

ISSN: 3061-7103

Vínculos

Sociología, análisis y opinión

Año 7 ■ Núm. 14, Septiembre-Febrero 2027



Cuestiones sobre la teoría social

Revista semestral del Departamento de Sociología / División de Estudios Políticos y Sociales
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad de Guadalajara

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Mtra. Karla Alejandrina Planter Pérez, RECTORA GENERAL

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea, VICERRECTOR EJECUTIVO

Mtro. César Antonio Barba Delgadillo, SECRETARIO GENERAL

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Lic. Dulce María Zúñiga Chávez, RECTORA

Dra. Rocío Calderón García, SECRETARIA ACADÉMICA

Lic. Abril Ashanty Ambríz Cárdenas, JEFA DE LA UNIDAD DE APOYO EDITORIAL

DIVISIÓN DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y SOCIALES

Mtro. José Alberto Galarza Villaseñor, DIRECTOR

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

Dra. Andrea Celeste Razón Gutiérrez, JEFA DE DEPARTAMENTO

Vínculos. Sociología, análisis y opinión, Año 7, Núm. 14, septiembre-febrero 2027, es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Departamento de Sociología de la División de Estudios Políticos y Sociales del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Av. José Parres Arias, 150, San José del Bajío. Edificio F, tercer piso, C.P. 45132. Zapopan, Jalisco, México. Teléfono: 333819-3300, ext. 23354. Correo electrónico: revistavinculos@hotmail.com. Editor responsable: Jaime Torres Guillén. Reserva de derechos al uso exclusivo 04-2012-042610503700-102. ISSN: 3061-7103 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Diseño a cargo de Prometeo Editores, S. A. de C. V. Libertad #1457, Colonia Americana, Guadalajara Jalisco, C.P. 44160. Este número se publicó en septiembre de 2026 y está disponible en:

<http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/vinculos/index.htm>

<http://www.vinculossociologiaanalisisyopinion.cucsh.udg.mx/index.php/VSAO>

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad de Guadalajara.

Vínculos. Sociología, análisis y opinión está incluida en los catálogos de revistas Latindex, LatinRev, Biblat/CLASE y SNPCyH

latindex


LatinREV
Red Latinoamericana de Revistas Académicas
en Ciencias Sociales y Humanidades


biblat
Latindex y Latindex


CLASE
Clase Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades

SNPCyH
Sistema Nacional de Publicaciones
Científicas y Humanísticas

Director y editor

Jaime Torres Guillén

Comité Editorial

Héctor Raúl Solís Gadea
Celia del Palacio Montiel
Andrea Celeste Razón Gutiérrez
Paloma Villagómez Ornelas
Hugo Marcelo Sandoval Vargas
Carlos Rafael Hernández Vargas
Luis Rodolfo Morán Quiroz

**Asistente
de dirección**

Nidia Verónica Covarrubias Sánchez

**Secretario técnico
y Soporte plataforma web**

Francisco Tapia Velázquez

Consejo Editorial

Isabel Cristina Naranjo Noreña, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina; Antonio Luzón, Universidad de Granada, España; Silvia Carina Valiente, Conicet CIT Catamarca, Universidad de Catamarca, Argentina; Carlos Javier Maya Ambía, Centro de Estudios Japoneses, Universidad de Guadalajara, México; Luisa Martínez-García, Universidad Autónoma de Barcelona, España; Bruno Baronnet, Universidad Veracruzana, México; Mariana Passarello, Universidad del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina; Rafael Sandoval Álvarez, Universidad de Guadalajara, México; David Gómez-Álvarez, Universidad de Guadalajara, México; María del Carmen Ventura Patiño, El Colegio de Michoacán, México; Felipe Gaytán Alcalá, Universidad La Salle, México; Liliana Cordero Marines, Centro de Investigaciones sobre América del Norte, UNAM, México; Esteban Arellano García, Universidad de Guadalajara.

Comité Científico Internacional

María Patricia Fortuny Loret de Mola, CIESAS Peninsular, México; Göran Therborn, Universidad de Cambridge, Inglaterra; José Luis Grosso, Centro Internacional de Investigación PIRKA, Políticas, Culturas y Artes de Hacer, Colombia; Breno Bringel, Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil; Jorge Alonso, CIESAS-Occidente, México.

Departamento de Sociología de la División de Estudios Políticos y Sociales del CUCSH, UdeG. Av. José Parres Arias núm. 150, San José del Bajío. Edificio F, tercer piso, C.P. 45132. Zapopan, Jalisco, México. Teléfono: 3819-3300, Ext. 23354.

La revista **Vínculos. Sociología, análisis y opinión** puede leerse en internet:

<http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/vinculos/index.htm>

<http://www.vinculossociologiaanalisisyopinion.cucsh.udg.mx/index.php/VSao>

CUATRO PREGUNTAS INCÓMODAS SOBRE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA INTERCULTURAL

DOI: <https://doi.org/10.32870/vsao.v7i14.7762>

Recibido: 20/05/2026

Aceptado: 10/08/2026

CUAUHTÉMOC JIMÉNEZ MOYO ²⁶

Resumen

El presente artículo presenta una reflexión sobre tópicos clave para comprender la investigación educativa intercultural en México, a través de la reflexión en torno a cuatro preguntas clave: a) La investigación educativa intercultural...¿se trata sólo de trabajar sobre y con población indígena?; b) ¿hay métodos propios de la investigación educativa intercultural?; c) ¿hay expertos en investigación educativa intercultural?; y d) ¿para qué seguir usando la teoría intercultural si ya contamos con teorías interseccionales, decoloniales y de género? La respuesta a dichas preguntas nos invita a repensar el campo de la investigación educativa intercultural en general, reconociendo la complejidad de los fenómenos sociales, la diversidad adyacente a las teorías interculturales en México, la pluralidad epistémica a la que invita la investigación intercultural y, finalmente, la posibilidad de enriquecimiento del campo con teorías como la interseccional, la perspectiva de género o la teoría decolonial. Las ideas ver-

26. Profesor investigador de la Universidad Veracruzana Intercultural (México). Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. <https://orcid.org/0000-0002-5404-7985>. Correo electrónico: cujimenez@uv.mx

tidas en el artículo abren posibilidades de análisis, discusión, debate y creación de reflexiones que permiten sugerir mejoras al campo de la investigación educativa intercultural en México.

Palabras clave: Investigación educativa intercultural; investigación colaborativa; interseccionalidad; perspectiva de género; decolonial.

Abstract

This article presents a reflection on key topics for understanding intercultural educational research in Mexico through a discussion centered on four key questions: a) Intercultural educational research... is it only about working on and with Indigenous populations?; b) Are there methods specific to intercultural educational research?; c) Are there experts in intercultural educational research?; and d) Why continue using intercultural theory if we already have intersectional, decolonial, and gender theories? The answers to these questions invite us to rethink the field of intercultural educational research in general, recognizing the complexity of social phenomena, the diversity inherent in intercultural theories in Mexico, the epistemic plurality encouraged by intercultural research, and, finally, the possibility of enriching the field through theories such as intersectionality, gender perspectives, and decolonial theory. The ideas presented in this article open possibilities for analysis, discussion, debate, and the development of reflections that may help suggest improvements to the field of intercultural educational research in Mexico.

Keywords: Intercultural educational research; collaborative research; intersectionality; gender perspective; decolonial theory.

Introducción

En el último lustro, el campo de la investigación educativa se ha enfocado en las adaptaciones y alternativas de la educación ante los desafíos que trajo consigo la pandemia de COVID 19, en conocer lo más profun-

damente posible la inteligencia artificial para proponer adaptaciones e innovaciones en el campo educativo, en las problemáticas, desafíos y oportunidades que genera en la educación la neurodivergencia y, finalmente, en la exploración de nuevos principios epistemológicos, metodológicos y curriculares, que hagan posible una educación de calidad con mayor pertinencia social y cultural. Cada área es casi un campo de estudio por sí sola, dada la amplitud de información y de datos existentes y debido también a la complejidad de las problemáticas que se estudian.

Quisiera presentar algunas características de la investigación educativa intercultural a quienes se dedican a estudiar otras áreas o a quienes quieren adentrarse a este apasionante y desafiante campo. Mi experiencia me dice que un campo se comienza a conocer a través de preguntas incómodas. Entiendo por pregunta incómoda aquella indagación que no se preocupa por la autoridad de los conocimientos acumulados en un área determinada y que surge espontáneamente por el simple gusto de conocer: expertas y expertos en hacer preguntas incómodas son las niñas y los niños. Vengan pues, algunas preguntas incómodas que esperemos sirvan para adentrarse al mundo de la investigación educativa intercultural.

La investigación educativa intercultural... ¿se trata sólo de trabajar sobre y con población indígena?

Interculturalidad e indígenas parece, en México, una asociación automática en la mente de la mayoría de las personas. Pero vale la pena reflexionar sobre dicha asociación y su relación con nuestra pregunta. Comenzaremos, paradójicamente, por Europa. A finales de siglo XX, Europa vivió cataclismos sociales como la caída del régimen soviético, que se inmortalizó con la imagen de cientos de personas derrumbando el muro de Berlín; además de guerras fratricidas como la guerra de los Balcanes, que mostró cómo por motivos étnicos y religiosos pueden desmoronarse lazos sanguíneos y culturales. Se trata de únicamente dos ejemplos de procesos sociales que orillaron a miles de personas a

migrar de sus territorios, de sus países de origen a destinos más prósperos. Aunado a sus problemas internos, Europa también enfrentó cambios debido a la expulsión de cientos de personas de los continentes africano, americano, asiático y del medio oriente por conflictos armados o por las consecuencias económicas y políticas de haber sido países que sufrieron un control colonial. Menciono estos datos porque es Europa un continente donde se institucionalizó el término de interculturalidad a finales de la década de los setenta del siglo pasado. Los fenómenos que traigo a nuestra memoria condicionan el sentido del concepto en tierras europeas. Se reifica el concepto relacionándolo con migración. Tenemos entonces que en Europa el concepto de interculturalidad está ligado con procesos migratorios y con los desafíos que éstos representan para los estados nación.

Se estarán preguntando a estas alturas por qué comencé a hablar de Europa si queremos conocer la razón de la relación del concepto interculturalidad con los pueblos indígenas. La respuesta es simple. Porque el concepto de interculturalidad migró (Mateos 2010) y de acuerdo con Héctor Muñoz el concepto es adoptado y difundido por organismos financieros y agencias europeas en la década los setenta (2001). Si bien el concepto migró de Europa al resto del mundo, éste fue apropiado en cada región con un sentido diferente al original. En América latina se comenzó a hablar de interculturalidad no para responder a los desafíos migratorios sino para mostrar los límites de los estados nación supuestamente monoculturales ante la diversidad y riqueza que representan los pueblos originarios. En México, es el entonces Instituto Nacional Indigenista el responsable de incorporar en las políticas públicas el concepto de interculturalidad. El gran antropólogo mexicano Gonzalo Aguirre Beltrán, incorporó en los setenta la noción de interculturalidad para promover la salud en los pueblos indígenas. Poco a poco la noción de interculturalidad fue ganando terreno mientras que las políticas indigenistas se desgastaban: lo que observamos a partir de entonces, es una sustitución paulatina de las políticas indigenistas por políticas interculturales sin un cambio sustantivo. Esta es, fundamen-

talmente, la razón por la que la mayoría de las personas en nuestro país cuando escucha interculturalidad piensan que se trata de un asunto de, para y con indígenas.

Pero los conceptos tienen vida o, más precisamente, la dinámica social que quiere aprehender un concepto es la vital. Podríamos ubicar en la década de los noventa un cambio sutil en el uso del concepto “interculturalidad”. El movimiento zapatista, si bien puso en el centro la lucha indígena histórica, puso también en el ágora argumentativo la diversidad, pues usó un discurso flexible, trémulo, lleno de vida que apelaba al reconocimiento de voces silenciadas, de identidades anuladas o ninguneadas. Fue entonces que mientras el Estado mexicano impulsaba una noción de interculturalidad que promovía una política que enaltecía la tolerancia y el diálogo con los pueblos indígenas (que los teóricos llamamos funcional, dado que lo es para el Estado), se gestaba al mismo tiempo una noción de interculturalidad crítica que cuestionaba las condiciones de posibilidad de la desigualdad estructural que afectaba no únicamente a los pueblos indígenas sino también a comunidades negras o, incluso, a sujetos con identidades no vinculadas necesariamente a una dimensión racial: mujeres o población LGBTQIA+, por ejemplo. El concepto de interculturalidad, entonces, se expandió. Fue apropiado no solo por la población indígena sino también por otros actores que han sido minorizados por fuerzas, estructuras y/o tradiciones opresivas. Esta interculturalidad se conecta con teorías decoloniales (Walsh 2011; Navarro Martínez 2016; Erdözova 2011; Dietz y Mateos 2019), feministas (Ramos 2020; Moreno y Meseguer 2022) e interseccionales (Vargas 2024; Vargas y Manjarrez 2024).

Hay que sumarle a esta ampliación del sentido del término el uso metodológico que se le ha dado en un sector de la academia, que abreva el reconocimiento de la complejidad de los fenómenos interculturales y que lo equipara a un enfoque que permite mirar conexiones, cruces y conflictos de prácticas, significados y sentidos (Canclini 2005; Jiménez Moyo y Ávila Pardo 2024; Dietz 2017). Así que, si alguien tiene a bien acercarse a la investigación educativa intercultural

seguramente escuchará argumentos, teorías y metodologías de y sobre indígenas, pues en México experimentamos lo que llamé en algún momento “horizonte de la indianidad”²⁷ (Jiménez Moyo 2013), sin embargo el término nombra y muestra procesos sociales presentes en los que se encuentran en tensión identidades o expresiones culturales minorizadas con estados nacionales de tradición monocultural o con corporaciones con interés predominantemente económico: así que hablamos de pueblos indígenas, por supuesto, pero no únicamente de pueblos indígenas sino también de comunidades negras, mujeres, gitanos, comunidad LGBTQIA+, ambientalistas o cualquier colectivo que haya sido injustamente minorizado.²⁸

¿Hay métodos propios de la investigación educativa intercultural?

Quienes se adentren al universo de la investigación educativa intercultural se darán cuenta que la dimensión metodológica es, quizá, la más fértil de todas, pues es un espacio de búsqueda, de exploración, hasta de juego. No tenemos métodos exclusivos para investigar, lo que tenemos son principios que nos condicionan a reflexionar constantemente qué, cómo y para qué hacemos lo que hacemos. Se trata de principios tácitos como que la investigación tiene que ser colaborativa. Este principio te lleva a considerar a las personas que viven los procesos sociales que nos interesan no como objetos de estudio sino como agentes que, con sus acciones, están creando conocimiento. Al seguir ese principio, se definen los problemas a investigar no en la soledad del cubículo sino formando parte de los procesos mismos, en los que nos adentramos con respeto y humildad. Que la investigación sea colaborativa significa también que los datos, la categorización, las interpretaciones, argumentaciones y tesis finales son dialogadas y confrontadas con las y los participantes: hablamos entonces de una co-creación de la inves-

27. Es decir, un ámbito de comprensión que condiciona la manera como se entiende la relación del estado nación mexicano con la diversidad cultural, sin embargo.

28. El término no se refiere a poca cantidad sino a la marginación o exclusión estructural de algún grupo o colectivo.

tigación. Siendo sincero con las y los lectores, esto no es más que un principio formal pues quienes hacemos investigación, en muchas ocasiones, arrastramos a cuestas tradiciones solipsistas y autoritarias de investigación, sin embargo, es a lo que aspiramos todas y todos quienes hacemos investigación intercultural.

En este punto también nos enfrentamos ante un desafío que aún no hemos sabido cómo resolver: ¿cómo enfrentar la necesidad de reconocer una autoría colectiva, sobre todo en los productos convencionales que exige la academia? Lo que he experimentado acerca de este punto es que, para solventar dicho desafío, se busca diversificar el tipo de productos derivados de la investigación, para así tener un abanico de posibilidades donde tengan cabida productos artísticos como obras de teatro, audiovisuales, libros cartoneros, entre otros, además de los convencionales libros y artículos que son trabajados, en mayor medida, por las y los académicos participantes en la investigación, para así intentar cubrir los intereses y necesidades de todas y todos los participantes. Pero este punto sigue siendo, a mi entender, un desafío pendiente.

Otro principio que impulsa las investigaciones interculturales es el compromiso ético y político. En los estados del arte sobre investigación educativa intercultural comienza a percibirse como excepción aquellas investigaciones que no muestran un compromiso político con las luchas de los sujetos con quienes investigamos. El riesgo es que al estar implicado y explícitamente posicionado a favor de los principios y acciones de los sujetos con los que trabajamos, nuestros análisis e interpretaciones pudieran estar condicionados e, incluso, determinados por dicha implicación. Este riesgo, sin embargo, lo hemos decidido correr, pues es muy claro que hay grupos silenciados, ninguneados, perseguidos o, incluso, aniquilados por condiciones estructurales injustas que se articulan gracias a sistemas de dominación como el capitalismo, el patriarcado y el colonialismo (Cumes 2012).

Ejemplos de propuestas metodológicas interculturales comprometidas son la investigación acción participativa (Fals Borda 2008; 2015),

la etnografía colaborativa (Joan Rapaport 2008), la investigación descolonizada (Baronnet 2022), la milpa educativa (Sartorello 2021), la etnografía doblemente reflexiva (Dietz 2011) o la investigación vinculada (Jiménez Moyo y Ávila Pardo 2024).

Otro principio metodológico que va de la mano del anterior es que las actividades de orden metodológico conllevan creatividad y gozo. Los métodos pueden ser cuantitativos o cualitativos o mixtos siempre y cuando sean flexibles al impulso y dirección que le impriman los actores con los que se trabaja. Dicha flexibilidad muchas veces pone en una situación incómoda a quien coordina la investigación porque las planeaciones dejan de ser imperativos para ser pasos sugeridos sujetos a modificaciones. La investigación intercultural no es, de preferencia, para aprehensivos y perfeccionistas, pues se requiere mucha flexibilidad y confianza y capacidad de improvisación: esta condición te desafía a mostrar creatividad y a soltar nuestra necesidad de control y, a la par, gozar de un proceso complejo y, muchas veces, caótico. Esta enseñanza central la he aprendido de mis alumnas y alumnos de la UVI, quienes en sus procesos de investigación vinculada han creado grupos musicales, han impulsado grupos de teatro, han elaborado escenarios dramáticos con cajas, guantes, hojas, palos y/o cualquier objeto cotidiano en las comunidades donde trabajaron, han elaborado comida para acompañar la faena, se volvieron expertos en organizar “cascaritas” de fútbol o de basketbol, entre otras expresiones artísticas y deportivas que fueron, finalmente, aquellas que les abrieron los corazones de la gente con la que colaboraron. Y entonces, si la investigación intercultural requiere y exige, esencialmente, creatividad, qué mejor que acompañarla con gozo. La investigación intercultural se disfruta: se baila, se canta, se cocina, se actúa y se juega. Si olvidamos disfrutar la compañía de otros, de su extrañamiento y de nuestro propio extrañamiento, de los descubrimientos y creaciones conjuntas, estamos condenados a perpetuar una investigación que no enciende corazones ni utopías y lo que mueve la investigación intercultural es precisamente esas cualidades etéreas e invisibles de las que están hechos los sueños.

¿Hay expertos en investigación educativa intercultural?

Hay un fenómeno muy interesante del que hablan Peter Berger y Thomas Luckman en su extraordinario libro *La construcción social de la realidad* que muestra cómo los humanos solemos vivir procesos sociales que son producto de una construcción social como algo que no lo es, “como hechos de la naturaleza, como resultados de leyes cósmicas, o manifestaciones de la voluntad divina.” (2021, 116). A este fenómeno lo nombran reificación y provoca, ni más ni menos, que las mujeres y los hombres seamos capaces de olvidar que nosotras y nosotros mismos hemos creado dichos procesos. Y ¿por qué hablar de reificación para responder a nuestra pregunta? Porque quien escribe este ensayo, así como, seguramente, la mayoría de las personas que lo leen, nos hemos formado desde una perspectiva monocultural, creyendo que nuestras identidades, tanto individuales como colectivas, son mejores y superiores (o, lamentablemente, inferiores) que las otras; o pensando que los conocimientos que atesoramos tienen validez casi universal, en contraste con otros conocimientos menos sistemáticos, con menos evidencias.

Dicho esto, me atrevo a decir que quienes tienen autoridad en el campo de la investigación educativa intercultural son aquellas y aquellos que, en principio, han recorrido conscientemente el camino inverso de sus certezas, es decir, aquellos que más han desaprendido. Con desaprender entiendo aquel proceso que vuelve consciente la historicidad y el carácter socialmente construido a nuestra identidad y a nuestras verdades. En todos los campos del conocimiento hay presencia de personas que han acumulado conocimientos pero que consideran dichos conocimientos como una nueva verdad a instaurar y muestran disposiciones poco dialógicas e, incluso, autoritarias con quienes no las profesan. Tal vez sean expertos en el tema de la educación intercultural, pero no son sujetos que muestren humildad o disposición para aprender cosas nuevas, para explorar nuevos caminos que lleven a resolver viejos y nuevos problemas o valentía para poner en suspenso las certezas construidas en ámbitos sociales monoculturales.

En este sentido, sugiero que sean considerados como expertas o expertos aquellos sujetos que reconocen la parcialidad de sus conocimientos, que son capaces de poner en suspenso sus verdades, de desaprender, que valoran la escucha de la misma manera que la palabra, que reconocen la injusticia y muestran valentía para contrarrestarla y que son capaces de colaborar con otras y otros para alcanzar fines que trascienden su individualidad. En este sentido, la investigación educativa intercultural es una utopía y las y los expertos en utopías saben que deben tratarse como se trata a los sueños: con escucha, cuidado y ternura compartidas.

¿Para qué seguir usando la teoría intercultural si ya contamos con teorías interseccionales, decoloniales y de género?

Duele reconocer que el interculturalismo no tiene respuestas para todas nuestras preguntas. La realidad, como siempre, es más rápida que la teoría. La otrora categoría central que nos permitía nombrar parte de la complejidad del dinamismo de la diversidad cultural de nuestro Estado nacional ahora languidece ante nuevas teorías que nombran con mayor énfasis y claridad lo que nos viene preocupando desde hace décadas.

Si alguna vez nos permitió nombrar la complejidad identitaria, reconocer que nuestra identidad cultural es una construcción social, flexible y comprensible a partir de nuestra posición en la sociedad, ahora la teoría interseccional nos da más tela para cortar. De acuerdo con Mara Viveros (2016) la interseccionalidad puede entenderse como una manera de aprehender nuestras relaciones sociales como construcciones simultáneas donde se conectan diferentes órdenes de división social como la clase social, el género o los procesos de racialización de manera situada e histórica. La interseccionalidad nos permite más fácilmente nombrar la complejidad. Porque el sentido y el significado de un proceso social muchas veces depende de cómo se conectan en una situación las diferentes divisiones sociales (Gutiérrez-Chong, 2021). Mientras parte significativa de las teorías interculturales arras-

tran el lastre de mirar las culturas y a los sujetos como productos reificados, la teoría interseccional parece que fluye como agua en el cauce del río de las incógnitas sociales y nos posibilita interpretaciones más dúctiles que reflejan con mayor justicia la naturaleza de los procesos que nos interpelan. La teoría interseccional pone énfasis en la complejidad de los procesos sociales para dismantelar la dominación, desnaturalizándola para dar oportunidad a sujetos vulnerabilizados. Pero no desechemos la teoría intercultural tan pronto. Siendo justos, la teoría interseccional nos es de muchísima utilidad cuando buscamos dismantelar y desnaturalizar procesos sociales injustos que viven sujetos; sin embargo, si pensamos en colectivos quizá tengamos que darle una oportunidad al interculturalismo.

También ha levantado la mano con entusiasmo en el escenario de la investigación educativa la perspectiva de género, que nos ha enseñado a dismantelar la naturalización de la dominación masculina. Simone de Beauvoir nos hizo ver que un hombre y una mujer somos construcciones culturales, es decir nos enseñó que se llega a ser mujer y a ser hombre por nuestra inmersión al mundo social. Mientras, por un lado, las teorías interculturales parece que incorporan a la fuerza reflexiones sobre género, por otro el feminismo y la perspectiva de género no dan tregua a las teorías colectivistas que vuelven invisibles las diferencias de género. El interculturalismo mira con recelo la prevalencia del individuo moderna para tomar en serio a las colectividades. Esto parecía una superación de la racionalidad moderna; sin embargo, el feminismo y las teorías de género insisten en que el colectivo como abstracción, como signo de la colectividad y de la diversidad, niega inevitablemente procesos de dominación intracultural, como por ejemplo la dominación masculina.

Por último, la teoría decolonial surgida en América latina nos aporta una comprensión de las inercias de un momento histórico convulso (la colonización) y de los mecanismos materiales y simbólicos que perpetúan la dominación de ciertas clases sociales sobre otras. De acuerdo con Anibal Quijano (1992), la colonialidad aun persiste en

nuestros Estados nacionales, en formas de dominación cultural, racial, epistémica, económica y de género. El interculturalismo crítico, por ejemplo, se ha valido de la teoría decolonial para profundizar en una crítica dicrónica de los procesos de dominación cultural, en tanto que buena parte del interculturalismo funcional despolitiza los conflictos interculturales priorizando su carácter sincrónico dejando en el olvido que las estructuras sociales que condicionan la desigualdad y la injunticia se han reificado durante siglos de colonialismo.

Tenemos entonces que la respuesta a nuestra pregunta no es tan simple como parece. En tanto el mundo social es un entramado de procesos que involucran sujetos y la relación de estos con estructuras sociales, seguimos necesitando teorías que nos ayuden a explicar la compleja relación entre estos elementos: sujetos y estructuras; individuos y colectividades. El interculturalismo es un conjunto de teorías sobre fenómenos interculturales: encontramos teorías funcionales, críticas o hermenéuticas. Inevitablemente, aunque se haga lo posible por dejar a atrás el límite que representa pensar el interculturalismo a partir de la relación entre pueblos indígenas con un estado nacional monocultural y racista, tenemos que reconocer que, al menos en México, la tradición del concepto nos lleva a pensar esencialmente en fenómenos étnicos (Jiménez-Moyo, 2013), pero esto no es motivo para no reconocer su importancia, sino es una oportunidad para dialogar con teorías que han renovado el impulso por comprender la vida social de manera compleja y, sobre todo, han renovado la crítica social y las utopías colectivas para construir mundos mejores.

A modo de cierre: hacer interculturalidad

Hacernos preguntas incómodas nos ayuda a pensar nuestra realidad, nuestras prácticas cotidianas. La historia de la interculturalidad en general y de la investigación educativa intercultural en particular puede verse como un problema de búsqueda de justicia y quienes la hemos buscado no solo hemos hecho teoría ni epistemología: nos hemos adentrado a los intrincados terrenos de la ética y la política. No se

pretende con estas líneas finales resaltar una dicotomía entre teoría y práctica, sino únicamente mostrar aquellas expresiones sociales y culturales que han “encarnado” principios éticos y políticos que se han construido en el interculturalismo.

Podemos poner como ejemplo al movimiento zapatista en México, quienes representan una expresión de la interculturalidad crítica, centrada en el cuestionamiento de estructuras sociales opresivas, específicamente del racismo estructural del Estado y de grandes sectores de la población en México que concebían a la población indígena, su identidad, su historia y sus conocimientos como un resabio del pasado. Una dimensión de la transformación estructural que están logrando las y los zapatistas en sus comunidades autónomas puede verse en sus proyectos educativos. El investigador Bruno Baronnet (2010, 257) ha estudiado esta dimensión y señala que:

al generar la democratización de la gestión de las escuelas mediante la participación directa de las familias declaradas “en resistencia”, la autonomía educativa contribuye a la afirmación de las identidades campesinas, étnicas y políticas, así como a la apropiación de la administración de los asuntos pedagógicos y del derecho a establecer escuelas y currículos propios a modo de proyectos comunitarios y regionales que asuman los pueblos indígenas.

El movimiento zapatista ha construido en treinta años alternativas sociales, culturales e institucionales que representan una alternativa a procesos históricos injustos que han afectado a los pueblos indígenas de México y de otros lares.

Otro ejemplo en el ámbito educativo es el comunismo oaxaqueño (Maldonado-Alvarado, 2016), que propone lo siguiente para la educación comunal:

1. La articulación de conocimientos en torno a los conocimientos locales y regionales

2. La investigación como eje pedagógico
3. La filosofía comunal como horizonte
4. La participación comunitaria en el proceso de aprendizaje
5. El uso extensivo de la lengua originaria
6. Un currículo adecuado a la realidad en que se trabaja
7. La colaboración de maestros que, más que enseñar, ayudan a aprender

Ambos ejemplos muestran un proceso histórico de reivindicación, superando la interculturalidad funcional (que olvida que las relaciones interculturales están mediadas por procesos históricos injustos, por dinámicas naturalizadas de poder que perpetúan la desigualdad) mientras se ensayan principios de la interculturalidad crítica con sus prácticas educativas.

En el ámbito académico también observamos esfuerzos por trascender una visión intercultural ingenua. Tenemos por ejemplo a nuestras y nuestros colegas que trabajan las Milpas educativas y a la Universidad Veracruzana Intercultural que trabaja con la Investigación Vinculada. Ambas propuestas parten del principio de que se aprende y se construye conocimiento con las comunidades y con los sujetos, asumiendo que el conocimiento no pertenece ni se construye solo desde instituciones y dependencias universitarias, sino sobre todo valorando a todas las personas como sujetos de conocimiento y suponiendo que dicho conocimiento tiene lugar en un territorio, con una historia, con una función social. El investigador Stefano Sartorello (2019, 37) cita un pensamiento de la gran educadora María Bertely y de Ronald Nigh que sintetiza los principios tanto de las Milpas educativas como de la Investigación Vinculada:

Es necesario salir al territorio comunitario, ir al río, a la montaña, al bosque o al solar para enseñar y aprender de y en las actividades especiales, productivas, alimentarias, rituales, recreativas, etc., propias que se llevan a cabo en espacios y escenarios vivos y reales. Es

mayormente una educación fuera de las aulas que fomenta “valores territoriales y legales [y] en la que no solo los libros sino también el cielo, la tierra, el río, los sonidos de las aves y, en general, los indicadores que la naturaleza nos da, se pueden leer” (Nigh y Bertely, 2018, p. 15).

Quisiera terminar este artículo haciendo un llamado a quienes estudian el campo de la investigación educativa intercultural: no dejemos de preguntarnos, no naturalicemos ni siquiera nuestras más profundas convicciones; provoquemos el diálogo, la reflexión, y una praxis razonada colaborativamente.

Bibliografía

- Baronnet, B. (2022). Investigación descolonizada y formación crítica en ciencias sociales. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27 (98), 11–26.
- Baronnet, B. (2010). Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena. *Sociedade e Cultura*, 13 (2), 247–258.
- Berger, P. L., y Luckmann, Th. L. (2021). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Cumes, A (2012). Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo. Un desafío a la segregación comprensiva del dominio. *Anuario Hojas de Warmi*, 17, 1–16.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana* 6 (1), 3–26.
- Dietz, G., y Mateos Cortés, L. S. (2019). Las universidades interculturales en México: logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* 25, (49), 163–190.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI.
- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Gedisa.
- Gutiérrez Chong, N. (2021). *Jóvenes e interseccionalidad: color de piel-etnia-clase*. Zona Metropolitana del Valle de México. UNAM-IIS (caps. 1 y 2, pp. 17–48).
- Jiménez Moyo, C. (2013). El debate por la interculturalidad en México y el horizonte de la indianidad. En Casillas Muñoz, M. de L. y Santini Villar, L. (Coords.), *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe*, (pp. 845–855). SEP/CGEIB.
- Jiménez Moyo, C. y Ávila Pardo, A. A. (2024). La investigación vinculada y los propósitos de la educación superior intercultural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 54, (1), 139–164. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.611>.

- Maldonado-Alvarado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14 (1), 47-59. <https://doi.org/10.29043/liminar.v14i1.422>.
- Mateos Cortés, L. S. (2010). La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México. Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2010.
- Moreno Uribe, V. y Meseguer Galván, S. (2022). Comunidades de cuidado como prácticas y experiencias de resistencia entre mujeres de la sierra de Zongolica. En Calderón, N., Cervantes, A. y Salazar, A. (Coords.), *Saberes vivos en la investigación artística*, (pp.103-125). Universidad Veracruzana.
- Navarro Martínez, S. I. (2016). Discursos y prácticas de la educación intercultural: análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior en Chiapas. Tesis doctoral, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Quijano, A. (1991). Colonialidad y modernidad / racionalidad. Perú Indígena, 29, pp. 11-21, (Lima). [Reproducido en Bonilla, H. (Ed.). (1992). *Los conquistadores*, pp. 437-446. Quito: FLACSO].
- Ramos García, A. (2022). Interculturalidad y feminismos en la Universidad Veracruzana Intercultural para contrarrestar discriminaciones y violencias de género. *Praxis Educativa*, 26 (2). <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260203>.
- Rappaport, J. (2018). Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica. En Leyva, X. J. et al (eds), *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras, tomo I*, (pp. 323-352). CLACSO.
- Sartorello, S. (2021). Milpas educativas: entramados sacionaturales comunitarios para el buen vivir. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26 (88), 283-309.
- Sartorello, S. (2019). Milpas educativas para el buen vivir. Nuestra cosecha. INIDE-CIESAS.

- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, UNAM, 1-17.
- Walsh, C. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. En *Desde adentro. Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina*, (pp. 93-105), Centro de Desarrollo Étnico.