrece la comunicación

al interior de las sociedades, y agregaría de las comunidades y de las personas, y opera en contra de “la condición humana [que], por su propia diversidad, ha podido sobrevivir distintos cambios climáticos, distintas migraciones continentales, etcétera”. Es esta mirada diversa sobre los ingentes problemas que enfrentamos, como especie hace miles de años, la que requerimos más que nunca en la actualidad.

Cierro esta invitación a que la lectora y el lector recorran por su cuenta esta conferencia, que es prolija en referencias y orientaciones para entendernos como sociedad, pero sobre todo como personas desde nuestras múltiples y cambiantes identidades.

Ofrezco mi mayor agradecimiento al programa de Doctorado en Ciencias Sociales, Complejidad e Interdisciplinariedad, y al Centro de Cultura de la Universidad Iberoamericana León.

Gerardo Covarrubias Valderrama
León, Guanajuato

Conferencia de inicio de semestre 2024 del Doctorado en Ciencias Sociales, Complejidad e Interdisciplinariedad

Lo que he preparado hoy para esta charla no es una propuesta individual. Yo formo parte del Cuerpo Académico Estudios Interculturales de la Universidad Veracruzana y colaboro estrechamente con la dependencia intercultural de dicha universidad. Entonces, en los intercambios durante las últimas dos décadas con estas y estos colegas, he estado elaborando algunas reflexiones; pero, antes de entrar de lleno en las cuestiones que tienen que ver con los estudios interculturales, con la educación intercultural, como no los conozco a ustedes, he preparado algo así como un punto introductorio sobre las formas de trabajo que propongo para esto que hoy en día llamamos *estudios interculturales*.

En general, en el ámbito de las ciencias —particularmente de las ciencias sociales, pero sobre todo de las ciencias de la educación—,

tenemos un fenómeno, una característica específica que tiene que ver, por una parte, con la relación entre investigación básica e investigación de frontera, o como se quiera llamar, y, por la otra, la aplicación del conocimiento científico para la transformación de la sociedad. Esto, que es interesante, es rico, es creativo, también genera retos y, a veces, confusiones, particularmente en la pedagogía, pero también en otras ciencias de la educación.

A veces se tiende a confundir lo que es un enunciado prescriptivo o normativo, un *deber ser*, con lo que es simplemente un enunciado descriptivo o analítico (Dietz, 2016). Por eso, como punto de partida, quisiera que distingamos, en primer lugar, cuáles son los modelos prescriptivos, los modelos sobre el deber ser. Creo que la pedagogía, como antropología pedagógica, nace de manera normativa a partir de la Ilustración. La idea de la educabilidad del *homo sapiens* genera pautas normativas: lo que es una buena educación, una educación de calidad, un deber ser en el ámbito pedagógico. Esto en sí mismo no es un problema. El problema es cuando el modelo prescriptivo se mezcla con modelos más descriptivos.

¿Cómo se educa en distintas sociedades? ¿Cómo se socializan las nuevas generaciones al interior de las diferentes comunidades? Éstos serían modelos más descriptivos. A veces, cuando hacemos/revisamos estados del conocimiento o estados del arte, llama la atención que la bibliografía sobre modelos prescriptivos suele predominar por encima de los modelos descriptivos. Eso significa (y esto sí es preocupante) que creemos saber más acerca de las soluciones, en lugar de estudiar los problemas para los cuales los modelos prescriptivos ofrecen soluciones. Ésta es una reflexión de partida (Dietz, 2016).

En el ámbito de la interdisciplinariedad y de la complejidad con la que trabajan ustedes en su programa de doctorado, esto se acrecienta un poco más porque a menudo importamos/exportamos conceptos teóricos que provienen de otras ciencias en las que nosotras/nosotros no nos hemos formado. Entonces, cuando esos conceptos migran de una disciplina a otra, con frecuencia se da un desfase. Por ejemplo, el concepto de *cultura*, cuya vertiente esencializadora, folclorizadora, etcétera se ha intentado superar en antropología, reaparece todavía

en otras ciencias (y por respeto de los colegas, no voy a decir ahora en cuáles) con este sesgo esencializante, mientras que en la ciencia de origen ya lo hemos superado.

Algo muy parecido ocurre entre antropología y psicología, por ejemplo, con el concepto de *aculturación*; en antropología (yo soy antropólogo de primera formación) evitamos, hoy en día, este concepto porque a-cultural insinúa que puede haber personas o comunidades humanas que carezcan de cultura, porque la han perdido (o por otras razones), y obviamente eso no sucede. Ningún ser humano carece de cultura, pero en psicología —en la psicología social— se sigue utilizando, sobre todo para referir los efectos “aculturativos” de ser minoría, padecer discriminación, migrar, etcétera.

La invitación a pensar los modelos provenientes de distintas disciplinas a los que recurrimos en busca de conceptos teóricos es para tratarlos siempre como un tipo de modelo mucho más dinámico y procesual, porque los conceptos no son. Los conceptos *remiten* a algo; es decir, se relacionan con ciertos aspectos de la realidad, pero nunca la retratan completamente.

No confundamos una supuesta esencia con una descripción de la realidad.

Y ahora, como mencionaba, en distintos campos (ustedes, en el doctorado que aquí nos convoca; nosotros también, en otros programas) estamos intentando dejar atrás las miradas disciplinarias con las que, no obstante, nos hemos formado. Por tanto, ahí siempre habrá una cierta tensión. Hablamos con acento pedagógico, con acento antropológico o comunicológico, lo cual como tal no es un problema, si lo reconocemos, para entrar de ahí hacia diálogos interdisciplinarios, y menciono aquí sólo algunos de los campos que me parecen de los más interesantes e importantes ahora mismo, y que también a nosotros/nosotras, quienes nos dedicamos a los estudios interculturales, nos han nutrido.

Entonces, creo que es muy acertado el doctorado en el que se están formando, porque, en general, en la universidad eurocentrada occidental de inicios del siglo *xxi*, nos estamos dando cada vez más cuenta de que las disciplinas son útiles para una primera orientación, pero rápidamente se convierten en corsés. Puedes

adquirir ciertas herramientas teóricas y metodológicas en tu disciplina, pero, si te identificas demasiado con sólo esas herramientas no vas a poder contribuir a analizar y menos a resolver las grandes problemáticas contemporáneas, porque no son problemáticas de tipo disciplinario. Hasta aquí, la advertencia inicial.

Ahora, me gustaría comentarles brevemente de dónde provienen los estudios interculturales y cuál es su característica específica en México. Es muy importante tener en cuenta que, cuando comenzamos a hablar sobre estas diversidades —lo multicultural, lo intercultural—, no se trata de un discurso originalmente académico, sino que proviene principalmente de las reivindicaciones de las y los actores, los protagonistas de estos movimientos sociales, que en algunos contextos son movimientos afroamericanos y, en otros, son el movimiento de los pueblos maorí en Nueva Zelanda, el pueblo gitano —también llamado pueblo romaní— en Europa, el Mediterráneo, etcétera.

Entonces, es muy importante tener en cuenta que por eso los estudios interculturales están continuamente en un diálogo y una colaboración con estos sujetos que no son académicos

ni académicas, pero que se reivindican frente al Estado y, obviamente, también se reivindican ante la academia.

En el contexto mexicano y latinoamericano, los estudios interculturales a veces son sinónimo de educación intercultural, y esto tiene que ver, sobre todo en Latinoamérica, con la contribución que hacen los pueblos originarios al presionar el sistema educativo de su Estado nación para volverlo más acorde a las reivindicaciones históricas, a la justicia social, a la justicia epistémica cognitiva. De ahí el énfasis en lo educativo y escolar, en una primera instancia; pero los estudios interculturales también se dirigen a la interculturalización de los sistemas de salud, de procuración de justicia, de los medios de comunicación masiva, etcétera; o sea, no tienen por qué limitarse a lo educativo únicamente.

Sin embargo, constatamos en la bibliografía existente en México y en América Latina (Dietz & Mateos-Cortés, 2011) que lo que llamamos *educación intercultural* está sobrerrepresentado frente a otros aspectos, y obviamente, como decía, hay muchos proyectos que tienen que

ver con reivindicaciones en la educación pública, sobre todo en un país con un sistema tan fuerte y tan amplio de educación pública, como México, si lo comparamos con otros países del sur global; pero también hay muchas iniciativas que provienen de los propios actores, iniciativas autónomas, comunitarias, proyectos piloto. Entonces, los estudios interculturales abarcan tanto lo gubernamental como lo autonómico y lo comunitario.

Una cuestión específica: en las últimas dos décadas, tal vez incluso tres, es que los estudios interculturales han mantenido una relación tensa y conflictiva, muy contradictoria, con lo que Charles Hale y otros han llamado *multiculturalismo neoliberal*. Hablo del giro neoliberal de las políticas públicas —por una parte, retiro paulatino del Estado y, por otra, celebrar la diversidad en un sentido fuertemente folclorizante, pero que generó ciertas fisuras en el indigenismo oficial—; me refiero a la tendencia que tenía el Estado de crear programas específicos para indígenas, pero sin participación indígena, sino bajo una tutela del Estado.

Además de una cierta apertura hacia una educación diferente y diferenciada, mientras que

en el sistema previo al neoliberalismo el currículo nacional tenía que ser único porque, de lo contrario, era una amenaza a la seguridad nacional. No estoy exagerando, son términos de la época. O sea, no se concebía un sistema público de educación que pudiera estar regionalmente, étnicamente o lingüísticamente diversificado, sino que tenía que haber el mismo plan de estudios. Esto ha cambiado y, en esa tensión, en esas fisuras, comenzaron a surgir nuevas instituciones.

El viejo indigenismo sigue existiendo hoy en día, en instituciones oficiales como el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, pero con una forma de trabajo distinta, completamente neoliberalizada. Antes se contrataba personal, ahora se subcontrata de forma muy precaria por proyectos, por ejemplo. Luego surgió lo que en México se llamó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe —hoy disuelta y que forma parte de otras instituciones—, y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

Se crearon algunas universidades interculturales —cada vez más, últimamente— y algunas escuelas normales llamadas interculturales y bilingües; pero lo que no ha cambiado mucho

es el tipo de educación que se proporciona al conjunto de la población, sobre todo a aquellas y aquellos que no se autoadscriben como parte de un pueblo originario o de una comunidad afrodescendiente.

Entonces, hay propuestas de educación intercultural para todos (Schmelkes, 2004), pero todavía existe una especie de doble vía: educación intercultural bilingüe para los otros y una educación bastante monocultural y monolingüe en castellano, a veces con intentos en inglés, para la población no indígena, para la población mestiza, criolla o como se quiera llamar; aunado a esto, hemos visto en las últimas décadas que la educación indígena clásica (que el Estado había generado con un fuerte sesgo rural) necesariamente se está urbanizando. ¿Por qué? Porque los actores indígenas cada vez migran más hacia las ciudades.

Entonces, con la “metropolización” de las comunidades llamadas “indígenas”, también la educación indígena tiene que adaptarse a nuevos medios y, por eso, la educación intercultural bilingüe se ha intentado ampliar, incluyendo en las aulas mixtas de las grandes metrópolis,

tanto a niñas y niños indígenas como no indígenas. Esto ocurre en México, ocurre en el Perú, ocurre en otros países latinoamericanos, porque es inviable ofrecer un tipo de educación para una niñez indígena y otro tipo de educación para otra niñez, pero en una misma aula compartida. Intentar hacer algo así sería completamente segregador.

Algo que también nos pareció muy interesante estudiar es la llamada “educación indígena”, o sea, la educación intercultural bilingüe, que ha tenido diferentes nombres básicamente en el último siglo. Esa educación originalmente se centraba en preescolar y primaria, y uno preguntaría: ¿por qué en preescolar y primaria? Primero, porque no se ofrecían otros servicios a las comunidades indígenas. Luego llegaron las telesecundarias, los telebachilleratos o bachilleratos tecnológicos comunitarios, pero generalmente sólo existía la primaria en las comunidades.

En segundo lugar, y esto es más importante todavía, detrás existía y persistía (hasta la fecha, persiste) una ideología indigenista que piensa que la lengua originaria sólo hay que usarla en el aula de manera transitoria, para que niñas y niños aprendan a leer y escribir en su lengua

originaria (el náhuatl, el purépecha, la que sea), y de ahí saltar al castellano, por lo que, después, la secundaria se imparte completamente en castellano; a esto es lo que llamamos *bilin-güismo de transición*. Esto persiste hoy en día, pero los actores educativos, padres, madres de familia y organizaciones indígenas están empujando cada vez más para que los derechos lingüísticos se cumplan más allá de la primaria.

Entonces, se comienza a trabajar con asignaturas de lengua y cultura en secundaria, algún tipo de proyecto intercultural en la media superior, hasta desembocar en las ya mencionadas universidades interculturales a nivel superior. Esto ha generado un incremento de investigaciones cada vez más inter y transdisciplinarias que documentan el proceso de expansión. Aquí menciono tres estados del arte: Bertely-Busquets (2003), Bertely-Busquets, Dietz y Díaz-Tepepa (2013) y Dietz (2025).

Además, tal vez ustedes sepan que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), una asociación civil independiente, edita (reúne) cada diez años en autoorganización académica la producción que se ha realizado

en la década anterior y, entonces, difunden estos materiales para el área de educación intercultural actualmente en los estados.

Me voy a saltar ahora algunos detalles que caracterizan los estudios interculturales en México, no sin antes mencionar que la Red de Formación en Educación Intercultural de América Latina (Red FEIAL) y otras redes han hecho posible que nos hayamos *en-redado* actores académicos, actores escolares y actores comunitarios cada vez más interesados/interesadas en este ámbito de lo intercultural, sobre todo en lo educativo.

Menciono aquí algunas otras iniciativas: María Bertely-Busquets fue pionera en sistematizar, en crear redes, en poner personas en contacto, a nivel latinoamericano y no sólo a nivel mexicano, con lo cual el área se comenzó a diversificar cada vez más. Los términos *multiculturales* y *multiculturalismo* los intentamos evitar (en un momento explicó por qué), ya que los consideramos caducos y, además, un poco confusos por ciertas connotaciones, de manera que cada vez más incorporamos en los estudios de interculturalidad (y ahora voy a definir qué entendemos por eso) dimensiones nuevas, dimensiones emergentes, como el concepto *comunalidad*,

un concepto genuinamente oaxaqueño, generado por intelectuales de los propios pueblos ayuuk y zapoteco como Jaime Martínez Luna, Floriberto Díaz y otros.

Esto significa una aportación para entender la relación entre lo intracultural y lo intercultural en el ámbito educativo. Hoy en día, los pueblos originarios están generando sus propias instituciones —obviamente, a menudo en tensión con el Estado nación—, pero ya existen instituciones reconocidas que fomentan una educación comunal, comunitaria o como se quiera denominar.

En tercer lugar, es muy importante (esto antes de que la Nueva Escuela Mexicana lo haya vuelto oficial) desenmascarar las persistencias de la colonialidad, el poder, el saber y el ser, como el sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005) las definió, lo cual implica deconstruir para reconstruir, pasar de estructuras históricamente asimétricas al interior de los sistemas educativos a estructuras (ojalá) cada vez más simétricas y horizontales. Por eso, el área de los estudios interculturales dialoga estrechamente con las aportaciones de los movimientos feministas y antirracistas, y les agradece la incorporación de miradas interseccionales.

No es suficiente hablar únicamente de diversidad cultural o de diversidad lingüística, sino que éstas se interseccionan con otras formas de distinción —a veces privilegios, otras discriminaciones y opresiones—, entre las cuales el racismo es la más conocida, pero éste no opera aislado, sino que se conjuga con prácticas sexistas, con prácticas clasistas, etcétera, en el día a día. Finalmente, en la actualidad observamos un acercamiento entre dos corrientes de discusión (y con esto cierro esta introducción).

Nos parece muy interesante cómo la educación llamada “especial” (mal llamada, tal vez), las necesidades educativas especiales para personas con capacidades diversas o discapacidades (como algunos la llaman), está dando un giro para no seguir centrándose en la persona con capacidades diversas, sino en la institución que vuelve a esta persona un problema educativo. Ya no es trabajar con la “víctima” únicamente, sino con el “verdugo”, y el verdugo es (y esto lo ha mostrado la educación inclusiva) la institucionalidad escolar que no sabe aprovechar las neurodiversidades, las diversidades físicas ni psíquicas del estudiantado.

Entonces, hay un giro de una educación especial a una educación inclusiva; algo parecido está pasando en nuestro campo, donde la educación indigenista llamada *educación intercultural bilingüe* se aleja de ese multiculturalismo segregador, de la separación de grupos, y se convierte (lo voy a definir luego, con más detalle) en una “interculturalidad crítica”, como Fidel Tubino —en el Perú— y Catherine Walsh —en Ecuador— lo han denominado.

Me salto algunas cuestiones específicas que tienen que ver con el trabajo en esta área, porque algo que quiero compartir ahora es la definición de *interculturalidad*. Uno de los problemas principales que caracterizan a esta área, como todas las áreas (ustedes también trabajan con enfoques inter y transdisciplinarios) es la falta de comunicación con los enfoques emergentes, ya que carecen de revistas especializadas propias y, entonces, te cueles en la sociología, te cueles en la pedagogía, pero quienes dictaminan no te entienden bien porque vienen de otra tradición... Ahí hay un pendiente. También es muy importante que en todos los estudios inter y transdisciplinarios generemos repositorios comunes,

porque los repositorios, como las facultades y las bibliotecas, siguen organizados todavía por disciplinas. Los acervos y los índices no nos representan completamente.

Por tanto, es muy importante, en nuestra área específica de los estudios interculturales, diversificar nuestras metodologías. Hay muchos trabajos riquísimos de tipo cualitativo, etnográfico y también narrativo (cada vez más) y de investigación-acción o investigación-acción participativa; pero otras metodologías, tanto cuantitativas como evaluativas o artísticas, colaborativas de otra forma, que no se han utilizado tanto. Entonces, un pendiente de los estudios interculturales es generar ejemplos, propuestas, de otras metodologías que algunas/ algunos llaman *investigación indígena*, *investigación propia* o una investigación que combina arte y ciencia, literatura, poesía y sociología. De este tipo de puentes están surgiendo ejemplos, están surgiendo experimentos piloto, aunque todavía no hay muchos.

Para terminar esta parte, quiero mencionar que no sólo son revistas las que faltan; en general, faltan muchas posibilidades para que también

nuestras egresadas y nuestros egresados —sobre todo si son egresadas y egresados que hablan otra lengua, aparte del castellano— puedan publicar en sus propias lenguas originarias, así como generar sus tesis, sus investigaciones y sus artículos en sus propias lenguas. ¿Cuántas revistas tienen entre sus dictaminadoras y dictaminadores a quienes puedan leer, aconsejar, dictaminar en alguna de estas lenguas?

Hasta aquí, digamos, he presentado la parte general. Ahora, quiero hablar esta tarde con ustedes sobre el concepto de *interculturalidad*. Todo esto se agrupa en torno a la crítica de la homogeneidad artificial impuesta (a veces, sólo supuestamente impuesta) por el Estado nación de cuño europeo durante los últimos 200 años. Estamos saliendo de esa época, pero la sombra es larga y la hemos visto incluso en la pandemia, en casos como el nacionalismo de vacunas que sigue funcionando.

Las Naciones Unidas no son unidas, pero se organizan por naciones. Entonces, hay un sesgo nacionalista en la percepción de la diversidad. No podemos aprovechar la diversidad interna y criminalizar la diversidad externa, precisamente porque todavía tenemos la lente

que Brubaker (1996) ha llamado “nacionalismo nacionalizante”.

Como el nacionalismo —la idea de que sólo existen naciones como identidades, aunque esto sea una ficción— tiene que seguir nacionalizando, negando la heterogeneidad, negando la diversidad, negando los derechos, se perciben, entonces, tres tipos de movimientos que quieren reivindicar la composición necesariamente diversa de nuestras sociedades (insisto que esto no es producto de las migraciones contemporáneas, sino parte de la condición humana). Recordemos que la condición humana, por su propia diversidad, ha podido sobrevivir distintos cambios climáticos, distintas migraciones continentales, etcétera.

Al primer movimiento lo llamamos históricamente *multiculturalismo*. Surge (sobre todo en el ámbito anglosajón: Canadá, Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido) por ahí de los años ochenta como un intento por obligar al Estado nación a admitir que en su fotografía nacional faltan colores (Dietz, 2016). Para simplificarlo un poco, había un famoso lema del movimiento multicultural británico: “There

ain't no black in the Union Jack". "Union Jack", en inglés, es la bandera del Reino Unido. Y ellos decían: "Falta el color negro en la bandera del Reino Unido".

Se necesitaban colorizar; pero con esta mirada, completamente entendible para la época, en esas naciones poscoloniales del norte global (incluimos Nueva Zelanda y Australia geoes-tratégicamente como parte del norte global) lo que se logró fue una política de concesión de cuotas, de acciones afirmativas para los grupos históricamente racializados y producto de la esclavización, básicamente en algunos casos de la invasión colonial.

Sin embargo, no se trató, no se logró un reconocimiento de todo tipo de diversidades, sino una diversidad fuertemente racializada, y eso significó que ahora tenías acceso a una escuela, a una universidad, siempre y cuando te definieras como parte de la minoría históricamente excluida. Esto generó miradas bastante esencializadoras de la diversidad, montadas en blanco y negro. Antes era puro blanco, y ahora era blanco y negro.

Por tanto, este esquema, sacándolo del contexto de la esclavitud estadounidense y de otros contextos del norte global, en muchos otros países no parecía muy aplicable. Así que en los años noventa, surge en México, en Venezuela, en Bolivia, en Ecuador (también en parte de España, Francia y Alemania) la propuesta de no hablar de lo multicultural —esta idea de la cultura como una fotografía, un mosaico de culturas—, para transitar a una idea más de interacción en la diversidad. Entonces, lo intercultural se refiere a la relación entre diferentes comunidades y grupos que componen una determinada sociedad.

Ya entrando en el siglo *xxi* nos damos cuenta de que el problema no sólo era sustituir la multiculturalidad por la interculturalidad, sino también la centralidad que en el discurso se le da a lo cultural. Esto genera fenómenos de culturalización de las desigualdades, un fuerte reto para quienes trabajamos en la educación intercultural, porque a veces, sobre todo en el ámbito de las políticas públicas, se utilizaba una supuesta diferencia cultural para camuflar y congelar en el tiempo una desigualdad que no tiene nada que ver con la cultura. Problemas de redacción,

problemas de acceso a la escritura de niños bilingües, no son porque sean bilingües, sino porque han ido a un determinado tipo de escuela. Entonces, decir “ah, claro, es que es bilingüe y por eso tiene problemas de escolarización” es una culturalización de algo que es socioeconómico y no es cultural.

Por eso estamos transitando ahora a un cuestionamiento, sobre todo, de la interculturalidad oficial, tal como se maneja en la política pública mexicana, para hablar cada vez más de una manera interseccional de distintas fuentes de diversidad, o lo que hemos llamado la *diversidad de diversidades*, que conjuga distintas diversidades. Vuelve el aula, vuelve el barrio, vuelve la sociedad cada vez más consciente de esas diversidades, pero sin imponer (ésta es, digamos, la perspectiva de transformación) una sola fuente de diversidad (Dietz & Mateos-Cortés, 2011).

Hablando de diversidad, nos seguimos enfrentando a la sobrevivencia de una noción muy antigua de diversidad cultural, lingüística, religiosa, la que sea (sobre todo cuando hablamos del trabajo educativo y pedagógico) y es que, por el nacionalismo que mencionaba

antes, el Estado nación siempre ve como problema cualquier tipo de diversidad, porque el Estado nación quiere normalizar, y normalizar significa homogeneizar hacia adentro y heterogeneizar hacia afuera, para que la frontera entre dentro y fuera, entre lo propio y lo ajeno, se mantenga establecida. Esto, para el Estado nación, lo ha hecho sobre todo la escuela, la escuela pública, la escuela decimonónica, que sirve para organizar a las infancias separándolas, con el propósito de tener grupos supuestamente homogéneos en su composición. Separó por sexo en escuelas femeninas y masculinas.

Separó por creencia religiosa en escuelas católicas, evangélicas, judías y musulmanas. Separó por clase social en escuelas privadas, de élite, y escuelas públicas populares; ese afán segregacionista hace coincidir, al final, a gran parte del profesorado de esa época en la idea de que lo homogéneo es lo deseable. Necesitamos agarrar esa población diversa y meterla en una máquina de homogeneidad, que es la escuela, como si fuera una fábrica de donde los alumnos salen homologados. Algunos salen para estas profesiones de tal clase social; otros, para las otras. Esta idea falsa, empobrecedora, todavía subyace en gran parte de los debates

pedagógicos y políticos sobre el reconocimiento de la diversidad.

Luego, ha comenzado a ser sustituida, gracias a los propios movimientos (que mencionaba antes), por la idea de que la diversidad es una fuente de derechos colectivos que se comienzan a reivindicar a nivel local y, paradójicamente, antes de obtener el reconocimiento de dichos derechos a nivel local o a nivel nacional, los obtenemos a nivel internacional. Las luchas de distintos pueblos, las luchas de distintas comunidades migrantes, las luchas de distintas organizaciones feministas, las luchas de distintas organizaciones que representan la diversidad psicológica y otro tipo de capacidades ha generado una arquitectura internacional y multilateral de reconocimiento de derechos; los Estados naciones, a regañadientes, acaban aceptando desde los años noventa, aproximadamente, esa diversidad codificándola en sus constituciones como un derecho. Pero lo que no ha ocurrido, hasta la fecha, es ponerla en práctica en el aula, en la clínica, en el ministerio público, en el barrio.

Entonces, la diversidad es, para muchos, un problema (cuando piensas de forma

decimonónica). En el siglo xx se convierte en un derecho y, ahora, en el siglo xxi, para muchos de nosotros (y de eso estamos convencidos cuando transitamos de una interculturalidad analítica a una interculturalidad o a un interculturalismo transformador, que es a lo que voy ahora), la diversidad tiene que convertirse en un recurso, en un *saber hacer*, en un *saber convivir* en diversidad, para que nuestras sociedades puedan existir en convivencia pacífica. Eso se aprende desde el aula, desde la escuela como laboratorio, para de ahí salir a interculturalizar y a diversificar en coexistencia al conjunto de la sociedad.

Por eso, acabamos hablando de competencias o capacidades (como quiera llamarle cada quien) interculturales, las cuales no son un asunto de minorías, sino del conjunto de la sociedad. Esto no funciona empoderando a un grupo, porque sigue habiendo racismo, sexismo, clasismo, que simplemente no son tocados por el enfoque intercultural. Entonces, ¿qué consecuencias se desprenden ahora para el concepto mismo de interculturalidad? Ésa es la parte central que quisiera compartir, y ojalá después discutir, con ustedes.

Yo lo veo como dos caras de una misma moneda: el concepto de *interculturalidad*, para los estudios interculturales y para la educación intercultural, con sus aseguces. Por una parte, necesitamos, desde lo descriptivo (recuerden esto de prescripción y descripción), como docentes de cualquier nivel, pero también como ciudadanas y ciudadanos, capacidades, herramientas para percibir críticamente las diversidades realmente existentes y no sólo el blanco y el negro, no sólo el indígena y el mestizo, que siempre sobrevisibilizan algún actor estereotipándolo, volviéndolo un cliché e invisibilizando a otros actores. Necesitamos una mirada crítica, analítica hacia las diversidades, pero, en segundo lugar, la otra cara de la moneda son las medidas concretas, pedagógicas, jurídicas, políticas, etcétera, para transformar nuestras sociedades; por eso pienso que la escuela y la universidad son los laboratorios, los *spin-offs* (o como le quieran llamar) idóneos para ensayar medidas que luego podamos aplicar a otros contextos.

Entonces, para ir por partes, la primera mirada enfoca la interculturalidad como una herramienta de análisis de la sociedad. Es muy

importante que todas las profesiones en que las personas se estén formando hoy en día, en pleno siglo *xxi*, tengan la capacidad de analizar la realidad que nos circunda, no sólo en cuanto a representaciones y etiquetas, como a menudo se hace con prejuicios, estereotipos, etcétera, sino de analizar la calidad de las relaciones. Insisto en la cuestión relacional: analizar las relaciones a través de las cuales se estructura la interacción entre los diversos grupos, comunidades, barrios, que componen nuestra sociedad contemporánea.

Estos grupos los podemos entender como “comunidades”, no en un sentido esencialista. No es verdad que las únicas comunidades sean las comunidades indígenas o las comunidades rurales. Hemos visto en la pandemia que todos vivimos en comunidad, nadie se puede salvar solo y, entonces, tenemos que mejorar las relaciones intra e intercomunitarias. Las comunidades a veces se definen en términos culturales o lingüísticos por razones históricas. En otros casos, se definen en términos de cosmovisión, religión o espiritualidad compartida.

También se definen por nacionalidad, estatus migratorio, origen rural o urbano, por identidad

de género o sexual, por edad, etcétera. Entonces, ante todas esas formas de identificación que generan diversidad, nuestra tarea como profesionales de la educación, pero también de otras profesiones que se están formando en la universidad contemporánea, es la de adquirir la capacidad de identificar tanto procesos simétricos como asimétricos en las relaciones entre grupos (Dietz, 2016).

¿Quién visibiliza a quién? ¿Quién es invisibilizado? A menudo, a las élites les encanta invisibilizar. El problema es el emigrante, el haitiano. El problema no es, claro, quién estigmatiza y quién discrimina (¿nosotros?, nada que ver), y ahí necesitamos combinar miradas explícitamente antirracistas, antisexistas, pero también anticlasistas. El odio al pobre, que se mezcla con el odio a lo rural, que se mezcla con... etcétera. Ustedes conocen los fenómenos. Nunca hay una sola fuente de discriminación, se combinan; por eso, necesitamos herramientas cualitativas, etnográficas, participativas (como queramos llamarlas) para analizar, para diagnosticar en nuestro entorno profesional cómo es la calidad de la relación que hay. Esto obviamente es importante para una persona que se

va a dedicar a la docencia, pero también lo es para un juez, para una arquitecta, para un enfermero o una médica.

Entonces, necesitamos ese tipo de capacidades de análisis crítico. Lo que significa que tenemos que dejar atrás nociones esencialistas en torno a las identidades. Nos gusta llamar “identidad” a lo que en el fondo son procesos de identificación. La identidad es el producto de un corte temporal, en un determinado momento; por ejemplo, Gerardo o Gunther tiene tal identidad, pero simplemente es *en ese momento* cuando tiene actualizada *esa* identidad, ya que tiene muchas otras identidades silenciadas. Hay mucha gente que se ha tenido que acostumbrar a ello por la racialización, por la exclusión; porque en la universidad te tratan como foráneo, etcétera. Por cualquier motivo, han aprendido a silenciar ciertas identidades y eso empobrece la comunicación al interior de una sociedad.

Necesitamos trabajar con una idea no esencialista y no monoidentitaria para reconocer que estas identidades, estas formas de identificación, son todas válidas y todas son posibles fuentes de enriquecimiento en la diversidad;

pero a la vez, tal como han señalado los feminismos y los antirracismos, lo que para mí es una fuente de diversidad y de identidad (el orgullo de hablar una lengua, la identificación con una comunidad de origen, con mi religión, con mi dios), en contextos de desigualdad, como los que caracterizan a América Latina (ustedes saben, campeón mundial en cuanto a estructuras desiguales de la sociedad), lo que es un motivo de orgullo rápidamente se vuelve fuente de dominación y de discriminación o de opresión.

Entonces, la interseccionalidad es una herramienta paralela a la interculturalidad (Budar-Jiménez *et al.*, 2022). Necesitamos ambas miradas —discernir fuentes de identidad y de diversidad—, pero, a la vez, hacerlo en un contexto que permita identificar la desigualdad, porque mi color de piel puede ser fuente de orgullo y puede ser fuente de discriminación. El hablar una lengua o, incluso, una lengua con un determinado acento regional (de una región que no es hegemónica en el imaginario nacional) ya es una fuente de discriminación.

Ése es el tipo de trabajo que requerimos desde una mirada analítica, descriptiva de interculturalidad y, por eso, la tarea de los estudios

interculturales y de la formación en interculturalidad, para cualquier profesión, es dejar de hablar de mayorías y minorías, o de etnias, en un sentido estático. En cambio, se trata de situaciones que conjugan, a veces, asimetrías verticales de desigualdad, pero, a veces, esfuerzos horizontales de generar diferencias. La frase “yo soy distinto al otro” no significa que yo sea desigual, sino que me reconozco como parte de un grupo frente a ese *otro* y éste, a su vez, es diferente a las pautas de interacción que utilizo.

Lo anterior lo he intentado resumir en un esquema que llamo *gramática de la diversidad*. En este esquema quiero mostrar que los paradigmas —con los que pensamos la diversidad— son complementarios, no mutuamente excluyentes. Hay toda una tradición occidental muy importante en las ciencias sociales de hablar sobre igualdad y desigualdad en sentido vertical.

Proviene de la teoría crítica, de los marxismos analíticos, pero también muchos feminismos han aportado a esta teoría de las desigualdades, producto del capitalismo con el análisis del patriarcado y también del colonialismo. Eso es una mirada transcultural, a la que llamo

eje sintáctico, porque atraviesa nuestras vidas, atraviesa nuestras formas de interacción y, cómo no, atraviesa también nuestras identidades. Pero eso ocurre a nivel macro.

Vayámonos, entonces, al nivel micro. Lo que el multiculturalismo ha visibilizado (por eso ha sido importante frente a la tradición marxista de teoría crítica) es lo micro, los procesos horizontales: cómo al interior de un barrio, de un pueblo, de una región, la gente se identifica frente a un *otro* y eso es una identificación más horizontal; lo propio versus lo ajeno, como tal, no es un problema, pero, obviamente, si el ajeno es hegemónico en un sentido estructural ya no hay tal horizontalidad.

O sea, yo me puedo identificar con mi lengua purépecha, pero frente a la lengua castellana hegemónica de origen imperial nunca va a haber una horizontalidad. Entonces, tenemos que reconocer esas tensiones entre un eje vertical y un eje horizontal. Eso, en relación con mi identidad, frente al discurso en torno a mi identidad. Por eso lo llamo *eje semántico*.

El tercer paradigma, que proviene específicamente de los estudios interculturales, es

pensar lo diverso como una tensión entre lo homogéneo y lo heterogéneo, que son procesos. A veces tendemos a homogeneizar —por ejemplo, cuando una lengua se vuelve lengua estándar, se busca generar una homogeneidad de ortografía, una homogeneidad en el discurso escrito—, pero en otros momentos nos *heterogeneizamos* (si existiera ese verbo) y ahí no nos fijamos tanto en la identidad ni en el discurso, en los *decires* de los actores, sino que, desde los estudios interculturales, podemos combinar esa mirada de los *decires* con una mirada hacia los *haceres*.

Por eso, ahí, necesitamos la mirada micro, la mirada meso, la mirada etnográfica. Una cosa es lo que los actores dicen y otra cosa es cómo interactúan, cómo conviven. Puede haber mucho discurso de la diferencia entre *nosotros* y *ellos*, pero luego en el barrio hay una convivencia pacífica. También hay que estudiarla e indagar cómo es posible generar pautas de convivencia, lo que Illich y otros han llamado *convivialidad*, a pesar de ser heterogéneos o incluso, tal vez, precisamente por ser heterogéneos, porque de la heterogeneidad surgen recursos para entendernos.

Esto significa, en el ámbito educativo (y con esto termino esta parte sobre la interculturalidad analítica-descriptiva), que no podemos convertir lo intercultural en una asignatura, pero tampoco lo podemos convertir en un subsistema. No. Es un análisis crítico del conjunto de cómo funciona hoy la escuela o la universidad: quién define contenidos como legítimos, quién excluye saberes; qué minoría o mayoría —sensación de minoría o sensación de mayoría— se construye en el currículum; qué comunidades participan y cuáles no participan. Podemos tomar cualquier plan de estudios de cualquier escuela y cualquier nivel educativo para ver estos procesos en los cuales hay un tratamiento sumamente desigual hacia determinados grupos históricamente excluidos. Ésta es la primera cara de la moneda.

Termino mi charla con la segunda cara de la moneda moderna. Si pasamos de la interculturalidad, como herramienta de análisis, a lo que llamo aquí *interculturalismo de lo descriptivo a lo prescriptivo*, tendremos una propuesta transformadora, una propuesta político-pedagógica, como diría Freire; en ese tránsito, lo intercultural se vuelve un programa de transformación

de la sociedad a largo plazo. Ese programa de transformación de la sociedad se rige por la utopía (concreta o abstracta, como quieran verla) de que, como seres humanos y como humanos pertenecientes a diferentes comunidades, somos capaces (ojalá) de convivir en esa diversidad, de aprovechar esa diversidad y de volver las relaciones de cualquier tipo más incluyentes y simétricas. Sobre todo, eso significa (ésta es una de las grandes tareas pendientes en nuestras sociedades poscoloniales del sur global) generar puentes, intercambios entre los grupos que han sido histórica y sistemáticamente privilegiados y los grupos que han sido histórica y sistemáticamente excluidos.

Generar esos puentes e intercambios es muy necesario, porque actualmente los grupos no están interactuando en esta dimensión de homogeneidad/heterogeneidad. Son mundos opuestos en los que viven. Revisen la bibliografía. Gonzalo Saraví (2015) ha hecho excelentes estudios cualitativos sobre cómo las juventudes, en el área metropolitana de la Ciudad de México, experimentan modos de vida completamente diferentes de Santa Fe a Chalco. Ni siquiera existe ya la capacidad de imaginar

cómo vive el otro, que es de mi edad y también está aquí, aunque en un mundo completamente diferente.

Entonces, si no generamos esos puentes, esas idas y vueltas, la sociedad se va resquebrajar definitivamente en islas: algunos estarán en territorio privilegiado y otros en zonas marginadas, pero no habrá posibilidad de generar pautas pacíficas de interacción, como lo estamos viendo hoy en día. Esto significa, en el ámbito educativo, específicamente, tanto en preescolar como en primaria y en la universidad, que se requiere de una visibilización constante de esas desigualdades que han sido históricamente construidas y que todavía siguen vigentes por parte del profesorado y de quienes diseñan planes de estudio, programas, etcétera.

Es un escándalo que nuestras universidades no conozcan cuál es el porcentaje de jóvenes que provienen de estas comunidades históricamente excluidas (Budar-Jiménez *et al.*, 2022). Es parte del cinismo, digamos, oficial, decir “mejor no pregunto, porque van a ser el 2 %”, mientras que en la sociedad representan un 20 %, un 25 % o un 30 % que estamos excluyendo. Entonces, necesitamos trabajar con indicadores

tanto estadísticos como cualitativos, para comenzar a hacer visible el problema. Uno de muchos. Nuestras instituciones siguen aplicando exámenes estandarizados y descontextualizados, que resultan ser epistémicamente injustos porque son mucho más cercanos a las cosmovisiones y a las epistemologías de estudiantes urbanos y mestizos que a la de estudiantes rurales y/o indígenas; es decir, omiten el contexto de cada aspirante o estudiante.

Ni siquiera dejan a todo el mundo utilizar su lengua materna o la lengua en la que más a gusto se encuentra para comunicarse académicamente. Entonces, no es una cuestión solamente de acceso. No se resuelve con cuotas, ni en preescolar ni en posdoctorado, sino que hay que transformar las formas de concebir la organización escolar, los contenidos, el currículo, el plan de estudios, las fronteras entre disciplinas, pero también las fronteras entre el saber académico y el saber comunitario.

¿Quién es experto y quién es lego? ¿En qué? ¿De dónde viene la legitimidad? ¿Cómo se validan los conocimientos? ¿Cuáles son los métodos para generar ciencia hoy en día, y por qué confiamos en unos métodos muy específicos? El llamado “método científico” (algunos

todavía utilizan el singular para hablar de él). Esa ciencia, ese método, es el que nos ha llevado al abismo ecológico, civilizatorio, ¿y ahora estamos creyendo que nos vamos a salvar todavía con ese mismo método? ¿No sería mejor recular? ¿No será mejor ampliar los métodos de enseñanza-aprendizaje, los métodos de construcción de conocimiento, ampliar el diálogo hacia actores que, por ejemplo, llevan miles de años con variedades de maíz que ellas/ellos mismos han domesticado y que tienen un conocimiento biocultural?

Están fuera de la escuela, están fuera de la universidad. Entonces, ése es el tamaño del reto que tenemos si queremos transitar de la interculturalidad descriptiva a la prescriptiva, a cómo queremos cambiar nuestra sociedad, y para eso, *interculturalidad*, *inclusión* y otros conceptos son importantes, siempre y cuando les demos también esa mirada, por una parte, crítica y, por otra, transformadora. De lo contrario, convertiremos rápidamente las ciencias sociales en cínicos testigos de la catástrofe, que no utilizan las herramientas que tienen a mano para modificarla.

Muchísimas gracias por su atención.

Referencias

Bertely-Busquets, M. (coord.). (2003). La investigación educativa en México (1992-2002). En *Educación, derechos sociales y equidad. Tomo 1: Educación y diversidad cultural* (pp. III-XV). Consejo Mexicano de Investigación Educativa. https://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v03_t1.pdf.

Bertely-Busquets, M., Dietz, G. & Díaz-Tepepa, M. G. (coords.). (2013). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Multiculturalismo-y-educaci%c3%b3n.pdf>.

Brubaker, R. (1996). *Nationalism Reframed: Nationhood and the National Question in the New Europe*. Cambridge University Press.

Budar-Jiménez, L., Meseguer-Galván, S., Ceballos-Romero, D. X., Mateos-Cortés, L. S. & Dietz, G. (2022). Interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior: hacia una normatividad diversificada para la Universidad Veracruzana. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 5(10), 141-160. <http://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/198>.

Dietz, G. (2016). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.

Dietz, G. (coord.). (2025) *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: estado de conocimiento 2012-2021* [manuscrito presentado para publicación]. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Dietz, G. & Mateos-Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. <https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/libro-cgeib-interculturalidad.pdf>.

Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Landier (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>.

Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Schmelkes, S. (2004). Educación intercultural: reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica*, 23, 26-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815908005>.



Facebook

Publicaciones Ibero León



Instagram

Publicaciones Ibero León



Este libro se terminó de imprimir
en mayo en los talleres de
GESTAGRÁFICA en calle La Tota
Carbajal 211-A col. La Martinica,
León, Gto., México.

El tiraje consta de 100 ejemplares.

Colección Conferencias magistrales

Con la experiencia de más de dos décadas participando en el Cuerpo Académico de Estudios Interculturales de la Universidad Veracruzana, Gunther Dietz nos ofrece en esta conferencia un recorrido histórico y conceptual sobre la interculturalidad, al tiempo que reflexiona sobre la urgencia actual de que la humanidad conviva en diversidad y la aproveche para generar puentes, intercambios entre los grupos que han sido histórica y sistemáticamente privilegiados y aquellos que han sido histórica y sistemáticamente excluidos.

Aborda la necesidad de pasar de la interculturalidad como herramienta de análisis, a lo que llama interculturalismo de lo descriptivo a lo prescriptivo, lo que constituye una propuesta político-pedagógica donde lo intercultural se vuelve un programa de transformación de la sociedad a largo plazo.



CONFERENCIAS MAGISTRALES

ISBN: 978-607-8861-39-2



9 786078 886139 2