

# Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno

## Hacia una gramática de la diversidad

GUNTHER DIETZ

En los enfoques educativos interculturales mexicanos no se trata de seguir yuxtaponiendo y simplificando con ello dicotomías y antagonismos de origen a veces conceptual y a veces político-programático.<sup>1</sup> Independientemente de si los pueblos indígenas, los docentes o el alumnado diverso en su totalidad se conciben como puntos de partida para un enfoque intercultural, la concatenación de diversos discursos en torno a la interculturalidad con la inclusión de muy heterogéneos actores académicos y extra-académicos, gubernamentales y no-gubernamentales, locales tanto como nacionales e incluso globales (Mateos Cortés, 2011), está generando nuevas y fructíferas combinaciones de nociones, que van más allá de una supuesta disyuntiva entre empoderamiento exclusiva-

<sup>1</sup> Versión resumida de la conferencia “El multiculturalismo como base de la educación intercultural: el debate mexicano en perspectiva comparada”, presentada en el Seminario de investigación “Política, Educación e Interculturalidad” (CRIM/UNAM) en Cuernavaca, Morelos (febrero 2011) y cuya versión más amplia se publicó en Dietz y Mateos (2011).

mente indígena, por un lado, y transversalización de la educación intercultural para todos, por otro.

Aquí se pretende esbozar un programa mínimo de investigación que hace énfasis en una concatenación complementaria, tanto de los conceptos-clave de la educación intercultural (interculturalidad y comunidad), como de sus paradigmas teóricos subyacentes (los debates sobre desigualdad, diferencia y diversidad en educación) y, por último, de sus repercusiones metodológicas para una etnografía doblemente reflexiva del quehacer intercultural en la educación.

#### INTERCULTURALIDAD Y COMUNALIDAD COMO PRINCIPIOS COMPLEMENTARIOS

A pesar de sus orígenes antagónicos, las nociones de comunalidad (Maldonado, 2002) y de interculturalidad (Schmelkes, 2004) muestran no ser mutuamente excluyentes, sino que deberían ser concebidas como profundamente complementarias. Para poder complementarse, sin embargo, resulta analíticamente indispensable distinguir en cada caso entre su valor normativo, prescriptivo, por un lado, y su dimensión descriptiva y analítica, por otro (Dietz, 2007, 2010; Jiménez Ramírez, 2010).

En lo siguiente, proponemos entender por interculturalidad un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos (frente a la multiculturalidad, que sólo constata la existencia de diferencias, sin estudiar sus interacciones e hibridaciones), mientras que el interculturalismo sería una propuesta político-pedagógica que enfatiza y celebra estas interacciones, intercambios e hibridaciones como deseables (frente al multiculturalismo, que sólo promueve el reconocimiento de diferencias, no de intercambios o hibridaciones Dietz, 2009b).

En este mismo afán analítico, y recurriendo al *habitus* bourdieuano como gozne creativo y nada estático entre la praxis cultural y la identidad étnica,<sup>2</sup> cabe distinguir también los conceptos de “comunalidad” y de “comunalismo”: mientras que la comunalidad se refiere al *habitus* comunitario definido por Maldona-

<sup>2</sup> Para detalles al respecto, Dietz (2003, 2009b), Bartolomé (2006) y sobre todo Jiménez Naranjo (2009a).

do (2002, 2004a, 2004b) como praxis internalizada de origen mesoamericano, el comunismo representaría un modelo normativo-reivindicativo de “hacer comunidad” (Pérez Ruiz, 2005), un modelo que procura fortalecer y privilegiar los recursos endógenos, tanto organizativos como simbólicos, tanto políticos como pedagógicos, frente a la imposición de modelos exógenos y colonizadores.

En los casos exitosos, el comunismo como estrategia educativa logra “sustancializar” no sólo el discurso acerca de lo comunal o comunitario, sino también la praxis de la comunalidad, porque en vez de negar las profundas divisiones internas, homogeneizando una imagen idílica de la comunidad, convierte estas divisiones en nuevas “señas de identidad” de un cuerpo social sumamente heterogéneo. La identidad comunal se presenta, ritualiza y escenifica de forma segmentada, ya que el funcionamiento interno de la comunidad, de sus asambleas, sus cargos, tequios, faenas y fiestas se basa no sólo en la lógica de la reciprocidad, sino asimismo en la “lógica segmentaria” y en la competencia inter-barrial (Dietz, 1999).

El reconocimiento explícito y constante de esta conflictiva diferenciación intra-local, que constituye un recurrente eje temático que estructura la totalidad de muchas asambleas comunitarias, a la vez permite a los protagonistas de los movimientos comunales superar la imagen estática que tiende a reducir “la intracultura” local a lo antiguo, lo tradicional y lo “auténtico”. Lejos de autoaislarse en una imagen estática y arcaica, los protagonistas de la reinención de la comunidad procuran hibridizar no sólo el funcionamiento cotidiano de las instituciones locales sino, en última instancia, también el discurso identitario y la autoimagen de los comuneros indígenas.

Esta redefinición de lo deseable para la comunidad logra dinamizar en los casos exitosos la participación en la política local, que incluye la participación en proyectos educativos generados y/o gestionados “desde abajo”. Ello ilustra la complementariedad del enfoque intra-cultural o “endo-cultural” representado por la comunalidad, con el enfoque más bien inter-cultural o “exo-cultural”, esto es la propuesta de la interculturalidad.

En el ámbito educativo local, el comunismo recurre a la intra-cultura, al *habitus* de comunalidad como fuente legítima de métodos, competencias y contenidos endógenos de un diseño curricular comunitario. Sin embargo, este diseño carecería de sentido práctico para los miembros de la comunidad en cuestión, si no se articulara estrechamente con la inter-cultura de los recursos exógenos que pueden ser funcionales y apropiables para los actores locales, y

que pueden provenir de un currículo nacional o de otras “ofertas” culturales proporcionadas por los circuitos globalizados (Díaz Tepepa, 2001).

Así, inspirados por distintas experiencias educativas innovadoras (Meyer, 2004; Bertely, 2007; *Educación ciudadana...*, 2007; y Alfaro, Ansión y Tubino, 2008) y combinando el ya clásico modelo desarrollado por Bonfil Batalla (1987) con el modelo de cultura e identidad desarrollado por Jiménez Naranjo (2009a, 2009b), proponemos distinguir cuatro polos o “tipos” diferentes de la relación comunalidad/interculturalidad.

Estos modelos son meramente heurísticos y tipológicos, dado que no se trata de yuxtaponer simplemente lo comunal y lo intercultural, lo endógeno y lo exógeno, sino que estas dimensiones se interrelacionan como “tipos ideales”, como soluciones que en los contextos concretos y situados de las distintas propuestas educativas llamadas interculturales, aparecen siempre de forma mezclada, en constante tensión, contradicción y conflicto normativo. Los resultantes “tipos” o “modelos” son los siguientes (gráfica 1):

*Tipo A = interculturalidad & comunalidad*

Representa un modelo educativo implícito, no explícitamente formulado, que se basa en la praxis cotidiana local, habitualizada e híbrida como base de los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares; éstos son producto de imposiciones externas, así como de resistencias internas; por tanto, en este tipo se combina de forma vivencial la inter-cultura, dirigida a las relaciones externas de la comunidad, con la intra-cultura, dirigida hacia dentro del espacio comunal; el resultante modelo implícito puede fungir como fuente identitaria y punto de partida de los demás modelos educativos.

*Tipo B = interculturalidad & comunalismo*

Aquí se trata de un modelo educativo que es implícitamente monológico y que se presenta como explícitamente intra-cultural; en él se prescriben contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje únicamente endógenos, a la vez que se invisibilizan aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos.

Gráfica 1  
Modelos implícitos y explícitos de comunalidad e interculturalidad

	comunalidad	comunalismo
interculturalidad	<p>Tipo A</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• modelo educativo implícito</li> <li>• praxis habitualizada, híbrida de enseñanza-aprendizaje local</li> <li>• producto de imposiciones externas y de resistencias internas</li> <li>• combina vivencialmente inter-cultura e intra-cultura</li> <li>• fuente identitaria y punto de partida de los modelos educativos</li> </ul>	<p>Tipo B</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• modelo educativo implícitamente monológico</li> <li>• explícitamente intra-cultural</li> <li>• prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje endógenos</li> <li>• invisibiliza aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos</li> </ul>
interculturalismo	<p>Tipo C</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• modelo educativo implícitamente monológico</li> <li>• explícitamente inter-cultural</li> <li>• prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos</li> <li>• invisibiliza aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje endógenos</li> </ul>	<p>Tipo D</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• modelo educativo explícitamente dialógico</li> <li>• combina recursos intra-culturales e inter-culturales</li> <li>• negocia contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje tanto endógenos como exógenos</li> </ul>

Fuente: elaboración propia, basada en Dietz (2010) y Dietz y Mateos Cortés (2011)

*Tipo C = interculturalismo & comunalidad*

Constituye un modelo educativo que también es implícitamente monológico, pero que se manifiesta como explícitamente inter-cultural; este modelo prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos, mientras que simultáneamente invisibiliza aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje endógenos.

*Tipo D = interculturalismo & comunalismo*

Por último, éste se refiere a un modelo educativo que es explícitamente dialógico y que opta por combinar recursos intra-culturales e inter-culturales; con

ello se procura negociar contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje tanto endógenos como exógenos.

DESIGUALDAD, DIFERENCIA Y DIVERSIDAD:  
EJES PARA UNA GRAMÁTICA DE LA DIVERSIDAD

Estos tipos ideales de modelos educativos con enfoque intercultural no se entienden como prescriptivos, sino como herramientas analíticas que pueden contribuir al debate sobre lo que se entiende en cada contexto por “pertinencia” cultural y lingüística. Para evitar imponer modelos educativos pretendidamente interculturales y/o bilingües, tanto en contextos “clásicos” indígenas como en los emergentes contextos urbanos y/o migratorios, será necesario en cada caso identificar a los actores partícipes en los procesos de interculturalización. Con base en la gráfica anterior, ello permitirá formular conjunta y negociadamente lo que “la comunidad” en cuestión entienda por “lo propio” y “lo ajeno” (Bonfil Batalla, 1987, 1989), por lo intracultural y lo intercultural, lo que requiera de explicitación institucional y lo que permanezca como *habitus* implícitos en las prácticas cotidianas (Jiménez Naranjo, 2009a).

Retomando el modelo propuesto por Bonfil Batalla (1987) para estudiar “el control cultural” en “los procesos étnicos” y aplicándolo a sus experiencias con la etnoeducación colombiana, Castillo y Triviño (2008) acuñan el concepto de una “pedagogía del control cultural”:

En ese sentido, la etnoeducación propone la idea de autonomía educativa, lo que deriva en prácticas de una pedagogía del control cultural, que se expresa en saberes y prácticas que las/os maestras/os asumen por efecto de la regulación que las comunidades, sus cabildos y sus autoridades tradicionales tienen sobre el proyecto educativo escolar, y sobre su quehacer (Castillo y Triviño, *op. cit.*, p. 91).

Para evitar falsas presunciones de relaciones armónicas entre la cultura comunitaria y la institución escolar (Jiménez Naranjo, 2009a), es preciso redefinir esta propuesta para lograr una “pedagogía crítica del control cultural” de la escuela. Como resultado de la frecuente etnificación de las prácticas culturales, éstas se constituyen en “la cultura propia” de un determinado grupo, aquel tejido interrelacionado de prácticas sobre las que el grupo en cuestión logra obte-

Gráfica 2  
Modelo del control cultural en procesos étnicos

recursos culturales	decisiones	
	propias	ajenas
propios	cultura autónoma	cultura enajenada
ajenos	cultura apropiada	cultura impuesta

Fuente: Bonfil Batalla (1987)

ner “un control cultural” (Bonfil Batalla, 1987, p. 27). La identificación étnica con esta “cultura propia”, sin embargo, su instrumentalización reivindicativa presupone un acto de distanciamiento frente a esta cultura, lo cual desencadena necesariamente un proceso de interculturalidad (Dietz, 2009b).

Por ello, las negociaciones acerca de lo propio y lo ajeno se sitúan dentro de la dinámica y conflictiva arena del control cultural etnificado, tal como originalmente apuntalaba Bonfil Batalla (1987) con su modelo (gráfica 2). Se trata de procesos de apropiación, imposición, enajenación y autonomización que necesariamente generan divergencias de intereses tanto dentro de la comunidad como entre ésta y la institución escolar.

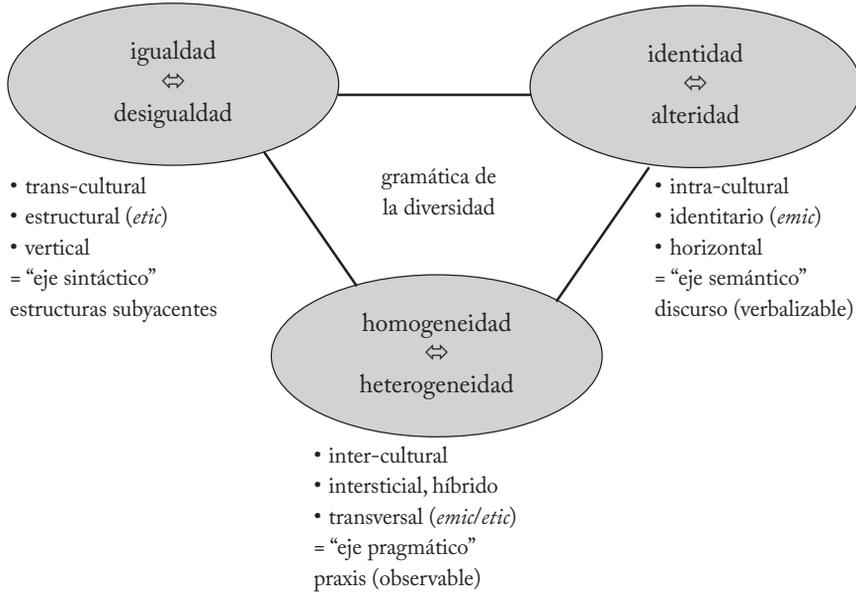
Un análisis pedagógico-crítico de estos procesos interculturales de apropiación-imposición de la institución escolar requiere por tanto de una mirada que abarque la conflictividad como una característica intrínseca de cualquier fenómeno intercultural. Por consiguiente, y una vez conceptualizada la posicionalidad y relacionalidad del discurso intercultural mexicano en relación con sus migraciones discursivas, la necesaria crítica de las nociones esencializadas de cultura y etnicidad, y sus redefiniciones desde la perspectiva constructivista y poscolonial, nos proporcionan una nueva base conceptual para reformular el tratamiento institucional de la diversidad y la interculturalidad (Dietz, 2009b; Mateos, 2011).

Las identidades que subyacen a la percepción de la diversidad tienen que ser contextualizadas con respecto a las relaciones y asimetrías de poder más amplias y contrastadas en sus inter-relaciones, interacciones e interferencias mutuas. Las tensiones y contradicciones resultantes —por ejemplo, entre indicadores de identidad generizados *vs.* etnificados— son una fuente para el análisis de los continuos procesos contemporáneos de identificación y heterogeneización (Krüger, 2005). Dichos procesos sólo pueden ser analizados en su

carácter multifacético, si logramos distinguir en cada momento tres ejes analíticos distintos, pero complementarios, que cada uno por sí solo constituye todo un paradigma, pero que en su combinación generan un análisis multidimensional de las identidades y diversidades; se trata de los conceptos de desigualdad, de diferencia y de diversidad (Dietz, 2009a, 2009b):

- Históricamente, el eje de la igualdad-desigualdad, centrado en “el análisis vertical” de estratificaciones sobre todo socioeconómicas (teoría marxista de clases y conflictos de clases), pero también genéricas (crítica feminista del patriarcado), ha desembocado en respuestas institucionales compensatorias y a menudo asimiladoras, que identificaban el origen de la desigualdad en carencias y handicaps respecto a la población dominante (Treviño, 2005; Didou y Remedi, 2009); se trata, por tanto, de un enfoque universalista que refleja su fuerte arraigo tanto teórico como programático en un *habitus* monolingüe y monocultural (Gogolin, 1994), clásico en la tradición occidental del Estado-Nación y de “sus” ciencias sociales (Díaz-Polanco, 2008).
- El eje de la identidad-alteridad, por el contrario, impuesto a partir de los nuevos movimientos sociales y de sus “políticas de identidad” específicas, ha generado “un análisis horizontal” de las diferencias étnicas, culturales, de género, edad y generación, orientaciones sexuales y/o (dis)capacidades (Zarlenga y Young, 1995), promoviendo de forma segregada el empoderamiento de cada una de las minorías mencionadas. Para ello, se ha recurrido a un enfoque “inductivo” (Gasché, 2008), particularista y multicultural que en no pocas ocasiones acaba ignorando y/o obviando desigualdades socioeconómicas y condiciones estructurales (García Castaño y Granados, 1999).
- Por último, el eje de la homogeneidad-heterogeneidad surge a partir de la crítica tanto del monoculturalismo asimilador, como del multiculturalismo que esencializa las diferencias (García Canclini, 2004; Chapela y Ahuja, 2006). A diferencia de los anteriores, este enfoque parte del carácter diverso, plural, multi-situado, contextual y por ello necesariamente híbrido de las identidades culturales, étnicas, de clase, de género que articula cada individuo y cada colectividad (Wood, 2003; Reay, David y Ball, 2005). La correspondiente estrategia de análisis es intercultural, esto es relacional, transversal e “interseccional” (Wade, Urrea y Vivero,

Gráfica 3  
Ejes de una gramática de la diversidad



Fuente: elaboración propia, basada en Dietz (2007); Dietz y Mateos Cortés (2011)

2008), haciendo énfasis en la interacción entre dimensiones identitarias heterogéneas (Giménez Romero, 2003; Dietz, 2007).

La gráfica 3 resume las implicaciones y complementariedades conceptuales de estos tres ejes propuestos aquí para el análisis intercultural, tanto de constelaciones como de proposiciones de "tratamiento" o "gestión" de la diversidad.

A partir de esta distinción de tres ejes articuladores de distintas "gramáticas de la diversidad", los procesos concretos de negociación, interferencia y transferencia de saberes y conocimientos heterogéneos entre los diversos grupos que participan en una situación de interacción heterogénea son analizables en tres dimensiones complementarias:

### 1. En su dimensión inter-cultural

Centrada en las complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales que responden a lógicas subyacentes, tales como determinadas culturas comu-

nitarias subalternas que vienen resistiendo diversas olas de colonización de globalización, la cultura organizacional de los movimientos multiculturalistas que reivindican determinados aspectos de la diversidad cultural y/o biológica; y la cultura académica occidental, inserta actualmente en una transición desde un paradigma rígido, monológico, “industrial” y “fordista” de la educación superior hacia otro más flexible, dialógico, “postindustrial” y/o “ecológico” (Touraine, 1981; Santos, 2005).

### *2. En su dimensión inter-actoral*

Analiza las pautas y canales de negociación y mutua transferencia de saberes entre diferentes actores institucionales, organizacionales y/o comunitarios, quienes proporcionan memorias colectivas (Halbwachs, 1950), saberes localizados y contextualizados acerca de la diversidad cultural y biológica de su entorno inmediato (García, J., 2002).

### *3. Por último, en su dimensión inter-lingüe*

Escrutina las competencias no sustanciales, sino relacionales que hacen posible la traducción entre horizontes lingüísticos y culturales no sólo heterogéneos, sino sobre todo asimétricos, entre “las culturas íntimas” (Lomnitz, 1995) de los actores locales subalternizados, marginados y/o silenciados históricamente y las “inter-culturas” exógenas; ello produce competencias inter-lingües e inter-generacionales (Nauck, 2001), que trascienden los dominios lingüísticos específicos de una o dos lenguas y que generan un espacio intersticial (Bhabha, 2002) de comunicación entre actores heterónomos.

## INTERSECCIONALIDAD Y REFLEXIVIDAD: CONSECUENCIAS METODOLÓGICAS

Analizando mediante este triple contraste de dimensiones los procesos interculturales de generación de conocimientos y saberes, se articula una novedosa diversidad epistémica, hasta ahora sólo constatada y/o postulada, pero no estudiada empíricamente. Esta diversidad epistémica se puede y debe insertar

dentro de un proyecto educativo institucional, de tal forma que las diferentes fuentes y trayectorias cognoscitivas, lingüísticas y culturales generen nuevos espacios académicos “interseccionales” (Leiprecht y Lutz, 2005) y genuinamente diversos. Estos espacios son interseccionales en la medida en que no subsumen saberes etnoculturales y etnocientíficos bajo la tradición monológica de la escuela o universidad occidental, sino que institucionalizan en su propio seno la diversidad.

Por consiguiente, la diversidad se debe concebir no como una suma mecánica de diferencias, sino como un enfoque multi-dimensional y multi-perspectivista que estudia “las líneas de diferenciación” (Krüger, 2005); por ejemplo de identidades, emblemas identitarios y prácticas discriminatorias. No será la esencia de un discurso de identidad específico, sino las intersecciones entre esos discursos diversos y contradictorios lo que constituya “el objeto” principal del enfoque de diversidad (Tolley, 2003). La noción de interseccionalidad, que originalmente proviene de los debates feministas y multiculturalistas sobre la racialización de las mujeres de origen africano, americano, latino y, en general, minoritario o subalterno, nos obliga a centrarnos en el análisis de la consolidación de actitudes y actividades discriminatorias, que a menudo se refuerzan mutuamente, y en el impacto que estas múltiples fuentes de discriminación tienen en los procesos de formación y de transformación de la identidad en un determinado individuo (Agnew, 2003).

Así, la interseccionalidad se puede ver desde la perspectiva de la formación de identidad y desde la percepción de la discriminación. Combinar ambos puntos de vista implica elucidar el aspecto situacional de las elecciones de identidad de un actor dado, en función de los diferentes niveles y tipo de identidades a los que él/ella tenga acceso. Ello es asimismo reforzado por la visibilidad que una determinada fuente de identidad dada —como por ejemplo el fenotipo o algún símbolo religioso— pueda tener con respecto a sus estigmatizadas o no estigmatizadas connotaciones, que se analizan discerniendo y reconstruyendo intersecciones entre distintas dimensiones de identidad. Estas dimensiones identitarias suelen tener connotaciones múltiples, más negativas o más positivas, más visibilizadas o más sutiles (Frideres, 2003).

Complementariamente a estas distinciones, es imprescindible tener en cuenta las asimetrías y diferencias de poder inherentes a cada una de las frecuentemente dicotómicas dimensiones de identidad. Las “líneas de diferenciación” sistemáticamente sustancializan las identidades con respecto a las alteri-

dades homónimas (Gingrich, 2004), yuxtaponiendo dimensiones de identidad bipolares y asimétricas: dominantes *vs.* dominadas, “masculinas” *vs.* “femeninas”, “blancas” *vs.* “negras”, “mestizas” o “criollas” *vs.* “indígenas”, “cristianas” *vs.* “musulmanas”. Esta bipolaridad tiende a visualizarse en el discurso público, de manera que el polo dominante se percibe como el tipo “normal” o “normalizado” por *default*, mientras que el polo dominado se ve como el “anormal”, “desviado” o “excepcional” (Krüger y Lutz, 2002; Leiprecht y Lutz, 2003 y 2005). Como resultado surge una imagen de normalidad socialmente construida y comunicada como homogénea, que se transmite discursivamente sobre-enfatizando o sobre-visualizando lo “heterogéneo” como “problemático” y como “impuro” (Mecheril, 2003).

En contraste con esta teoría *emic*, implícita o vivencial acerca de la normalidad y la anormalidad en el discurso de identidad, la tarea del análisis antropológico y educativo consiste en deconstruir y reconstruir las múltiples pertenencias y afiliaciones, “las pertenencias híbridas” (Mecheril, *op. cit.*) en contra de una asunción prevaleciente que esencializa y fija las identidades. De acuerdo con esto, la perspectiva de diversidad nos urge a partir del reconocimiento de la heterogeneidad como una normalidad (Leiprecht y Lutz, 2003) y visualizar las identidades invisibilizadas, intersticiales e interseccionales que existen y cohabitan cotidianamente.

Ello se traduce metodológicamente en lo que hemos denominado la doble reflexividad etnográfica (Dietz, 2009b; Dietz y Mateos, 2011): sostenemos que la etnografía no es reducible ni a un mero instrumento más del abanico de métodos y técnicas de las Ciencias Sociales ni a una simple arma de “liberación” de los “oprimidos”. Proponemos concebir la etnografía y a su sistemático oscilar entre una visión *emic* y *etic* —interna y externa— de la realidad social (Velasco y Díaz, 1997; Bertely, 2000; Rockwell, 2009) como un quehacer reflexivo que desde dentro recupera el discurso del actor social estudiado, a la vez que desde fuera lo contrasta con su respectiva praxis habitualizada. En el caso de la “co-labor” con movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales y/o instituciones educativas (Podestá, 2007; Podestá, 2008; Sartorello, 2009; Leyva *et al.*, 2011), esta concatenación de discurso y praxis transcurre en contextos altamente institucionalizados y jerarquizados. Por ello, para evitar caer en reduccionismos simplistas y, en última instancia, apologeticos, una etnografía reflexiva desarrollada en situaciones interculturales necesariamente habrá de ampliar el horizonte analítico de estas dimensiones discursiva (cen-

Gráfica 4  
Dimensiones de una metodología etnográfica reflexiva

dimensión semántica	dimensión pragmática	dimensión sintáctica
centrada en el actor	centrada en la interacción	centrada en la institución
identidad, etnicidad	cultura (intra-cultura/inter-cultura)	entidad organizativa / institucional (territorializada)
= discurso (“saberes”)	= praxis (“haceres”)	= estructura societal (“poderes”)
entrevistas etnográficas	observaciones participantes	talleres / foros interculturales
= <i>emic</i>	= <i>etic</i>	= <i>emic / etic</i> (“ventanas epistemológicas”)

Fuente: elaboración propia con base en Dietz (2009b)

trada en “los saberes”) y práctica (centrada en “los haceres”) hacia un tercer eje de análisis: las estructuraciones institucionales específicas, producto del papel que juegan “los poderes”, las desigualdades, hegemonías y asimetrías de poder en la política de identidad del actor en cuestión y de su contexto estructural. Se presenta así un modelo etnográfico tri-dimensional (Dietz, 2009b) que conjuga:

- a. una dimensión semántica, centrada en el actor, cuyo discurso de identidad es recopilado —sobre todo mediante entrevistas etnográficas— desde una perspectiva *emic* y analizada en función de sus estrategias de etnicidad;
- b. una dimensión pragmática, centrada en los modos de interacción, cuya praxis es estudiada —principalmente a través de observaciones participantes— desde una perspectiva *etic* y analizada tanto en función de su *habitus* intracultural como en sus competencias interculturales;
- c. y una dimensión sintáctica, centrada en las instituciones, en cuyo seno se articulan tanto los discursos de identidad, como las prácticas de interacción, y que es analizada y “condensada” a partir de las clásicas “ventanas epistemológicas” (Werner y Schoepfle, 1987) del trabajo de campo; esto es de las contradicciones que surgen al contrastar información etnográfica de tipo *emic versus etic*; dichas contradicciones deben ser interpretadas no

como meras incongruencias de datos, sino como aquellas “inconsistencias coherentes” (Verlot, 2001) que reflejan la lógica específica del Estado-Nación representado por la institución analizada.

Esta propuesta metodológica se ilustra en la gráfica 4 (Dietz, 2009b). Concatenando las diferentes dimensiones inter-culturales, inter-lingües e inter-actorales con esta metodología tri-dimensional reflexiva, se contrastan las visiones *emic* y *etic* de los principales actores educativos mediante lo que denominamos foros-talleres interculturales. Con ello, perseguimos objetivos tanto clásicamente “empoderadores” de los (futuros) profesionistas indígenas y de sus formadores como objetivos “transversalizadores” de competencias-claves que éstos requerirán para su desempeño profesional y organizacional.

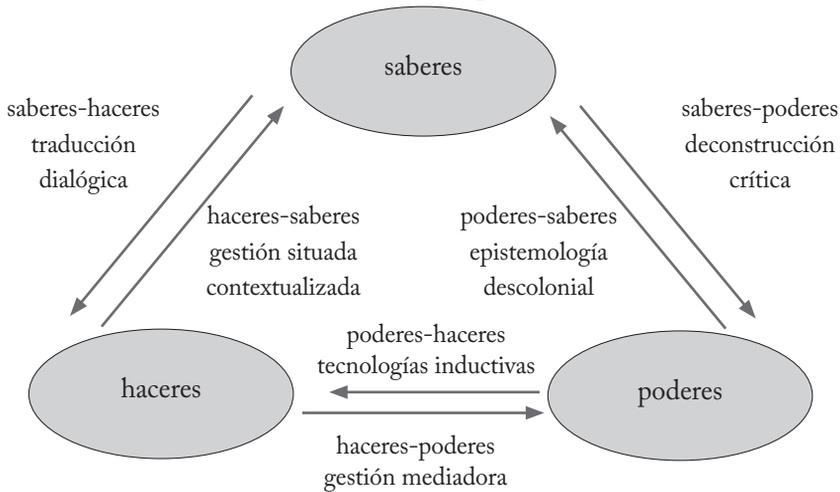
#### ¿CÓMO DIALOGAR ENTRE SABERES? CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Cabe esbozar por último qué perspectivas aporta esta propuesta para la educación intercultural y su estudio comparativo. La “gramática de la diversidad” presupone la conjugación de una mirada triple hacia procesos sintácticos, semánticos y pragmáticos que restringen o posibilitan la percepción y el aprovechamiento de “la diversidad de diversidades” existentes (Dietz, 2009b). Por ello, la práctica de los discursos y saberes enlazados ha de incluirse en cualquier propuesta metodológica acerca del llamado “diálogo de saberes”.

Hasta ahora, las propuestas tanto normativas como empíricas acerca de este tipo de diálogo de saberes (Leff, 2003) no consideran suficientemente las estructuras gramaticales desde las que se pretende dialogar. En este sentido, la presente propuesta contribuye a demostrar que hace falta completar tales metodologías dialógicas y participativas con el análisis del diálogo de saberes no solamente como saberes, sino asimismo como saberes-haceres y como saberes-poderes. Ya Boaventura de Sousa Santos reclamaba la necesidad de ampliar los llamados “diálogos interculturales”, a menudo limitados de forma esencializante a intercambios epistémicos entre “representantes” de determinadas “culturas”, “religiones” o “civilizaciones”, hacia una “ecología de saberes” (Santos, 2006; Galvani, 2008).

Esta mirada más integral y ecológica incluiría todo “el conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de

Gráfica 5  
Saberes, haceres y poderes



Fuente: Dietz y Mateos (2010), a partir de sugerencias de Alatorre (2008) y Casas *et al.* (2008)

que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en este diálogo” (Santos, 2005, p. 70). Esta ecología de saberes ha de ser concebida de forma dinámica y procesual. En vez de reificar “los saberes” como tales, una mirada procesual logra descifrar cómo los diversos actores-emisores de discursos no son simples “portadores” de saberes, sino que los generan nutriéndose de muy heterogéneas fuentes discursivas, como las aquí analizadas:

El diálogo de saberes no sólo establece un espacio de sinergias y complementariedades entre los saberes existentes sobre el mundo actual y la realidad presente, sino que apunta a la producción (más que la generatividad óptico-epistémica-científica-tecnológica) de nuevas formas de comprensión del mundo, que emergen de la dialógica del intercambio de saberes y de la disputa de sentidos en la reapropiación social de la naturaleza y de la cultura (Leff, 2003, p. 33).

Los resultantes discursos no son internalizados como “saberes” en abstracto por los actores educativos, sino como muy concretos “saberes-haceres” (Chamoux, 1987; Díaz Tepepa, 2001; López Sánchez, 2009). Desde la pantalla de estos saberes prácticos “se filtra” el discurso intercultural más o menos empoderador, más o menos transversalizador, para ser traducido a una constelación institucional específica y a una práctica pedagógica muy concreta.

Por tanto, la propuesta metodológica de traducir la mirada “doblemente reflexiva” de una etnografía dialógica (Dietz, 2009b) hacia un novedoso diseño de investigación, basado en un diálogo de saberes más vivencial, menos abstracto y esencializador, requiere de una distinción analítica acerca de la relación entre conocimiento y acción, y de su intersección como “conocimiento-práctica” (Casas, Osterweil y Powell, 2008).

Siguiendo este tipo de propuestas, denominamos “saberes-saberes” a aquellos conocimientos académicos y pedagógico-áulicos que se caracterizan por su abstracción y descontextualización (Bernstein, 1990). Frente a ellos, “los saberes-haceres” no se hallan aún inmersos en la propuesta metodológica de etnografía dialógica. A ambos tipos de saberes, indispensables para un enfoque “doblemente reflexivo” (Dietz, 2009b), se une la dimensión de “los poderes-saberes”, de la implicación política que necesariamente adquiere la apropiación y resignificación de discursos y saberes por actores como los aquí estudiados. Enlazando y combinando sistemáticamente estos ejes, surge una serie de tipos de saberes-haceres-poderes que, en lo conceptual, nos pueden guiar en el debate presente y futuro sobre diferentes constelaciones del enfoque intercultural en educación y que, en lo práctico, pueden conformar un punto de partida para definir las capacidades distintivamente interculturales de los actores con los que trabajamos en el ámbito educativo (gráfica 5):

- los saberes-haceres están enfocados en la capacidad teórico-práctica de traducir de forma dialógica y potencialmente simétrica entre diferentes horizontes identitarios y distintivas praxis culturales;
- los haceres-saberes abarcan las habilidades que una educación intercultural pertinente genera para gestionar iniciativas y conocimientos locales de forma situada y contextualizada;
- los saberes-poderes son aquellos que empoderan a los actores en su capacidad de analizar y deconstruir de forma crítica los discursos hegemónicos y las estructuras de poder;
- los poderes-saberes son aquellas competencias interculturales que parten de épistemes subalternas que logren superar la colonialidad del saber y del poder imperantes;
- los haceres-poderes incluyen todas aquellas capacidades prácticas de gestionar y mediar entre diferentes constelaciones de poder, a partir de la praxis cultural específica de los actores implicados;

- y por último, los poderes-haceres se refieren a aquellas “tecnologías inductivas” que apoyan la apropiación local de saberes-haceres más generales, en un contexto específico de ejercicio de poder.

Una investigación doblemente reflexiva revela con este entramado de ejes y combinaciones que estos saberes, haceres y poderes ya están presentes en las prácticas profesionales de los actores que participan en la migración discursiva, pero que hace falta enlazarlos y concatenarlos explícitamente en el diseño metodológico de futuras investigaciones. Esta concatenación de saberes, haceres y poderes refleja, a su vez, la necesidad de integrar en el futuro el análisis monográfico y “sedentario” de las políticas de identidad y de sus lógicas “gramaticales” de identidad y alteridad, que subyacen en cada marco nacional y/o regional a las políticas, modelos y programas de educación intercultural con un análisis más “nómada”, multisituado e itinerante de las migraciones discursivas y conceptuales, que van enlazando cada vez más los distintos campos y marcos políticos, académicos y pedagógicos (Mateos, 2011).

Sólo así será posible desarrollar estrategias pedagógicas contextualmente pertinentes y evitar que en estos intercambios crecientemente transnacionales y globalizados se copien ingenuamente y/o se mimeticen “soluciones educativas” trasladadas desde un marco nacional o regional a otro. Se trata, a fin de cuentas, de interrelacionar y con ello de descolonizar diversos “saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental) que circulan en la sociedad” (Santos, 2005, p. 69).

#### BIBLIOGRAFÍA

- Agnew, Vijay (2003), “Gender and Diversity: a Discussion Paper”, ponencia presentada en el seminario *Intersections of Diversity*, Metropolis Project, abril de 2003, Niagara Falls.
- Alatorre Frenk, Gerardo (2008), “Construyendo redes de saberes y haceres hacia un desarrollo territorial sustentable”, ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Casos Exitosos: Educación para el Desarrollo de Sociedades Sustentables, mayo, Boca del Río, Veracruz.

- Alfaro, Santiago, Juan Ansión y Fidel Tubino (2008), *Ciudadanía intercultural: conceptos y pedagogías desde América Latina*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bartolomé, Miguel Alberto (2006), *Procesos interculturales: antropología política del pluralismo cultural en América Latina*, México, Siglo XXI Editores.
- Bernstein, Basil (1990), *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure.
- Bertely Busquets, María (2007), *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*, México y Lima, CIESAS y Pontificia Universidad Católica del Perú.
- (2000), *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.
- Bhabha, Homi (2002), *El lugar de la cultura*, Buenos Aires, Manantial.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1989), *México profundo: una civilización negada*, México, CIESAS, SEP.
- (1987), “La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos”, *Papeles de la Casa Chata*, vol. 2, núm. 3, pp. 23-43.
- Casas-Cortés, María Isabel, Michal Osterweil y Dana E. Powell (2008), “Blurring Boundaries: Recognizing Knowledge-Practices in the Study of Social Movements”, *Anthropological Quarterly*, vol. 81, núm. 1, pp. 17-58.
- Castillo Guzmán, Elizabeth y Lilia Triviño Garzón (2008), “Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la etnoeducación, posibilidad para Otras educaciones?”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm. 50, pp. 81-97.
- Chamoux, Marie-Noëlle (1987), *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*, México, CIESAS.
- Chapela, Luz María y Raquel Ahuja (2006), *La diversidad cultural y lingüística*, México, CGEIB/SEP.
- Díaz-Polanco, Héctor (2008), *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*, México, Siglo XXI Editores.
- Díaz Tepepa, M. Guadalupe (2001), *Técnica y tradición: etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario*, México, Plaza y Valdés, El Colegio de Puebla.

- Didou Aupetit, Sylvie y Eduardo Remedi Allione (2009), *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*, México, Juan Pablos, Cinvestav.
- Dietz, Gunther (2010), "Politization of Comunalidad and the Demand for Autonomy", en Meyer, L. y B. Maldonado (eds.), *New World of Indigenous Resistance: Noam Chomsky and Voices from North, South & Central America*, San Francisco, City Lights Publisher, pp. 191-197.
- (2009a), "El paradigma de la diversidad: tesis para el debate educativo", en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., pp. 297-347.
- (2009b), *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: an Anthropological Approach*, Münster y Nueva York, Waxmann.
- (2007), "La interculturalidad entre el 'empoderamiento' de minorías y la 'gestión' de la diversidad", *Puntos de Vista*, núm. 12, pp. 27-46.
- (2003), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Granada y México, EUG y CIESAS.
- (1999), *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México*, Quito, Abya-Yala.
- y Laura Selene Mateos Cortés (2011), *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, Coordinación General de Educación Intercultural Biligüe/SEP.
- y Laura Selene Mateos Cortés (2010), "La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano", *Cuicuilco*, núm. 48, pp. 107-131.
- Educación ciudadana intercultural para pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza* (2007), Lima, Red Internacional de Estudios Interculturales, en [http://www.pucp.edu.pe/ridei/?proy\\_curso.htm](http://www.pucp.edu.pe/ridei/?proy_curso.htm)
- Frideres, Jim S. (2003), "Immigrants, Integration and the Intersection of Identities", ponencia presentada en el seminario Intersections of Diversity, *Metropolis Project*, abril, Niagara Falls.
- Galvani, Pascal (2008), "Transdisciplinariedad y ecologización de los saberes: pasos operacionales en el CeuArkos", *Visión Docente Con-Ciencia*, vol. 7, núm. 40, pp. 4-13.

- García, Jesús (2002), "Encuentros y desencuentros de los 'saberes': en torno a la africanía 'latinoamericana', en Mato, D. (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, Caracas, Clacso, en <http://www.globalcult.org.ve/pdf/ChuchoGarcia.pdf>
- García Canclini, Néstor (2004), "Sociedades del conocimiento: la construcción intercultural del saber", *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa, pp. 181-194.
- García Castaño, F. Javier y Antolín Granados Martínez (1999), *Lecturas para educación intercultural*, Madrid, Trotta.
- Gasché, Jorge (2008), "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura", en Bertely, M., J. Gasché y R. Podestá (coords.), *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Abya-Yala, pp. 279-359.
- Giménez Romero, Carlos (2003), *Qué es la inmigración*, Madrid, RBA.
- Gingrich, André (2004), "Conceptualising Identities: Anthropological Alternatives to Essentialising Difference and Moralizing about Othering", en Baumann, G. y A. Gingrich (eds.), *Grammars of Identity/Alterity: A Structural Approach*, Londres, Bregan, pp. 3-17.
- Gogolin, Ingrid (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster, Nueva York, Waxmann.
- Halbwachs, Maurice (1950), *La mémoire collective*, París, Presses Universitaires de France.
- Jiménez Naranjo, Yolanda (2011), "Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y 'modernización' en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas", *CPUE. Revista de Investigación Educativa*, núm. 12.
- (2009a), *Cultura comunitaria y escuela intercultural: más allá de un contenido escolar*, México, CGEIB.
- (2009b), "Indeterminación conceptual en las prácticas educativas interculturales: los conceptos de cultura e identidad a examen", en Pérez Ruiz, Maya Lorena, Laura Raquel Valladares de la Cruz y Margarita Zárate (eds.), *Estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia*, México, UAM-I, Juan Pablos, pp. 349-373.

- Jiménez Ramírez, Julián (2010), “Educación comunitaria y educación escolar: procesos educativos en desigualdad”, *Educación Comunal*, núm. 3, pp. 121-137.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005), *Interkulturelle Bildung: eine Einführung*, Münster y Nueva York, Waxmann.
- y Helma Lutz (2002), “Sitting at a Crossroad: Rekonstruktive und Systematische Überlegungen zum Wissenschaftlichen Umgang mit Differenz”, *Terium Comparationis*, vol. 8, núm. 6, pp. 81-92.
- Leff, Enrique (2003), “Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable”, *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, núm. 7, pp. 13-40.
- Leiprecht, Rudolf y Helma Lutz (2005), “Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht”, en Leiprecht, Rudolf y Anne Kerber (eds.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*, Schwalbach, Wochenschau-Verlag, pp. 218-234.
- y Helma Lutz (2003), “Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung”, en Gogolin, Ingrid, Jürgen Helmchen, Helma Lutz y Gerlind Schmidt (Hg.), *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik*, Münster, Nueva York, Munich, Berlin, Waxmann, pp. 115-128.
- Leyva Solano, Xóchitl et al. (2011), *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*, México, Lima y Guatemala, CIESAS, UNICACH, URL y PDTG.
- Lomnitz Adler, Claudio (1995), *Las salidas del laberinto: cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*, México, Joaquín Mortiz.
- López Sánchez, Javier (2009), “La formación docente en México y el enfoque intercultural en la educación: otros paradigmas, otros retos, otras competencias”, ponencia presentada en el I Congreso Internacional en Red sobre Interculturalidad y Educación, Universidad de Málaga.
- Maldonado, Benjamín (2004a), “Comunalidad y educación en Oaxaca”, en Meyer, L., B. Maldonado, R.C. Ortiz Ortega y V.M. García (coords.), *Entre la normatividad y la comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, Oaxaca, IEEPO, pp. 24-42.
- (2004b), “Entre la normatividad y la comunalidad: propuestas y posibilidades de Oaxaca”, en Meyer, L., B. Maldonado, R.C. Ortiz Ortega y V.M. García (coords.), *Entre la normatividad y la comunalidad: expe-*

- riencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, Oaxaca, IEEPO, pp. 637-642.
- (2002), *Autonomía y comunalidad india: enfoques y propuestas desde Oaxaca*, Oaxaca, INAH, Secretaría de Asuntos Indígenas.
- Mateos Cortés, Laura Selene (2011), *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*, Quito, Abya Yala.
- Mecheril, Paul (2003), *Politik der Unreinheit: ein Essay über Hybridität*, Viena, Passagen.
- Meyer, Lois (2004), “Hacia una metodología de la comunalidad”, en Meyer, L., B. Maldonado, R.C. Ortiz Ortega y V.M. García (coords.), *Entre la normatividad y la comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, Oaxaca, IEEPO, pp. 43-79.
- Nauck, Bernhard (2001), “Intercultural Contact and Intergenerational Transmission in Immigrant Families”, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, núm. 32, pp. 159-173.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena (2005), “La comunidad indígena contemporánea: límites, fronteras y relaciones interétnicas”, en Lisbona Guillén, Miguel (coord.), *La comunidad a debate: reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*, Zamora, Tuxtla Gutiérrez, El Colegio de Michoacán/UNICACH, pp. 87-100.
- Podestá Siri, Rossana (2008), “El nativo, la otra cara de los proyectos interculturales: hacia una propuesta metodológica”, en Bertely Busquets, M., J. Gasché y R. Podestá (coords.), *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Abya-Yala, pp. 427-453.
- Podestá Siri, Rossana (2007), *Niñas, niños del campo, de la ciudad. Encuentro de miradas: el territorio visto por diversos autores*, México, CGEIB/SEP.
- Reay, Diane, Miriam E. David y Stephan Ball (2005), *Degrees of Choice: Social Class, Race, Gender in Higher Education*, Stoke on Trent, Trentham Books.
- Rockwell, Elsie (2009), *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- Santos, Boaventura de Sousa (2006), “La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes”, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, Buenos Aires, Clacso.

- Santos, Boaventura de Sousa (2005), *La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*, México, CIICH/UNAM.
- Sartorello, Stefano (2009), “Colaboración, inter-aprendizaje y co-teorización: el proceso intercultural de construcción curricular de la UNAM y educadores independientes”, en Bertely Busquets, M. (coord.), *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho: la nueva escuela intercultural en Chiapas*, México, CIESAS, Alcatraz, pp. 43-53.
- Schmelkes, Sylvia (2004), “La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, pp. 9-13.
- Tolley, Erin (2003), “Political Processes and the Intersections of Diversity: a Challenge Paper”, ponencia presentada en el seminario Intersections of Diversity, Metropolis Project, abril, Niagara Falls.
- Touraine, Alain (1981), *The Voice and the Eye: an Analysis of Social Movements*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Treviño, Ernesto (2005), “Estado del arte: desigualdad y discriminación en educación: una mirada para América Latina”, en R. Hevia R. (coord.), *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural: Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO, pp. 23-61.
- Velasco, Honorio y Ángel Díaz de Rada (1997), *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid, Trotta.
- Verlot, Marc (2001), *Werken aan integratie: het minderbeden- en het onderwijsbeleid in de Franse en Vlaamse Gemeenschap van België (1988-1998)*, Lovaina, Acco.
- Wade, Peter, Fernando Urrea Giraldo y Mara Vivero Vigoya (2008), *Raza, etnicidad y sexualidad – Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*, Bogotá, Universidad del Valle, Universidad del Estado de Río de Janeiro y Universidad Nacional de Colombia.
- Werner, Oswald y Mark Schoepfle (1987), *Systematic Fieldwork*, vol. 1. *Foundations of Ethnography and Interviewing*; vol. 2. *Ethnographic Analysis and Data Management*, Newbury Park, Sage.
- Wood, Peter (2003), *Diversity: the Invention of a Concept*, San Francisco, Encounter Books.
- Zarlenga Kerchis, Cheryl e Iris Marion Young (1995), “Social Movements and the Politics of Difference”, en Harris, D.A. (ed.), *Multiculturalism from the Margins: Non-Dominant Voices on Difference and Diversity*, Westport/Londres, Bergin & Garvey, pp. 1-27.