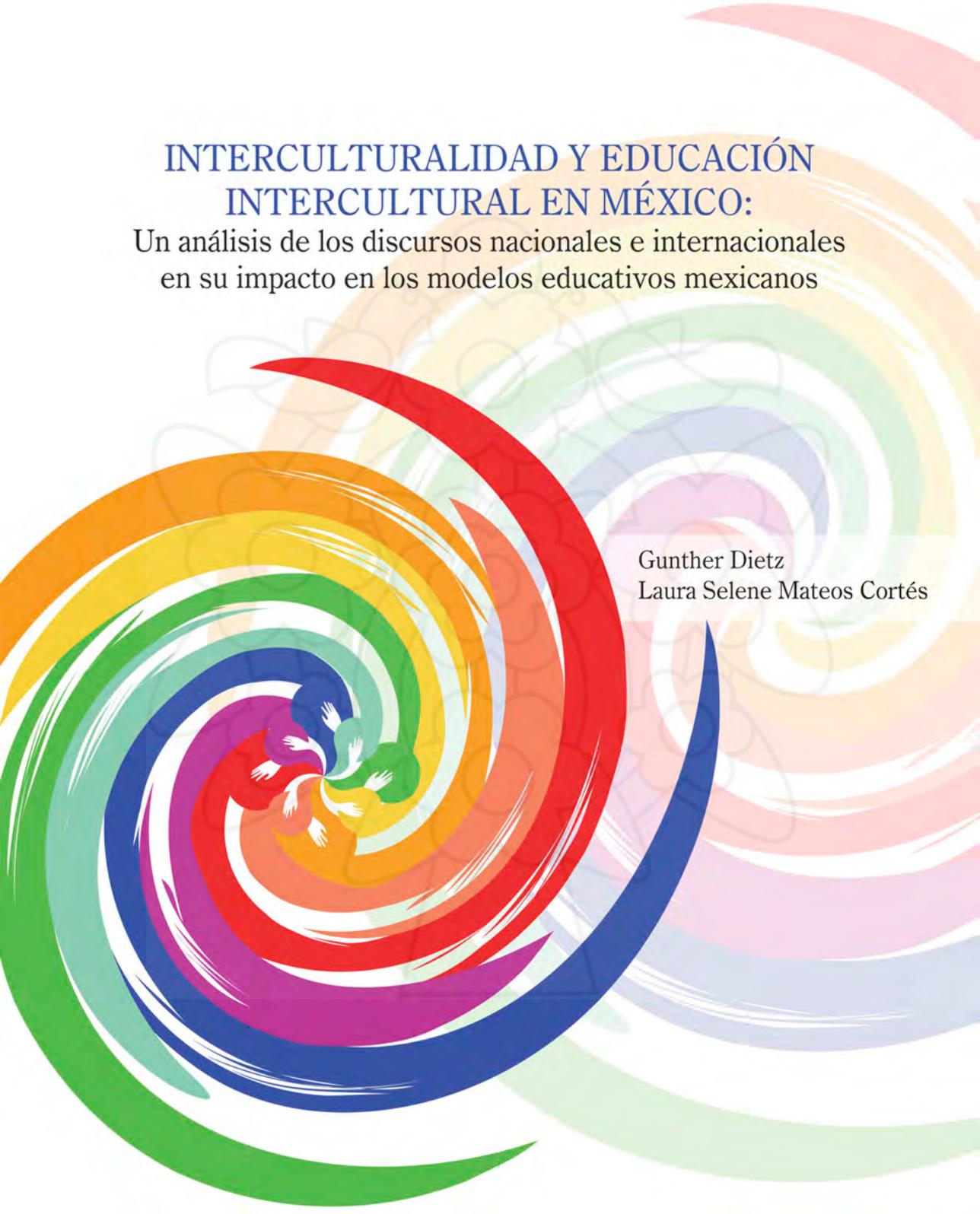


INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO:

Un análisis de los discursos nacionales e internacionales
en su impacto en los modelos educativos mexicanos

Gunther Dietz
Laura Selene Mateos Cortés



INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO

*Un análisis de los discursos nacionales e internacionales
en su impacto en los modelos educativos mexicanos*

Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés

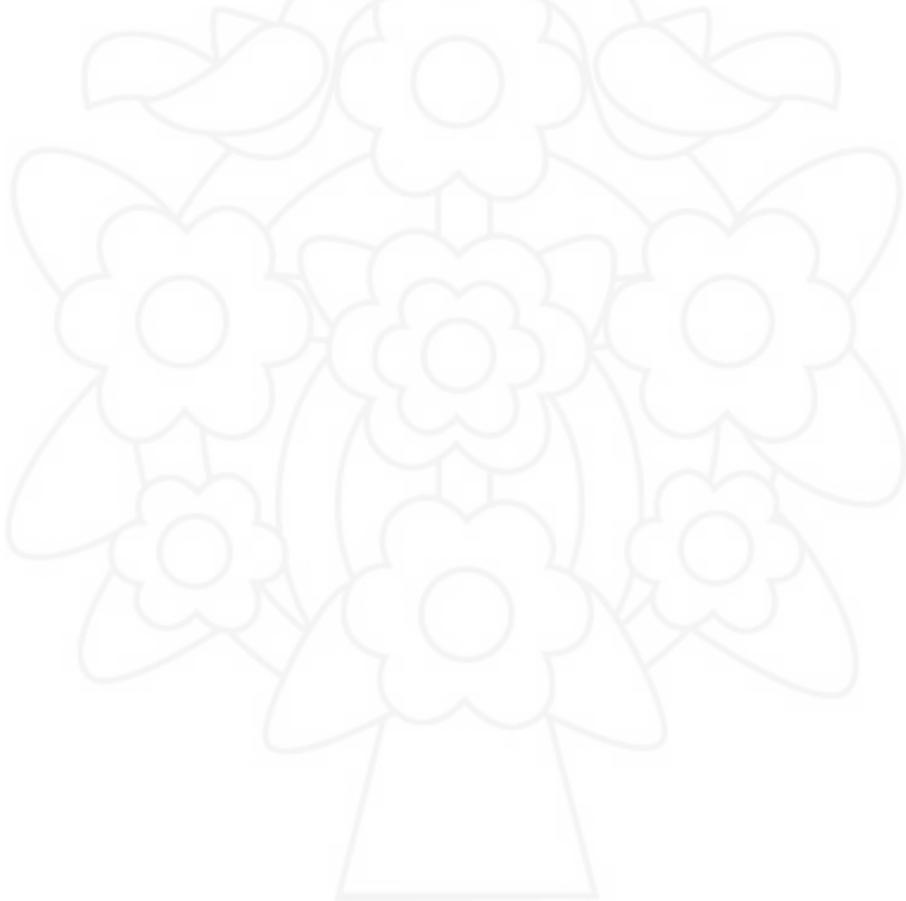
SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO

*Un análisis de los discursos nacionales e internacionales
en su impacto en los modelos educativos mexicanos*





Primera edición, 2011
Primera reimposición, 2013

Gunther Dietz
Laura Selene Mateos Cortés
Autores

Erika Romero Ruiz
Diseño de portada, diseño y formación electrónica

La edición de este libro fue supervisada por la Dirección
de Información y Documentación

D. R. © Secretaría de Educación Pública
Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
Barranca del Muerto núm. 275, piso 2, Col. San José Insurgentes,
Del. Benito Juárez, C.P. 03900, México, D.F.

Tel. +52 (55) 3601-1000, 3601-1097, 3601-3300 ext. 68583, 68556
<http://eib.sep.gob.mx>
correo-e: cgeib@sep.gob.mx

Se autoriza la reproducción, parcial o total, de esta obra siempre y cuando se cite la fuente,
sea con propósitos educativos y sin fines de lucro.

Este programa es público, ajeno a cualquier partido político. Queda prohibido el uso para fines distintos a los
establecidos en el programa.

ISBN 978-607-9116-04-0

Portada: ilustración de Karla González Ramírez y Javier Arriaga Murrieta

Impreso y hecho en México.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Índice

Lista de cuadros y gráficas.....	9
Presentación	11
1 Introducción	15
2 Interculturalidad y educación intercultural: hacia un marco conceptual comparativo	21
2.1 Del multiculturalismo a la educación intercultural	22
2.2 La discriminación, el reconocimiento y las trampas de la discriminación positiva	26
2.3 El giro hacia las políticas de “antidiscriminación” y de “gestión de la diversidad”	28
2.4 Las estructuras nacionalitarias subyacentes al discurso intercultural	30
2.5 Hacia un marco conceptual común	34
2.6 La migración discursiva transnacional de la educación intercultural	37
2.7 Categorizar a los discursos migrantes	43
3 La interculturalidad más allá de la asimilación y de la segregación: panorama de los enfoques discursivos internacionales	48

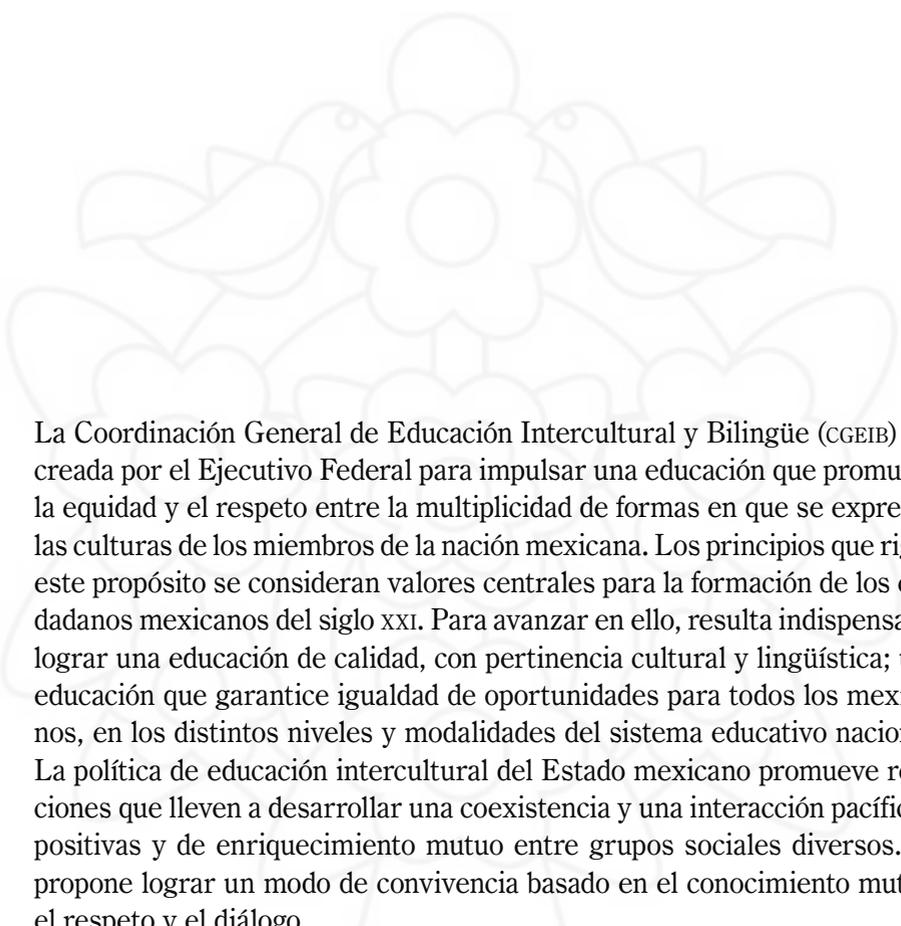
3.1	Educación para asimilar y/o compensar	49
3.2	Educación para diferenciar y/o biculturalizar	50
3.3	Educación para tolerar y/o prevenir el racismo	52
3.4	Educación para transformar	54
3.5	Educación para interactuar	55
3.6	Educación para empoderar	56
3.7	Educación para descolonizar	57
4	La divergencia cultural inicial de la interculturalidad mexicana: del indigenismo al zapatismo	61
4.1	La nación mexicana ante el “problema del indio”	61
4.2	La escuela al servicio del Estado posrevolucionario	63
4.3	El legado del indigenismo clásico	70
4.4	¿Hacia una “ <i>intelligentzija</i> indígena”?	74
4.5	La educación indígena bilingüe y bicultural	77
4.6	Los límites del gremialismo y la ciudadanización de los movimientos indígenas	78
4.7	La etnificación y comunalización de las reivindicaciones indígenas	82
4.8	El zapatismo y las luchas contemporáneas por los derechos indígenas	86
4.9	Hacia una interculturalización de las demandas educativas indígenas	89
5	Los intermediarios de los discursos y sus campos de transferencia: actores y arenas pedagógicas, académicas y políticas de lo intercultural	91
5.1	Génesis, cruces e hibridaciones en la migración del discurso intercultural	91
5.2	¿Un “triángulo atlántico”? Intermediaciones discursivas latinoamericanas, europeas y anglosajonas	100
5.3	La resignificación de viejos cauces de intermediación: los maestros bilingües como asesores interculturales	103

5.4	Nuevas redes de “mediadores culturales” y sus campos de transferencia	109
5.5	Un campo emergente: la educación superior intercultural	112
5.6	¿Diálogo de saberes? Desafíos epistemológicos para los nuevos campos de transferencia	116
6	Entre comunalidad e interculturalidad: los modelos culturales y sus pantallas lingüísticas	122
6.1	Comunidad y comunalismo	123
6.2	La comunidad como modelo educativo	127
6.3	Autonomía educativa y educación autónoma	130
6.4	Educación y ciudadanía intercultural	134
6.5	El topos de lo intercultural-bilingüe-indígena	136
6.6	De lo indígena a lo migrante: ¿educación intercultural para todos?	139
7	Entre lo propio y lo ajeno: ¿hacia una gramática de la diversidad mexicana?	142
7.1	Comunalidad e interculturalidad como tipos ideales	142
7.2	Desigualdad, diferencia y diversidad: por una pedagogía crítica del control cultural	147
7.3	Interseccionalidad y reflexividad: consecuencias metodológicas ..	152
8	¿Cómo dialogar entre saberes? Conclusiones y perspectivas	157
	Referencias bibliográficas	174
	Apéndice: Bibliografía básica comentada sobre educación intercultural	221
	Sobre los autores	251

Lista de cuadros y gráficas

Cuadro 1	Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad	36
Cuadro 2	Comparación de las vertientes multi-interculturales norteamericana, europea y latinoamericana	99
Cuadro 3	Propuestas principales de la educación indígena escolarizada	137
Cuadro 4	Modelos implícitos y explícitos de comunalidad e interculturalidad	146
Cuadro 5	El modelo del control cultural en procesos étnicos	148
Cuadro 6	Dimensiones de una metodología etnográfica reflexiva	156
Gráfica 1	Influencias discursivas en la interculturalidad veracruzana	102
Gráfica 2	Los actores partícipes en la creación de la uv Intercultural	110
Gráfica 3	Confluencias discursivas entre los actores de la uv Intercultural	111
Gráfica 4	Ejes de una gramática de la diversidad	151
Gráfica 5	Saberes, haceres y poderes	171

Presentación



La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) fue creada por el Ejecutivo Federal para impulsar una educación que promueva la equidad y el respeto entre la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los miembros de la nación mexicana. Los principios que rigen este propósito se consideran valores centrales para la formación de los ciudadanos mexicanos del siglo XXI. Para avanzar en ello, resulta indispensable lograr una educación de calidad, con pertinencia cultural y lingüística; una educación que garantice igualdad de oportunidades para todos los mexicanos, en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional. La política de educación intercultural del Estado mexicano promueve relaciones que lleven a desarrollar una coexistencia y una interacción pacíficas, positivas y de enriquecimiento mutuo entre grupos sociales diversos. Se propone lograr un modo de convivencia basado en el conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo.

Los mecanismos instrumentados para alcanzar estos propósitos tienen fundamentos teóricos, académicos, pedagógicos y programáticos que son susceptibles de mejora y corrección. Para avanzar en el conocimiento de los problemas que derivan de la relación entre diversidad cultural, educación y política pública es indispensable convocar a la academia y a las personas dedicadas a la investigación a sumarse a este esfuerzo. Así lo hicimos con la publicación de las *Líneas de investigación en Educación Intercultural y Bi-*

lingüie hace ya más de un año. Ahora, con la publicación de esta nueva obra queremos dar a conocer nuevas propuestas que, en materia de investigación, permiten avanzar en el cumplimiento de nuestra tarea.

Los autores de este texto se propusieron recopilar y analizar críticamente distintos marcos de análisis desde los que se construyen las propuestas de la interculturalidad y la educación intercultural y bilingüe en México. Subrayan que estos marcos analíticos son, a menudo, divergentes e incluso contradictorios, además de cruzarse con influencias y vínculos transnacionales que incluyen propuestas como el multiculturalismo, las acciones afirmativas o las políticas contra la discriminación.

En este contexto se han desarrollado las propuestas de la educación intercultural y bilingüe, por lo que tienen características propias que es necesario conocer y analizar. Los autores destacan que en el contexto poscolonial latinoamericano han predominado las premisas ideológicas nacionalistas, no las multiculturalistas, por lo que las políticas educativas diferenciadas han sido diseñadas para atender a los grupos minoritarios autóctonos, particularmente a la población indígena, no a las minorías alóctonas. Esto ha conducido a desarrollar perspectivas orientadas a un mismo propósito que provienen de vetas analíticas muy diversas e incluso contrapuestas. Para comprender los distintos enfoques, reiteran los autores, es necesario estudiar las propuestas educativas denominadas interculturales, multiculturalistas, bilingües e indigenistas desde una amplia perspectiva que no se limite al quehacer pedagógico. Se trata de analizar, comparando y contrastando interdisciplinariamente, las relaciones normativas, conceptuales y empíricas que se establecen entre las dos esferas de la interculturalidad y la educación.

Sobre estas bases, el objetivo general del texto consiste en “recopilar, analizar y comparar panorámicamente los principales discursos académicos, políticos y educativos que en México se han ido generando en torno al topos de la interculturalidad y de la educación intercultural, para ofrecer un panorama global de los “tipos” y de las ‘vertientes’ del discurso mexicano contemporáneo en relación con sus implicaciones transnacionales así como con tres ejes teóricos subyacentes: la diversidad, la diferencia y la desigualdad”.

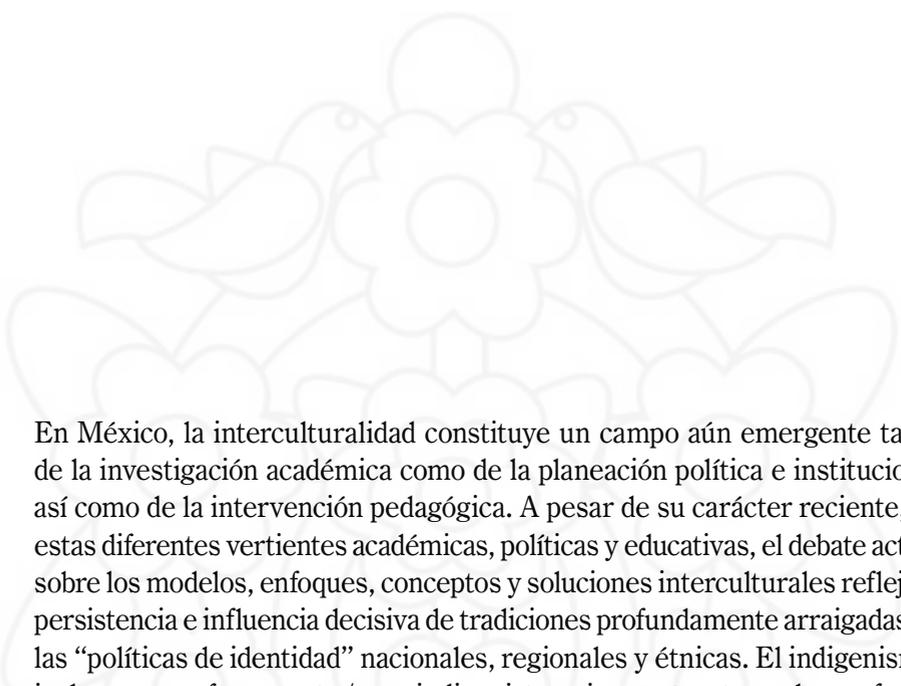
El sentido del texto, entonces, es desmenuzar las distintas influencias analíticas, programáticas y de implementación que nutren las propuestas

educativas interculturales y bilingües. Este esfuerzo permite conocer mejor lo que se está haciendo en este terreno, pero también comprender sus premisas, sus antecedentes conceptuales y su orientación general. Todas ellas son herramientas básicas para la discusión de los modelos y programas que se impulsan en el sistema educativo.

Los destinatarios de este libro son múltiples, así como los intereses que seguramente despertará. Quienes definen políticas públicas tendrán un referente fundamental para su diseño, evaluación y seguimiento. Los estudiosos del tema encontrarán en este libro un panorama detallado y profundo de las distintas perspectivas desde las que se comprende y explica la interculturalidad y la educación intercultural y bilingüe. Para los estudiantes será el marco de referencia obligado en sus aproximaciones al tema. Los docentes encontrarán en este texto una amplia narración histórica de los procesos de la educación indígena en México y de los múltiples significados y matices que conlleva la educación intercultural bilingüe tanto en nuestro país como en el mundo entero. Para quienes contribuimos a la elaboración y la instrumentación de propuestas educativas, este material nos permite contar con un marco de referencia sobre las distintas maneras de conceptualizar la interculturalidad y la educación intercultural bilingüe. Por su riqueza y la seriedad de su desarrollo proporcionará, sin duda, elementos para revisar nuestras propuestas de manera de darles mayor certeza y apoyarnos a construir una nueva mirada que permita hacer planteamientos más certeros y adoptar decisiones con mayor cautela.

Como ha ocurrido con otros textos publicados en esta serie de materiales de investigación, la CGEIB busca contribuir al conocimiento serio y profundo de la reflexión analítica que sustenta las propuestas de política pública, así como ayudar a cimentar las bases para la acción pública. Estos textos constituyen recomendaciones de lectura para distintos públicos y materiales indispensables para la reflexión de quienes estamos comprometidos con el avance de la educación intercultural y bilingüe.

1. Introducción



En México, la interculturalidad constituye un campo aún emergente tanto de la investigación académica como de la planeación política e institucional así como de la intervención pedagógica. A pesar de su carácter reciente, en estas diferentes vertientes académicas, políticas y educativas, el debate actual sobre los modelos, enfoques, conceptos y soluciones interculturales refleja la persistencia e influencia decisiva de tradiciones profundamente arraigadas en las “políticas de identidad” nacionales, regionales y étnicas. El indigenismo, incluso en sus fases post y/o neoindigenistas, sigue estructurando una forma específica de construir, percibir e implementar la “gestión de la diversidad”. Por otra parte, aparecen nociones nuevas, exógenas de la interculturalidad, cuyo énfasis en la transversalidad, en el constructivismo pedagógico o en el relativismo cultural las aleja ostensiblemente de la atención preferencial a los pueblos indígenas de México y desembocan en reclamar una “educación intercultural para todos”. Entre ambas posiciones ha ido surgiendo, en los últimos años, una amplia gama de discursos nominalmente interculturales que reivindican la “diferencia”, el “derecho a tener derechos” y la urgencia de “empoderar” a determinados grupos minoritarios o invisibilizados de la sociedad contemporánea.

Este conjunto altamente heterogéneo de conceptos y enfoques que recurren a la interculturalidad y a la diversidad cultural, como ejes paradigmáticos de un nuevo tipo de pensamiento académico, político o pedagógico (Fornet-

Betancourt, 2004), constituyen, por una parte, una fértil “cuna” de discursos y modelos novedosos para el ámbito de lo que se ha dado en denominar la educación intercultural. Esta misma riqueza y variedad conceptual, por otra parte, implica un importante riesgo programático y práctico: caer en un posmoderno *anything goes* (“todo vale”) de una nueva ideología hegemónica que cubre su vaguedad conceptual con la importación y el mimetismo de “soluciones” supuestamente interculturales, que en otros contextos ya han resultado ser inoperables, contraproducentes o abiertamente nocivas para quienes pretenden “interculturalizar”, “integrar” o “empoderar” (Dietz, 2007, 2009b).

Ello demuestra la necesidad de analizar de forma crítica y comparativa los principales discursos interculturales y sus conceptualizaciones subyacentes, no sólo para nutrir el debate académico y político acerca de los modelos y enfoques pertinentes a nivel nacional y regional, sino para orientar las políticas públicas que los diferentes actores gubernamentales y no-gubernamentales están programando y aplicando en este emergente campo de la atención a la diversidad y su gestión institucional (Gogolin, 2002). De ahí que nos proponemos aquí recopilar, analizar y contrastar críticamente los distintos “marcos interpretativos” desde los cuales se percibe, concibe y debate la interculturalidad y la educación intercultural y bilingüe en México, relacionando dichos marcos interpretativos, a menudo divergentes o incluso antagónicos, con sus respectivas influencias y vínculos discursivos transnacionales (Mateos Cortés, 2008, 2009), tales como el multiculturalismo, la “acción afirmativa” y/o las políticas de “antidiscriminación” (Mosley y Capaldi, 1996; Modood, 2007). Una política educativa que pretenda ser culturalmente pertinente ha de ser consciente de estas interferencias exógenas y de sus implicaciones programáticas y prácticas.

La denominada “educación intercultural”, la pretensión de “interculturalizar” tanto el currículum como la praxis escolar en las sociedades occidentales, no constituye una mera adaptación a la “multiculturalización *de facto*” de estas sociedades, ocasionada por los movimientos migratorios (Glazer y Moynihan, 1963). El multiculturalismo forma parte de un proceso más amplio y profundo de re-definición y re-imaginación del Estado-nación de cuño europeo, así como de las relaciones articuladas entre el Estado y las socie-

dades contemporáneas. Originalmente surgido en el seno de aquellas sociedades que se autodefinen como “países de inmigración”, en gran parte de Norteamérica, Oceanía y Europa (Favell, 1998), el discurso multicultural se ha convertido en la principal base ideológica de la educación intercultural, entendida ésta como una aproximación diferencial a la educación de minorías alóctonas. No obstante, como ilustra la secular experiencia de la tradición del “indigenismo”, en el contexto poscolonial latinoamericano y bajo premisas ideológicas nacionalistas, no multiculturalistas, las políticas educativas diferenciales están destinadas a grupos minoritarios autóctonos, indígenas, no a minorías alóctonas, inmigradas (Oehmichen, 1999; Téllez Galván, 2000; Muñoz Cruz, 2004; Dietz, 2005, 2007; Ramírez Castañeda, 2006).

Esta paradójica similitud de enfoques opuestos remite a la necesidad de estudiar las diferentes respuestas educativas interculturales, multiculturales, bilingües o indigenistas desde una óptica más amplia que la pedagógica. El entramado de relaciones normativas, conceptuales y empíricas que se establecen entre “interculturalidad” y “educación” no es dominio exclusivo del quehacer pedagógico, sino requiere de un análisis comparativo e interdisciplinar. Es desde esta perspectiva que proponemos el estudio comparativo de los modelos de educación intercultural (Gogolin, 2002; Dietz, 2003, 2009b). No se tratará de un mero apartado dentro de una antropología o sociología de las migraciones, de la sociedad multicultural o de la educación, sino del estudio antropológico-pedagógico de las estructuras y procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración que se dan en sociedades contemporáneas tan complejas como la mexicana.

Para emprender esta tarea, es preciso partir de las “políticas de identidad” características de los actores que conforman la sociedad y el Estado-nación mexicanos y su respectivo sistema educativo. Para ello, también será imprescindible incluir el contexto internacional del que provienen las nociones de interculturalidad y diversidad (Glenn y De Jong, 1996). Este contexto internacional dista mucho de ser homogéneo, también aquí percibimos enfoques y discursos opuestos. Así, en el debate, sobre todo anglosajón, se plantea desde hace algún tiempo la necesidad de “multiculturalizar” los sistemas educativos mediante mecanismos de “acción afirmativa” y “discriminación positiva” que permitan “empoderar” a determinadas minorías

étnicas, autóctonas tanto como alóctonas, en sus procesos de identificación, etnogénesis y “emancipación” (Giroux, 1994; McLaren, 1997). En el espacio continental europeo, por el contrario, se percibe la urgencia de desarrollar una educación intercultural no a partir de las necesidades identitarias de las minorías, sino a partir de la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias para hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos, de la creciente complejidad sociocultural y, en resumidas cuentas, de la diversidad como característica de las futuras sociedades europeas (Gogolin, 1997; Verlot, 2001; Aguado Odina, 2003). En este sentido, mientras que en Estados Unidos y el Reino Unido se tiende a una educación empoderadora enfocada hacia las minorías, en la Europa continental se está optando por una educación que transversaliza el fomento de las competencias interculturales tanto de las minorías marginadas como sobre todo de las mayorías marginadoras.

Considerando este emergente partaguas teórico y programático, la situación mexicana ofrece la arriba mencionada ventaja de la variedad existente de enfoques coexistentes, pero comparte la desventaja de que el quehacer académico y/o institucional a menudo no refleja las implicaciones ideológicas, programáticas y educativas de cada uno de los modelos en cuestión (Coronado Malagón, 2006; Medina Melgarejo, 2007). El proceso de la “interculturalización” de las instituciones educativas mexicanas está en curso (Muñoz Cruz, 2001; Bertely Busquets, 2003; Schmelkes, 2003; CGEIB, 2004; Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006), pero para analizar de forma integral el alcance de este proceso, una antropología reflexiva y crítica puede aportar tanto su “bagaje” conceptual –sobre todo su aún peculiar concepto de cultura y la interrelación entre éste y los conceptos de identidad y etnicidad– como su “armazón” empírico: la etnografía. Sólo así será posible estudiar de forma crítica los diferentes discursos acerca de la multiculturalidad e interculturalidad, así como la relación existente entre estos discursos y sus respectivas prácticas, tal y como se materializan en la educación pretendidamente intercultural.

Reflejando estas necesidades conceptuales y sus respectivas traducciones programáticas e institucionales, el objetivo general del presente libro consiste en recopilar, analizar y comparar panorámicamente los principales discursos académicos, políticos y educativos, que en México se han ido generando en

torno al *topos* de la interculturalidad y de la educación intercultural, para ofrecer un panorama global de los “tipos” y de las “vertientes” del discurso mexicano contemporáneo en relación con sus implicaciones transnacionales así como con tres ejes teóricos subyacentes: la diversidad, la diferencia y la desigualdad. De este objetivo general derivamos los siguientes pasos:

- recopilar el conjunto de enfoques generados desde el debate académico y la programación político-institucional desde los años noventa en torno a la interculturalidad en el ámbito educativo;¹
- analizar y comparar dichos enfoques en función de sus “gramáticas discursivas” subyacentes (Gingrich, 2004), que –ésta es nuestra hipótesis– son el resultado del trato privilegiado de las concatenaciones de los mencionados ejes de diversidad, diferencia y desigualdad (Dietz, 2009a, 2009b);
- relacionar esta tipología de enfoques con sus interferencias discursivas transnacionales, para rastrear sus orígenes ideológicos así como sus implicaciones programáticas en su aplicación pedagógica (Mateos Cortés, 2009, 2011);²
- generar de estas comparaciones una muestra representativa que identifique enfoques y discursos con sus respectivas opciones programáticas, y así identificar para cada caso una serie de prototipos de políticas públicas y de su aplicación programática.

Agradecemos el interés y el apoyo brindado a este proyecto por parte de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública y, muy particularmente, de su Directora de Investigación y Evaluación, Beatriz Rodríguez Sánchez, quien desde un principio nos alentó y acompañó en este trabajo. Asimismo, expresamos

1 Para ello, remitimos a la bibliografía comentada en el Apéndice; cfr. también Dietz y Mateos Cortés (2009).

2 El análisis monográfico que Mateos Cortés (2011) realiza sobre la migración transnacional de los discursos interculturales para el caso de Veracruz, nos ha servido como prototipo que ha guiado gran parte del presente estudio, que ahora contribuye como marco teórico y metodológico al análisis de dichos discursos a nivel nacional.

nuestro agradecimiento a las colaboradoras del presente proyecto, que nos han apoyado sobre todo en la recopilación y sistematización de los discursos: Rosario Adriana Camacho Pliego, Barbara Gullo, María Luisa Matus Pineda y Laura Angélica Saldaña Méndez.



2. Interculturalidad y educación intercultural: hacia un marco conceptual comparativo³

En los últimos años hemos asistido a un espectacular incremento de los temas relacionados con el carácter multicultural de las sociedades hasta ahora consideradas “monoculturales”. Con ésta u otras expresiones equivalentes, han surgido reflexiones e investigaciones por parte de profesionales de diversos campos, pero muy especialmente de las ciencias sociales. Algunos sostienen que este nuevo ámbito de estudio está estrechamente relacionado con el resurgimiento y la redefinición de las identidades étnicas indígenas, en el contexto del así denominado “postindigenismo” latinoamericano. Otros insisten en que son más bien los nuevos flujos migratorios del Sur hacia el Norte los que han obligado a que se replanteen no pocos aspectos que configuran nuestra vida social y cultural desde ámbitos disciplinares muy diversos: del derecho, la historia, la sociología, la genética, la antropología y la pedagogía.

De una u otra manera, todos ellos contribuyen al debate nacional, internacional y crecientemente transnacional acerca del multiculturalismo y de la interculturalidad (Dietz, 2003, 2009; Beuchot, 2005). Por consiguiente, el resultante “discurso intercultural” no es homogéneo. Se distingue por sus diversos “acentos” continentales, nacionales y regionales de origen así como por los sesgos disciplinares de sus protagonistas. Como tal, constituye un

3 Versiones preliminares y extractos abreviados de este capítulo han sido publicados previamente en Mateos Cortés y Dietz (2009a, 2009b), Dietz y Mateos Cortés (2009) y Mateos Cortés (2011).

emergente terreno transdisciplinar que va atravesando todas y cada una de las disciplinas que están contribuyendo a este debate. Éste es, a nuestro parecer, uno de los grandes temas en torno al cual van a girar las problemáticas sociales, culturales y educativas más virulentas del siglo XXI.

Por ello, y atraídos por la confluencia creciente de los estudios acerca de las identidades étnicas, las dinámicas migratorias y la diversidad cultural, partimos aquí de un breve balance de los antecedentes conceptuales que dan origen al multiculturalismo y al discurso intercultural para, desde ahí, analizar la estrecha relación que la llamada “interculturalidad” mantiene en cada caso con sus respectivas políticas de identidad nacional y las estructuraciones identitarias de las instituciones que la promueven. Dado que estas estructuras subyacen a la implementación, adopción y/o adaptación de los diferentes modelos “interculturales”, este trasfondo nacional e institucional resulta de crucial importancia para poder evaluar la “traducibilidad” de los discursos y modelos de un contexto a otro.

2.1 Del multiculturalismo a la educación intercultural

¿Cómo aterriza el discurso intercultural al ámbito educativo y a las políticas públicas? Para ello, requerimos de una mirada comparativa. La diversidad cultural, concebida convencionalmente como el producto de la presencia de minorías étnicas y/o culturales o del establecimiento de nuevas comunidades migrantes en el seno de los “clásicos” Estados-nación de cuño europeo, es estudiada en contextos escolares y extraescolares, en situaciones de discriminación que reflejan xenofobia y racismo en las distintas esferas de las sociedades multiculturalizadas (García-Cano Torrico; Márquez Lepe; Agrela Romero, 2008). En dichos estudios se refleja la confluencia de diversas corrientes académicas que indican transformaciones profundas en el propio quehacer de las ciencias sociales (Dietz, 2003, 2009b):

- Los “Estudios Étnicos”, surgidos en el ámbito anglosajón, pretenden superar su inicial fase de autoaislamiento como nichos de autoestudio por parte de miembros de la misma minoría (Gilroy, 1992; Gutierrez, 1994).

- Por su parte, bajo la influencia de la teoría crítica (Escuela de Frankfurt) los “Estudios Culturales” recuperan enfoques teóricos acerca de los conflictos existentes en las sociedades contemporáneas, lo cual genera una nueva dimensión intercultural (Honneth, 1997).
- Dentro de las “clásicas” disciplinas de las ciencias sociales y de la educación, el estudio de la diversidad cultural y su relación con las relaciones entre minorías y mayorías así como entre migrantes y no-migrantes propicia un acercamiento interdisciplinar a “lo intercultural” (Hart, 1999; Dietz, 2007).
- Nuevas subdisciplinas como la pedagogía, la psicología, la lingüística y la filosofía interculturales tienden a desarrollar una dinámica de investigación transdisciplinaria que permite acercar los respectivos “objetos” de estudio (Nicklas, 1998).
- Por último, disciplinas tradicionalmente poco afines a la temática de la diversidad cultural como la economía y las ciencias empresariales así como la ciencia política descubren “lo intercultural” al internacionalizar su ámbito de estudio (Hofstede, 1984).

De esta forma, los nacientes estudios interculturales reflejan el éxito alcanzado por el multiculturalismo en su estrategia de visualizar y tematizar la diversidad cultural en cualquier ámbito de las sociedades contemporáneas:

El multiculturalismo se entiende mejor como un proyecto político y, como tal, abarca estrategias, instituciones, discursos y prácticas encaminadas a hacer frente a una realidad multicultural (Grillo, 2007: 987).⁴

El carácter polifónico y multifacético de los fenómenos clasificados como multiculturales o interculturales vuelve imposible cualquier pretensión de abarcarlos desde una perspectiva monodisciplinaria. Sin embargo, (aún) no existe un campo académico unificado en torno a los estudios de diversidad e interculturalidad, sino que éste sigue reflejando su estrecha interrelación con las estructuras institucionales y nacionales que en cada caso y contexto

4 En lo siguiente, las traducciones al español de citas textuales provenientes de otras lenguas son nuestras.

le dan origen (Dietz, 2009b). Este discurso surge principalmente en Europa, Estados Unidos y Canadá como un intento de explicación de los movimientos migratorios. Sin embargo, no es representativo de ellos:

El multiculturalismo forma parte de un proceso más amplio y profundo de re-definición y re-imaginación del Estado-nación de cuño europeo así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad contemporáneas. Originalmente surgido en el seno de aquellas sociedades que se autodefinen como “países de inmigración”, en gran parte de Norteamérica, Oceanía y Europa el discurso multicultural se ha convertido en la principal base ideológica de la educación intercultural, entendida ésta como una aproximación diferencial a la educación de minorías alóctonas, inmigradas [...]. En el contexto poscolonial latinoamericano y bajo premisas ideológicas nacionalistas, no multiculturalistas, las políticas educativas diferenciales están destinadas a grupos minoritarios autóctonos, indígenas, no a minorías alóctonas (Dietz, 2003: 9).

La multiculturalidad da cuenta de la presencia de culturas diferentes y de la necesidad de atender las demandas de los distintos grupos minoritarios, pero dentro de estos grupos existen dinámicas y relaciones de poder. Las problemáticas de las interrelaciones entre grupos diferenciados por cultura, etnia, clase y género conviviendo en un mismo espacio social escapan de la misma, pero constituyen un punto clave dentro de las reflexiones teóricas sobre la diversidad cultural.⁵

Esta paradójica similitud de enfoques opuestos remite a la necesidad de analizar las diferentes respuestas educativas interculturales, multiculturales, bilingües y/o indigenistas desde una óptica más amplia que la pedagógica: el entramado de relaciones normativas, conceptuales y empíricas que se establecen entre “interculturalidad” y “educación” no es dominio exclusivo del quehacer pedagógico (Dietz, 2003, 2009b), sino requiere de un análisis comparativo e interdisciplinar que tenga en cuenta los marcos institucionales y los factores contextuales en los que se desarrollan los enfoques llamados interculturales:

5 Cfr. Oehmichen Bazán (1999); Aguado Odina (2003, 2004); Giménez Romero (2003); Dietz (2005, 2009b); y García-Cano Torrico, Márquez Lepe, Agrela Romero (2008).

La teoría antropológica tiene que tomar en consideración todo un abanico de limitantes contextuales (tales como condiciones socioeconómicas, políticas gubernamentales y discursos públicos), trayectorias históricas, variables grupales, prácticas institucionalizadas y posibles senderos de acciones individuales o colectivas y cómo éstas se enmarcan unas dentro de otras (Vertovec, 2007: 969).

Abogamos por ello por un enfoque antropológico-pedagógico que abarque las estructuras y procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de las sociedades contemporáneas. Para emprender esta tarea, es preciso partir de las “políticas de identidad” características de los actores que conforman estas sociedades y Estados supuestamente “post-nacionales” (Habermas, 1998) y sus respectivos sistemas educativos.

Actualmente, en el debate sobre todo anglosajón se plantea la necesidad de “multiculturalizar” los sistemas educativos mediante mecanismos de “acción afirmativa” y “discriminación positiva” que permitan “empoderar” (*empower*) a determinadas minorías étnicas, autóctonas tanto como alóctonas, en sus procesos de identificación, etnogénesis y “emancipación” (Giroux, 1994; McLaren, 1997). En el espacio continental europeo, por el contrario, se percibe la urgencia de desarrollar una educación intercultural no a partir de las necesidades identitarias de las minorías, sino a partir de la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias para hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos, de la creciente complejidad sociocultural y, en resumidas cuentas, de la diversidad como característica de las futuras sociedades europeas.⁶

En este sentido, mientras que en Estados Unidos y el Reino Unido se tiende a una educación empoderadora enfocada hacia las minorías, en la Europa continental se está optando por una educación que transversaliza el fomento de las competencias interculturales tanto de las minorías marginadas como, sobre todo, de las mayorías marginadoras. En América Latina y concretamente en México, por su parte, la educación intercultural aparece como un discurso propio en una fase postindigenista de redefinición de

6 Cfr. Gogolin (2002); Verlot (2001); Aguado Odina (2003, 2004); García-Cano Torrico y Márquez Lepe (2006); y García-Cano Torrico, Márquez Lepe, Agrela Romero (2008).

relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas (Medina Melgarejo, 2007). Esta nueva “educación intercultural y bilingüe” (Schmelkes, 2003) nace con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena bilingüe y bicultural, pero mantiene un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas. Así, y más aún bajo el impacto de los nuevos movimientos indígenas y sus reivindicaciones de autonomía, el antiguo “problema del indio” sigue constituyendo el núcleo de las preocupaciones identitarias del Estado-nación latinoamericano (Pérez Ruiz, 2009; Antolínez Domínguez, 2010), como demostraremos a lo largo de este trabajo (cfr. capítulos 4 y 5).

2.2 La discriminación, el reconocimiento y las trampas de la discriminación positiva

En la estrategia de visibilizar la diversidad cultural, el referente prototípico es el feminismo. Su noción de “cuotas” de acceso al poder es una vez más retomada por la lucha multicultural por el reconocimiento de grupos de identidades diversificadas, aunque delimitadas y diferenciadas, para así generar un sistema altamente complejo de trato diferenciado de grupos minoritarios. El objetivo de esta política de “acción afirmativa”, aplicada primero en los cuerpos representativos –y que tienen poder en la toma de decisión de los movimientos mismos– y posteriormente transferidos a las esferas académicas y educativas, consiste en paliar la discriminación persistente debida a criterios de género, color de la piel, religión, etnicidad, etc., que las minorías sufren a través de una política deliberada de “discriminación positiva” (Pincus, 1994).

En reacción a esta crítica hacia el trato diferencial y a su distinción entre discriminaciones “negativas” *versus* “positivas” (Glazer, 1997; Nieto, 1999), el multiculturalismo reivindica, por un lado, la diferencia normativa entre las discriminaciones que los miembros de una colectividad estigmatizada han sufrido históricamente y, por otro lado, las discriminaciones que pueden generar las políticas de “acción afirmativa” a nivel individual para miembros específicos de un grupo hegemónico (Mosley y Capaldi, 1996). En el transcurso de la aplicación de estrategias de acción afirmativas a di-

ferentes grupos minoritarios emerge tácitamente un régimen de políticas destinadas a “tratar la diversidad”. Para que esta política de cuotas pueda ser efectiva —transferida de su contexto inicial feminista y de su análisis de diferencias de género al nuevo contexto de reconocimiento de la diversidad— se requiere de cierta estabilidad en las “fronteras” y delimitaciones establecidas, no sólo por la mayoría hegemónica y las minorías subalternas, sino también entre cada uno de los grupos minoritarios. Así, resulta paradójico que cuanto más exitoso sea un movimiento multiculturalista en su lucha por el reconocimiento, con mayor profundidad generará y defenderá una noción esencialista y estática de “cultura” (Vertovec y Wessendorf, 2004).

El resultante concepto-clave del multiculturalismo, la “cultura”, se asemeja cada vez más a la noción estática de cultura que la antropología generó en el siglo XIX y que acaba subsumiendo las complejas diferencias, traslapes e intersecciones “raciales”, “étnicas”, de “género”, “culturales”, “subculturales” y de “estilo de vida”:

La “cultura” en este sentido, se supone que es algo virtualmente intrínseco a los genes de la gente y que los distingue y separa para siempre. Una sociedad “multicultural”, según este razonamiento, es por ello un pozo de monoculturas atadas, divididas para siempre entre los nosotros y los ellos (Vertovec, 1998: 37).

Esta culturización evidente, que puede detectarse en cualquier declaración pública hecha en los ochenta sobre problemas educativos y sociales, constituye un logro mayor y, al mismo tiempo, el mayor peligro para los movimientos multiculturalistas (Giroux, 1994). Tratar a las minorías como “especies en peligro de extinción” (Vertovec, 1998: 36) y designar políticas orientadas exclusivamente a su “conservación”, genera estrategias de reconocimiento de la diversidad aplicada a la intervención educativa y que corren el riesgo de “etnificar” la diversidad cultural de sus objetivos originales.

Tal como nos previenen Giroux (1994) y Stolcke (1995), la apropiación por parte de grupos hegemónicos de este tipo de discurso esencialista de la diferencia genera nuevas ideologías de supremacía grupal que justifican los

privilegios de un culturalismo que apenas se diferencia del “nuevo racismo cultural”. Autores como Darder y Torres (2004) critican la confluencia indirecta entre la tendencia segregacionista del tratamiento de diversidad que ha sido recientemente institucionalizado en los Estados Unidos y el incremento de la xenofobia y el racismo; ambos coinciden en relativizar la validez universal de los derechos humanos más allá de las —supuestas o reales— diferencias culturales.

2.3 El giro hacia las políticas de “antidiscriminación” y de “gestión de la diversidad”

A pesar de estas críticas y advertencias, los emblemas culturales y colectivos de los individuos y de sus identidades, basados en criterios de género, “raza”, etnicidad, cultura, religión u orientación sexual, son las que finalmente se usan para obtener un “éxito” relativo del multiculturalismo en diferentes países anglosajones. Estos criterios pueden ser percibidos, medidos y tomados como objetivos a alcanzar, delimitando discretamente las pertenencias de grupo, el acceso a y la exclusión de ciertos bienes y servicios públicos. Por consiguiente, el reconocimiento institucional y legal del multiculturalismo se ha conseguido a través de su marco legal concomitante de antidiscriminación y particularmente —en el caso estadounidense— a través de leyes estatales y federales muy polémicas, pero todavía influyentes, como las Leyes de Acción Afirmativa y la Ley de Igualdad de Oportunidades en el Empleo (Wood, 2003).

La necesidad de identificarse con una serie de categorías oficialmente reconocidas ha promovido de manera indirecta, pero a menudo intencionada, un discurso esencialista de la identidad que homogeneiza a los miembros de un grupo, contradiciendo así las presunciones básicas de la diversidad. Para evitar este sesgo “grupista” que caracteriza al multiculturalismo anglosajón (Vertovec y Wessendorf, 2004: 22), el marco legal en el contexto europeo combina la tradición multicultural de reconocimiento de ciertos rasgos, como marcas de identidad de grupos no privilegiados, con un fuerte énfasis en las capas, niveles y estrategias de identidad heterogéneas y múltiples que caracterizan al individuo.

Por consiguiente, y en reacción a prolongadas presiones, reclamos y luchas legales por parte de organizaciones minoritarias y de sus coaliciones y alianzas supranacionales —tales como la Red Europea Contra el Racismo (ENAR) y la Red de Información Europea sobre Racismo y Xenofobia (RAXEN)—, la legislación de antidiscriminación introducida recientemente por la Unión Europea —particularmente la llamada “Directiva de Raza” (EC Directive, 2000/43) y la “Directiva de Empleo” (EC Directive, 2000/78)— difiere del prototipo estadounidense, en el sentido de que se enuncian y consideran de manera explícita múltiples formas de identificación o discriminación. En general, en su artículo 13 el Tratado de Ámsterdam se centra en la discriminación en los ámbitos del género, la etnicidad, la “raza”, la religión, la orientación sexual, la edad y la discapacidad.

Para poder implementar este artículo, las directivas mencionadas enfatizaron diferentes esferas. Por un lado, la “Directiva de Raza” se centró únicamente en la etnicidad y la “raza” como posibles fuentes de discriminación, pero lo hizo extendiendo su rango a todos los contextos públicos y privados en los que la discriminación de una minoría puede suceder; por otro lado, la “Directiva de Empleo”, que sólo se aplicó a contextos relacionados con lo laboral, extendió su definición de discriminación mucho más allá de la raza y la etnicidad, incluyendo la edad, la discapacidad y la religión como fuentes de discriminación o como ámbitos de medidas antidiscriminatorias. Ambas directivas se encontraron respaldadas por un programa de acción para combatir la discriminación y por una campaña política para obligar, en consecuencia, a los Estados miembros a adoptar las previsiones legales y a crear agencias independientes de antidiscriminación (Niessen, 2001; ECRI, 2002; ENAR, 2002).

Estudios como el de PLS Ramboll Management (2002) demuestran que el grado de implementación legal difiere de manera sustancial de un Estado miembro a otro. Aquellos Estados-nación que han estado adaptándose directamente a las exigencias del multiculturalismo y de las minorías, como el Reino Unido, Irlanda, los Países Bajos y Bélgica, ya han incluido los contenidos y procedimientos de las directivas de la Unión Europea (UE) en sus leyes y políticas nacionales; mientras que Francia y los países mediterráneos de la UE, caracterizados por una fuerte influencia francesa, todavía se resisten a la introducción de “indicadores de diversidad” como prerequisites de políticas

y programas activos de antidiscriminación. No obstante, parece que a largo plazo la mayoría de los países europeos acabarán adoptando cierta cantidad de medidas “sensibles a la diversidad”, que obligarán a las administraciones públicas, pero también a las organizaciones sociales y civiles y a las empresas privadas a prevenir la discriminación contra usuarios, clientes, beneficiarios o empleados minoritarios (Stuber, 2004; European Commission, 2005).

2.4 Las estructuras nacionalitarias subyacentes al discurso intercultural

Estos ejemplos de los vaivenes institucionales generados por políticas multiculturales de diferentes Estados-nación demuestran que la denominada “interculturalidad”, la pretensión de “interculturalizar” la praxis institucional de las sociedades occidentales, no constituye una mera adaptación a la “multiculturalización *de facto*” de estas sociedades, ocasionada por los movimientos migratorios, como lo postularan en su día autores ya clásicos (Glazer y Moynihan, 1963). El tratamiento diferencial —sea éste asimilador, integrador, segregador etc.— proporcionado desde los sistemas educativos oficializados y dirigido a determinados grupos supuestamente minoritarios, forma parte integral de las “políticas de identidad” del Estado-nación. La percepción de la alteridad es, a la vez, producto y productora de identidad (Dietz, 2009b). Esta estrecha interrelación entre la concepción de “lo propio” y de “lo ajeno” no sólo es constatable en las ya clásicas pedagogías decimonónicas del “nacionalismo nacionalizante” (Brubaker, 1996). También las nuevas pedagogías del multiculturalismo —en sus vertientes tanto ortodoxas como heterodoxas— han de ser analizadas no como simples “respuestas” a la diversificación interna del aula, sino como expresiones contemporáneas del proyecto identitario de Occidente.

Es por ello que el origen tanto del discurso como de la práctica de la interculturalización escolar se halla en el multiculturalismo, aquel precario y siempre provisional conjunto discursivo que pretende integrar el amplio abanico de nuevos movimientos sociales contestatarios bajo un horizonte político-societal común (Dietz, 2007). Y precisamente por proceder de las nuevas capas medias, de las emergentes élites intelectuales de las minorías

étnicas, culturales, de género o sexuales, su primer y principal destinatario y adversario es la institucionalidad establecida del Estado-nación. El paso estratégico por la academia y la escuela, por un lado, debilita el rigor contrahegemónico de sus reivindicaciones, mientras que, por otro lado, refuerza su impacto institucional y amplía su margen de maniobra profesional.

Desde los inicios de este proceso de institucionalización programática, los movimientos multiculturalistas van generando su propia teorización académica (Dietz, 2003, 2009b). Sobre todo para el contexto anglosajón, la relación dialéctica y crecientemente contradictoria entre la praxis del multiculturalismo y su autoanálisis conceptual ha sido ilustrada por dos campos interdisciplinarios arriba mencionados: por un lado, la evolución de los denominados estudios étnicos, *i.e.* el autoestudio con fines de “empoderamiento” practicado por las propias minorías étnicoculturales, y, por otro lado, el surgimiento de los estudios culturales, entendidos como una heterodoxa “culturalización” crítica de los discursos académicos imperantes en el conjunto de las ciencias sociales y humanidades occidentales.

Es a partir de esta propuesta de ruptura académica y política, así como de su afán de superar las añejas fronteras no sólo civilizatorias sino asimismo disciplinarias, cuando el multiculturalismo se arraiga definitivamente en el seno de la pedagogía. Institucionalizado y academizado a lo largo de este proceso, el discurso inicialmente reivindicativo reaparece en los años ochenta y noventa como una novedosa aportación a la gestión de la diversidad educativa. Los supuestos “problemas escolares” de determinados colectivos minoritarios ahora son reinterpretados como expresiones de diversidad cultural o étnica. La interpretación multicultural de los problemas educativos denota, por tanto, un fuerte sesgo culturalista, lo cual nos remite a la necesidad de retomar y reformular lo que desde la antropología entendemos por cultura y por identidad.

Por consiguiente, como punto de partida teórico proponemos profundizar en lo que Dietz (2009b) denomina una “antropología de la interculturalidad” —un modelo antropológico que se basa en los ya clásicos conceptos de cultura y etnicidad para analizar los fenómenos contemporáneos de interculturalización educativa (Dietz, 2003; Mateos Cortés, 2009). Para ello, se sostiene que sólo a partir de una definición contrastiva y mutuamente enlazada de cultura

y etnicidad será posible distinguir conceptual y empíricamente entre fenómenos interculturales e intraculturales. Gracias a la distinción sincrónica entre cultura e identidad (Giménez Montiel, 2006; Giménez Romero, 2009), entre praxis habitualizada y discurso identitario (Bourdieu, 1991; Jiménez Naranjo 2009b), así como a su deconstrucción diacrónica como producto culturalmente híbrido de procesos continuos y concatenados de etnogénesis y rutinización intracultural, se logra analizar las llamativas coincidencias y similitudes que a nivel estructural expresan los nacionalismos hegemónicos y las etnicidades contrahegemónicas (González Apodaca, 2008a; Dietz, 2009b).

Ambos discursos constituyen políticas de identidad que recurren a estrategias de temporalización, territorialización y sustancialización (Alonso, 1994; Smith, 1997; Dietz, 2009b) para instaurar, mantener y legitimar fronteras entre “ellos” y “nosotros”. Como conclusión de un análisis más extenso de tipo comparativo, acerca de las similitudes entre los desafíos supranacionales, subnacionales y transnacionales a los que actualmente se enfrenta el Estado-nación de cuño europeo, sostenemos que estas coincidencias estructurales no sólo son compartidas por el nacionalismo nacionalizante del Estado y las etnicidades contestatarias formuladas “desde abajo” (Dietz, 2009b).

La muy frecuente distinción política y académica entre fenómenos de etnogénesis aborígen, por un lado —que da lugar a movimientos étnico-regionalistas o nacionalistas—, y fenómenos de etnogénesis migrante, por otro lado —la constitución de diásporas y comunidades transnacionales—, reproduce nuevamente la sesgada distinción entre “nosotros” y “los otros”, haciendo así caso omiso de las evidentes similitudes que comparten ambos tipos de etnogénesis: se trata de movimientos de identificación colectiva que se apropian del espacio, del tiempo y de la sustancia de su respectiva “comunidad imaginada” (Anderson, 1988) y que convierten la praxis cultural habitualizada, propia y ajena, en una red de significados y marcadores de identidad y alteridad (Medina Melgarejo, 2007). En suma, se trata de fenómenos que Bartolomé (2006) clasifica como “conciencia étnica”, definida por él como:

[...] la manifestación ideológica del conjunto de las representaciones colectivas derivadas del sistema de relaciones interiores de un grupo étnico, las que se encuentran mediadas por la cultura compartida (Bartolomé, 2006: 71).

En cada contexto nacional y regional específico, por tanto, la mencionada “antropología de la interculturalidad” tiene por objetivo analizar estas pautas subyacentes que estructuran en cada caso la percepción de y la interacción entre “lo propio” y “lo ajeno”. Estas pautas que subyacen a la interacción observable en contextos de diversidad responden a una “gramática de la identidad/alteridad” (Gingrich, 2004): tanto las lógicas binarias de lo propio *vs* lo ajeno como su concatenación en estructuras segmentarias de identificación, por ejemplo subnacional, nacional y supranacional, generan *path dependencies*, sendas preestablecidas de percepción e interacción con la alteridad, que por su carácter subyacente sólo pueden ser elucidadas mediante una mirada comparativa (Yengoyan, 2006). Como estas estructuras siempre se insertan e imponen en contextos de asimetrías de “poderes de definición” (Dietz, 1999), jamás se trata de procesos armónicos. La imposición de una determinada gramática de identidad/alteridad, como la del “mestizo nacional” frente al “indígena subalterno” en el México poscolonial, desencadena procesos contrahegemónicos de identificación étnica, que acuden a *hidden transcripts*, a guiones igualmente subyacentes de resistencia contra identificaciones e institucionalizaciones impuestas (Scott, 1992). La concatenación de estas heterogéneas y conflictivas estructuras de identificación mutua conforman lo que Dietz (2009b) ha acuñado como “gramática de la diversidad”: regímenes escasamente explicitados de identidad/alteridad que dominan y por tanto “gobiernan” la interacción entre grupos asimétricamente enlazados y que por tanto han de ser explicitados por una antropología de la interculturalidad.

El ámbito institucional de la educación se presta particularmente para este tipo de análisis, dado que las instituciones educativas son producto de sus respectivos Estados-nación y como tales reflejan el particular “tratamiento a la diversidad” y sus límites hegemónicos (Howard, 2006; Huisman, Meek, Wood, 2007). Como detalla Thelen (2004), son estos marcos institucionales los que mejor ilustran la relación agencia *vs*. estructura. En este sentido, el trabajo comparativo realizado por Schiffauer *et al.* (2004), en el que se contrastan las diferentes relaciones existentes entre las culturas escolares y los Estados-nación en Países Bajos, Reino Unido, Alemania y Francia, logra analizar e identificar los procesos de diferenciación étnica, de tratamiento del “otro”, la inclusión / exclusión de la diversidad cultural y religiosa en cada

caso. Los autores identifican en cada caso la “cultura civil” imperante como nexo indispensable que enlaza y cohesiona estas dimensiones:

La cultura civil combina tres elementos: competencia en relación al funcionamiento de la sociedad civil de un determinado país; competencia en relación a las convenciones nacionalmente específicas de cultura cívica y normas de civilidad; y cierta familiaridad, sea conformista, sea —en el mejor de los casos— crítica, con las correspondientes autorrepresentaciones nacionales (Baumann, 2004: 4).

2.5 Hacia un marco conceptual común

Indagando en dichas “gramáticas de la diversidad”, entendidas éstas siempre de forma contextual y relacional, se evidencia la arriba mencionada homología estructural entre el nacionalismo hegemónico, por una parte, y el multiculturalismo originalmente contestatario, por otra parte. Ambos constituyen respuestas institucionales específicas al desafío del pluralismo, de la diversidad y heterogeneidad etnocultural. Esta homología y similitud estructural entre ambas tradiciones político-ideológicas hace posible que el discurso acerca de la “educación intercultural”, una vez que haya sido institucionalizado y academizado, no sólo “migre” del ámbito de las reivindicaciones sociales al de la teorización académica y de la “intervención” pedagógica. A la vez, la interculturalidad programática se vuelve “exportable” a otros contextos académicos tanto como educativos a través de redes crecientemente transnacionales (Mateos Cortés, 2009, 2011).

Para comprender un discurso, debemos analizar las condiciones socioculturales en que se genera, ya que los emisores de éste pueden asignar distintos significados a los términos utilizados. Por ello, al hablar de interculturalidad debemos de ser reflexivos y críticos de nuestros discursos ya que el término se construye histórica y contextualmente (Fornet-Betancourt, 2004; Beuchot, 2005). El término interculturalidad es utilizado en programas, prácticas y políticas educativas, y por su carácter polisémico ha llegado a convertirse en un “comodín para los discursos políticos de moda” (Cavalcanti-Schiel, 2007: s.p.). Dependiendo del contexto y de los intereses institucionales de

cada uno de los actores involucrados, el abanico de lo que se define como intercultural parece escasamente delimitado:

Así se instala la polisemia de la interculturalidad, que se constituye en un campo de fuerzas políticas, en la que los diferentes actores —ya sea como aliados estratégicos o protagonistas antagónicos— se encuentran construyendo sus sentidos y prácticas (Coronado Malagón, 2006: 215).

Reflejando esta contextualización intrínseca del discurso intercultural, emprendemos un proceso de análisis que permita recoger, clasificar y entender tanto las divergencias como confluencias que se tienen de la interculturalidad. Lo anterior se logra poniendo en diálogo las dimensiones tanto teóricas como prácticas, tanto prescriptivas como descriptivas del discurso intercultural —el poner en diálogo ambas dimensiones posibilita descubrir una gramática discursiva de éste. Para elucidar cómo determinados actores se apropian del discurso intercultural y lo “importan” y aplican a su respectivo contexto académico, político y/o pedagógico, en primer lugar, recurrimos a dos distinciones conceptuales, propuestas por Giménez Romero (2003) y retomadas en Mateos Cortés y Dietz (2009a, 2009b) así como en Dietz y Mateos Cortés (2009). Es preciso, primero, distinguir entre “el plano de los hechos” y “el plano de las propuestas sociopolíticas y éticas”, para separar conceptualmente los discursos descriptivos o analíticos de la inter o multiculturalidad de los discursos propositivos o ideológicos acerca del multiculturalismo o del interculturalismo. Como analiza Grillo para el caso del multiculturalismo británico, las ansias normativas sesgan la realidad empírica:

El hablar y escribir acerca del multiculturalismo (incluyendo los escritos académicos de orientación filosófica o normativa) a menudo se basa más bien en un multiculturalismo imaginario (fuerte) que en su realidad. Ello se debe a que el “multiculturalismo realmente existente” es escasamente documentado (Grillo, 2007: 993).

De la misma forma cabe distinguir, en segundo lugar, entre modelos de gestión de la diversidad, que se basan en el reconocimiento de la diferencia,

y modelos que hacen énfasis en la interacción entre miembros de los diversos grupos que componen una determinada sociedad. El cuadro 1 ilustra la concatenación de ambos ejes de distinciones conceptuales.

En los años noventa, los discursos inter y/o multiculturales comienzan a migrar no sólo entre sus contextos de origen anglosajón (y de orientación “multiculturalista”; cfr. Modood, 2007; Dietz, 2009b) y continental-europeos (de tendencia “interculturalista”, cfr. Abdallah-Pretceille, 2001; Aguado Odina, 2003), sino también entre éstos y los nuevos contextos de “importación discursiva” —en el caso de la América Latina postindigenista (López y Küper, 2000; Antolínez Domínguez, 2010), como en el caso de la Europa meridional, que repentinamente se ve desafiada por las nuevas migraciones de origen extraeuropeo y extracomunitario (García Castaño y Granados Martínez, 1999).

Cuadro 1. Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad⁷

PLANO FÁCTICO o de los hechos = lo que es	MULTICULTURALIDAD Diversidad cultural, lingüística, religiosa	INTERCULTURALIDAD Relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas
PLANO NORMATIVO o de las propuestas sociopolíticas y éticas = lo que debería ser	MULTICULTURALISMO Reconocimiento de la diferencia 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia	INTERCULTURALISMO Convivencia en la diversidad 1. Principio de igualdad 2. Principio de diferencia 3. Principio de interacción positiva

Así, el emergente campo de los estudios interculturales se va constituyendo desde sus inicios de forma transnacional. Al oscilar continuamente entre nociones multi e interculturales así como entre usos descriptivos y prescriptivos en los que a menudo se acaba confundiendo lo que desde un punto de vista meta-empírico analítico se quiere entender por educación intercultural y lo

⁷ Tomado de Giménez Romero (2003).

que las propias instituciones y sus actores denominan “intercultural”.

A ello se añade la especificidad del contexto societal desde el cual se “problematiza” las minorías a atender: como ya se mencionaba en el capítulo 1, mientras en algunos casos se trabaja desde una tradición de educación intercultural que tiene como marco discursivo el post o neoindigenismo y con ello el sujeto indígena (Téllez Galván, 2000; Schmelkes, 2003; Muñoz Cruz, 2004), en otros, las minorías-prototipo que sirven de referencia para las políticas educativas diversificadas son de origen migrante, sea reciente, como en el caso de los inmigrantes contemporáneos (Franzé Mudano y Mijares Molina, eds., 1999; García-Cano Torrico, Márquez Lepe, Agrela Romero, 2008), sea ancestral, como en el caso del colectivo gitano (San Román, 1997).

2.6 La migración discursiva transnacional de la educación intercultural

Ante esta creciente interrelación e hibridación de conceptos, discursos y programas que hemos ido analizando hasta ahora, la migración discursiva transnacional se constituye en un objeto de estudio propio: ¿cómo cambian las significaciones, traducciones, adaptaciones o tergiversaciones de los saberes, modelos y programas educativos cuando salen de un contexto “migrante” y entran en un marco indigenista o postindigenista? ¿Qué políticas de identidad subyacente responden a la adopción de un discurso multiculturalista del reconocimiento de las diferencias étnicas, y qué implicaciones identitarias tiene la incorporación de un discurso interaccionista, antiesencialista y transversalizador de la diversidad? Enfatizamos la utilidad de estudiar la migración discursiva transnacional por el papel que juega el discurso en la construcción de la realidad y por su consecuente potencial de transformación de dicha realidad, a partir de prácticas más conscientemente híbridas y potencialmente dialógicas (Mateos Cortés, 2011).

La perspectiva teórica que proponemos para estudiar la migración discursiva transnacional combina elementos y aportaciones de las teorías posfordistas y posmodernas de las migraciones (Arango, 2003; Ribas Mateos, 2004), la teoría transnacional y de transferencias culturales (Charle, Schriewer, Wagner, 2006) así como el análisis de redes (Lomnitz, 1994). Procuramos

trasladar al nivel discursivo las principales teorías contemporáneas de las migraciones —la neoclásica, del mercado de trabajo dual y del sistema global así como la de las redes transnacionales—, para explicar la manera en que los actores adquieren y transfieren conocimientos, saberes, conceptos y elementos discursivos. A diferencia de las teorías modernas y “fordistas” de las migraciones, que identificaban factores de expulsión y atracción de migrantes (y de discursos, en nuestro caso), un análisis crítico y comparativo de los discursos acerca de la interculturalidad revela que no se trata de meras “exportaciones” e “importaciones” de discursos, sino de nuevas pautas transnacionales e interculturales mediante las cuales se construyen los discursos y los conocimientos afines (García Canclini, 2004).

Sin embargo, y para elaborar una propuesta teórico-metodológica viable para el análisis de los discursos interculturales, estos antecedentes de los estudios migratorios han de ser “traducidos” del ámbito de los movimientos transnacionales de personas, al campo de los movimientos transnacionales de los discursos y modelos educativos. Para ello, nos basamos en las recientes aportaciones de la historiografía cultural y particularmente en la llamada “historia social del conocimiento” (Burke, 2000). Al igual que los estudios migratorios, la historiografía contemporánea, sobre todo europea y estadounidense, ha tomado también un “giro transnacional” (Kocka, 2007), que refleja el carácter crecientemente interconectado de las sociedades y culturas (Berger y Lambert, 2003).

Desde este campo, tan novedoso y emergente como el de los propios estudios interculturales, éstos últimos pueden nutrirse creativamente analizando sus conceptos-clave (interculturalidad, multiculturalidad, diversidad, diálogo de saberes, etc.) como redes de textos sustentados por redes de autores-actores; sus recíprocas relaciones intertextuales y sus respectivas redes semióticas no son solamente de articulación transnacional, sino que a la vez son de tipo inherentemente intercultural (Camarero, 2008). El estudio historiográfico de las “transferencias culturales” (Adam, 2007), que originalmente ha sido acuñado en los años ochenta por Michel Espagne (1999) y Michael Werner para analizar contactos interculturales que históricamente acaecieron entre Francia y Alemania (Espagne y Werner, eds., 1988; Werner y Zimmermann, 2003), distingue empírica y metodológicamente entre

la transferencia de objetos (*i.e.* en nuestro caso, de discurso), los factores que posibilitan y encauzan dicha transferencia (*i.e.* redes de actores) y los portadores de dichos “objetos discursivos (*i.e.* los propios actores).

A partir de estos estudios pioneros, la noción de “transferencia intercultural” se desarrolla primero en la historiografía estadounidense (cfr. Belgum, 2005) y luego como “*histoire croisée*” en la francesa (Werner y Zimmermann, 2003). En su propio análisis, Adam (2007) identifica una serie de rasgos que caracterizan este tipo de transferencia intercultural: existen movimientos de objetos, personas e ideas que transcurren no dentro de, sino entre dos culturas y sociedades diferentes. Siguiendo a este autor, dichos movimientos presuponen que:

- 1) algo es transferido,
- 2) existe un punto de partida de la transferencia y
- 3) un punto de llegada de la misma, lo cual implica necesariamente un proceso de selección, transporte e integración.

Empíricamente, esta corriente historiográfica se enfoca en el estudio diacrónico de “transferencias intelectuales” (Charle, Vincent, Winter, 2007) que se sitúan normalmente “debajo de” y “más allá” del nivel del Estado-nación. En su análisis de intelectuales británicos y franceses que oscilan entre sus respectivos países o culturas, Charle, Vincent, Winter (2007) identifican procesos de adaptación y asimilación de ideas exógenas, que luego son integradas en la cultura de destino.

Desgraciadamente, los citados autores suelen centrarse en ejemplos historiográficos no sólo europeos, sino un tanto eurocéntricos; siempre proceden de transferencias entre “culturas nacionales” clásicamente europeas como la francesa, la británica y/o la alemana. Ello sugiere una peligrosa confusión entre los conceptos de “cultura” y “nacionalidad”, tan frecuentes también en los estudios interculturales y en la educación intercultural (García Castaño y Granados Martínez, 1999; Dietz, 2003). Otra crítica la formula y anticipa el propio Adam (2007). Frente a varios estudios de caso historiográficos, este autor hace hincapié en la dificultad de distinguir lo que en cada proceso de transferencia intercultural es exógeno y endógeno: cuando un discurso u otra

innovación conceptual o ideacional migra exitosamente entre dos culturas, ello es posible porque en el proceso de transferencia la relación intercultural ya se ha ido tornando “intracultural” (Dietz, 2009b). Ya existen valores compartidos entre los transmisores, intermediarios, emisores y receptores del discurso, que son los que hacen posible la transferencia misma.

¿Cuáles son entonces los sujetos que actúan como agentes de estas transferencias interculturales? Según la bibliografía consultada, reflejando la tradición ideográfica de las ciencias históricas, se estudian a menudo actores individuales, como viajeros, empresarios, diplomáticos, etc., que en su mayoría pertenecen a la cultura receptora de la transferencia. Ello implica relaciones interculturales asimétricas entre emisores y receptores, lo cual genera actitudes y sentimientos de inferioridad/superioridad (Pratt, 1992; Adam, 2005). Para el presente análisis, resultan particularmente sugerentes los estudios que se centran en “viajeros académicos” entre diferentes centros de investigación universitarios.

Sus contactos generan y reproducen “itinerarios formativos” de estos académicos, lo cual contribuye al establecimiento de nuevos campos disciplinarios (Jöns, 2008; Taylor, Hoyler, Evans, 2008). De este modo, se han analizado redes de intercambios y correspondencias entre actores educativos y universitarios (Lux y Cook, 1998), la movilidad de determinadas carreras académicas (Taylor, Hoyler, Evans, 2008), los viajes académicos (Jöns, 2008) o de estudiantes, así como en los últimos tiempos particularmente las estrategias explícitas de internacionalización institucional, que persiguen las universidades para fortalecerse y ubicarse como “nodos de conocimiento” globalmente competitivos (O’Connor, 2005; Olds, 2007).

Como enfatiza Adam (2007), a raíz de unas primeras transferencias interculturales unidireccionales se van creando itinerarios y redes intelectuales que posteriormente se convierten en puntos de partida de transferencias más circulares y recíprocas. Ello sólo es posible si la movilidad personal y discursiva de los científicos, tecnólogos y demás académicos partícipes, que tiene implicaciones espaciales y sociales, pero también informacionales y políticas, va generando en el sentido de Kuhn (1982) una “conmensurabilidad epistémica” entre los emisores y receptores de la transferencia en cuestión.

Comunidades académicas, tradiciones intelectuales y pautas de comunicación son analizables —y han sido analizadas— desde esta perspectiva comparativa (Crossley, 2008) como productos de las transferencias internacionales o interculturales para casos franceses, alemanes, rusos, españoles y chinos.⁸ Últimamente, este enfoque también se está comenzando a desarrollar en los contextos latinoamericanos; una renovada “historia de las ideas” (Klengel, ed., 1997) estudia los procesos de transmisión del conocimiento científico en América Latina (Priego y Lozano, 2007) y su relación con discursos provenientes de España (Simson, ed., 2007) o de otros países europeos (Beneyto *et al.*, 2006). Por su parte, O’Phelan Godoy *et al.* (2005) resaltan el papel de “mediadores culturales” que las élites españolas y criollas jugaron en la “primera globalización” durante la época del imperio hispánico en las Américas.

Como esta breve revisión del estudio de las transferencias interculturales ilustra, por la cercanía temática con las diásporas migratorias contemporáneas, las nociones aquí empleadas son perfectamente compatibles con la conceptualización que proponen hoy los estudios migratorios. El proceso de transnacionalización de los conocimientos (académicos o no académicos) está generando nuevas constelaciones migratorias, que Meyer y Wattiaux (2006: 4) denominan “*diaspora knowledge networks*”. Tanto los migrantes como sus respectivos conocimientos y saberes se mueven entre Estados, naciones y culturas cada vez más entrelazadas. A lo largo de estos procesos migratorios, al inicio son frecuentemente intelectuales “marginales” (Lemonik Arthur, 2009) los que generan una acción colectiva contenciosa con el estatus académico, impulsando con ello nuevos campos y disciplinas académicas, pero sobre todo nuevas vetas interdisciplinarias.

Por esta cercanía empírica tanto como teórica entre el estudio de las migraciones transnacionales, por una parte, y de las transferencias discursivas igualmente transnacionales, por otra, proponemos en este análisis enlazar ambos campos conceptuales. Como han demostrado con mucho detalle los análisis de las “migraciones transnacionales” (Levitt, 2001), de los nuevos sujetos “transmigrantes” (Glick Schiller, Basch y Blanc-Szanton, 1999) y de

8 Cfr. Espagne (1994), Schriewer (1997), Seigel (2005), Schriewer y Martínez Valle (2007); una primera aproximación a casos mexicanos la proporciona González Rubí (2007).

sus concomitantes nuevos “espacios sociales transnacionales” (Faist, 2009), la transnacionalización migrante conlleva la aparición de nuevas pautas organizativas y de nuevos fenómenos de asociacionismo colectivo. Incluso los más recientes movimientos sociales o políticos, como el caso de los movimientos altermundistas, los movimientos que luchan por el reconocimiento de los “derechos de los pueblos indígenas” (Brysk, 2009) y las “redes zapatistas transnacionales” (Leyva Solano, 2009), son entendibles como nuevas formas de “globalizaciones no-hegemónicas” (Lins Ribeiro, 2009). Es por ello que las redes transnacionales de transferencias interculturales han de ser analizadas no sólo en relación con las estructuras institucionales —a menudo nacionales— de las que emergen, sino también con los movimientos y actores sociales que desencadenan o en las que se apoyan.

Por consiguiente, una “antropología de las transferencias transnacionales” habría de incluir tanto el estudio de las redes de transferencias de conocimientos, sobre todo entre académicos y políticas públicas (Gemelli y MacLeods, eds., 2003) que ocurren en contextos como el mexicano, de regímenes de transición en educación y bienestar social (Stubbs, 2002), como también el estudio de las transferencias de conocimientos generados desde y para los movimientos sociales (Cox y Flesher Fominaya, 2009). Sostenemos que es sobre todo en el ámbito de lo educativo donde estas dos visiones institucional (“desde arriba”) y actoral (“desde abajo”) pueden ser conjugadas y complementadas.

La creciente “transnacionalización” de las políticas educativas y sus herramientas tecnocráticas (pruebas de “rendimiento” internacionales, enfoque por competencias, transversalización curricular, etc.), protagonizada por agencias multilaterales como la OCDE o la WTO (Moutsios, 2009), desafía a los actores educativos locales y regionales a apropiarse y a resignificar los discursos pedagógicos hegemónicos. Esta tensión “vertical”, global-nacional-local, de las transferencias interculturales se complejiza por la transferencia “horizontal” de conceptos, discursos y conocimiento entre las ciencias (en este caso, las ciencias sociales) y las políticas públicas (Boswell, 2009; Faist, 2009). Lejos de reducirse a transferencias directas o de “aplicaciones” instrumentales, en su apropiación colectiva e institucionalmente encauzada, las nociones académicas son fuertemente mediatizadas por los sentidos y

las ideologías que definen a cada uno de los actores académicos tanto como políticos implicados (Mateos Cortés, 2009, 2011).

2.7 Categorizar a los discursos migrantes

Para concatenar el análisis del discurso intercultural con una tipologización comparativa de sus respectivos actores y marcos institucionales, complementamos en este análisis la mencionada teorización sobre migraciones transnacionales con algunas categorías procedentes del estudio de las transferencias de conocimientos y saberes.⁹ Para analizar redes intelectuales transnacionales, Charle, Schriewer, Wagner (2006) distinguen entre:

- a) la *divergencia cultural inicial* entre contextos de difusión implicados,
- b) los *intermediarios* que intervienen en el proceso de transferencia y traducción intercultural de discursos,
- c) los *campos de transferencia*, que son los ámbitos institucionales y de políticas públicas en los cuales se aplica y aterriza el discurso transferido,
- d) el *modelo cultural interno* de quien adopta y se apropia de un discurso exógeno, así como, por último,
- e) la *pantalla lingüística* desde la cual se acaba incorporando el discurso transferido, traducido y apropiado.

Como se detallará a continuación, estas categorías permiten comprender las relaciones que a menudo surgen entre la transferencia que realizan determinados intermediarios y la resistencia cultural que articulan algunos actores, ya sea porque pertenecen a una vertiente distinta a su tradición de conocimiento o porque necesitan explorar y reformular esta relación de transferencia desde dentro de la misma vertiente o tradición de conocimiento.

La “divergencia cultural inicial”

El proceso de migración de los discursos no genera una transposición inmediata de éstos a otros contextos, más bien, se trata de un proceso complejo

⁹ Para más detalle sobre la ruta metodológica empleada, cfr. Mateos Cortés (2011).

que genera conexiones o desconexiones desiguales o contradictorias. Está lleno de disputas teóricas y metodológicas tanto al interior como al exterior de los campos del conocimiento, disciplinas y subdisciplinas receptoras. Sin embargo, las discrepancias que se tienen respecto al discurso inmigrado se deben, en la mayoría de los casos, a la divergencia cultural de los sujetos que reciben el discurso. La divergencia cultural muestra que en el momento en que se acoge el “nuevo” discurso se crean variaciones o asimetrías tanto en los contextos como en los sujetos de recepción.

Se crea una dinámica de “oferta y demanda” entre los sujetos que promueven y son portadores del discurso y los receptores del mismo; mostrándose unos como expertos y otros como simples espectadores, la dinámica genera, en términos de Charle, una “asimetría entre un socio dominante y otro dominado” (Charle, Schriewer, Wagner, 2006: 176). La asimetría se diluye en el momento en que el receptor del discurso adapta el discurso a su contexto convirtiéndose así en un “nuevo dominante”.

En el presente análisis, esa divergencia cultural se encuentra representada por aquellos aspectos que provienen de políticas educativas nacionalistas e indigenistas anteriores, lo cual condiciona fuertemente sus discursos y reivindicaciones. Hemos detectado que la diversidad de opiniones y significaciones respecto a lo que es o no intercultural responde a cuestiones políticas, pero también a subjetividades de los actores colectivos implicados. Con la categoría “divergencia cultural”, tratamos de mostrar aquí la importancia de las trayectorias previas, que llegan a formar tendencias de diferenciación discursiva entre los sujetos que participan en el discurso de la interculturalidad. La categoría, también definida por Charle como *ausencia de tradición cultural compartida*, visualiza la heterogeneidad de los sujetos que emiten, transmiten y acogen el discurso migrante. Para elucidar esta divergencia inicial, yuxtaponemos un breve balance de los discursos interculturales que se están generando, debatiendo y difundiendo a nivel internacional (cfr. capítulo 3), por un lado, con las estructuras discursivas e institucionales mexicanas, por otro lado, que oscilan entre posiciones indigenistas clásicas de integracionismo y reivindicaciones zapatistas de autonomía (cfr. capítulo 4).

Los “intermediarios”

Para aclarar quiénes son los intermediarios y el papel que juegan en el proceso de migración del discurso intercultural, distinguimos a los “emisores” de los “receptores” del discurso. Denominamos emisores a los sujetos que tienen la autoridad o el poder de teorizar acerca de la interculturalidad; en cambio, los destinatarios son aquellos que acogen dicha teorización. En el primer caso, ubicamos a los protagonistas intelectuales o ideólogos principales de la interculturalidad; sujetos que cuentan con una gran trayectoria académica, que gozan de una “autoridad” y tienen un prestigio institucional. En el segundo, incluimos a los actores que acogen o reciben dicha teorización a través de cursos de formación y actualización relacionados con la interculturalidad. Los intermediarios, en cambio, son aquellos sujetos que obtienen la teorización de los emisores y la ofrecen a los destinatarios o receptores, realizando un “proceso de traducción” debido a que aprehenden e interpretan lo emitido por los emisores originales:

Básicamente los intermediarios juegan tres papeles característicos: primero, importan o exportan conocimientos, nociones y métodos; segundo, enseñan o transmiten tal conocimiento, nociones y métodos [...] finalmente, adaptan las nociones y los métodos a la cultura local para asegurar una implantación fructífera y duradera (Charle, Schriewer, Wagner, 2006: 177).

En el presente análisis, los intermediarios son intelectuales indígenas y no indígenas, cooperantes, diseñadores de programas educativos, etc., que se distinguen por cubrir vacíos o desfases teórico-conceptuales respecto a la interculturalidad, por brindar herramientas a los que por primera vez se adentran en este campo, por lo cual ejercen de mediadores y “traductores” del discurso migrado. Es una categoría relacional y situacional porque depende de la posición de los intermediarios en la cadena de intermediación (cfr. capítulo 5).

Los “campos de transferencia”

Para que se lleve a cabo exitosamente un proceso de transferencia, es preciso que exista, además de un lenguaje común, algún tipo de conexión entre los conceptos y las realidades de recepción del discurso. También es imprescindible un espacio en el cual se efectúen dichos intercambios y en el que exista una aplicación interna del nuevo discurso externo, un campo en donde sea posible la transferencia del discurso. Dentro del presente análisis, los campos de transferencia son las aplicaciones prácticas que los sujetos realizan con los discursos migrados una vez adaptados, traducidos o resignificados a sus contextos; son las prácticas programáticas que realizan con las pantallas lingüísticas y que generan nuevos programas educativos (cfr. capítulo 5).

El “modelo cultural interno”

Los elementos que diferencian a los sujetos al momento de cohesionarse, forman y cohesionan en ellos un modelo cultural interno. Frente al nuevo discurso, y de forma paralela al proceso de migración, los sujetos generan un proceso de reconocimiento de lo que les es “propio” o “ajeno”. Ese reconocimiento puede crear reacciones de resistencia y defensa o puede reafirmar su identidad, evitando o conflictuando la incorporación del discurso al nuevo contexto. Aquello que se convierte en resistencia lo denominamos modelo cultural interno; consiste en el conjunto de pensamientos, creencias y prácticas que de manera consciente e inconsciente integran la identidad de las personas. La categoría remite a la “tradicción de conocimiento” que guía a los miembros de los grupos: es el trasfondo, la forma de pensar con la que se identifican. El modelo cultural interno da elementos para explicar la forma en que las personas piensan y actúan. En nuestro análisis, este modelo está integrado por aquellas reflexiones que nuestros actores establecen como punto de referencia para explicarse, definir, reproducir la interculturalidad y que a menudo remite a la comunidad indígena como marco identitario (cfr. capítulo 6).

La “pantalla lingüística”

Para Charle, la pantalla lingüística es el “vocabulario adecuado para transportar los conceptos y el conocimiento novedoso a un ambiente cultural diferente” (Charle, Schriewer, Wagner, 2006: 177). De no existir este vocabulario o pantalla lingüística en el proceso de recepción del discurso migrado, las teorías o conceptos transferidos no tendrían sentido. Por ello, los intermediarios o traductores del nuevo discurso:

[...] se pueden ver obligados a inventar nuevos términos [*significados o definiciones de términos migrados*] mediante la combinación de otros ya existentes (Charle, Schriewer, Wagner, 2006: 177).

Ellos generan así un sentido para éstos en el contexto de acogida. Las pantallas lingüísticas son producidas de forma consciente e inconsciente, tanto de manera individual como colectiva: si se originan de manera consciente e individual, producen un proyecto de identidad; en cambio, si son producidas de forma inconsciente y colectiva, son habitualizadas y rutinizadas.

En este análisis de la interculturalidad mexicana, recurrimos a esta categoría para mostrar las diversas significaciones o conceptualizaciones que los sujetos proyectan, de forma individual y colectiva, respecto a la interculturalidad. Estas significaciones son construidas o delimitadas a partir de los intereses o modelos culturales internos de los actores. Así, para algunos lo intercultural está relacionado con el empoderamiento de minorías y/o el “orgullo indígena” o en otros casos con la “educación intercultural para todos” (cfr. capítulo 6).

3. La interculturalidad más allá de la asimilación y de la segregación: panorama de los enfoques discursivos internacionales

El análisis de las estrategias discursivas empleadas por los diferentes actores pedagógico-institucionales requiere de una combinación de tres niveles: en primer lugar, la semantización de “lo otro” mediante los enfoques y modelos de educación intercultural elaborados y promovidos desde los discursos académicos, políticos y escolares; en segundo lugar, la concreción semántica de estos modelos a través de las didácticas y los diseños curriculares específicamente creados para responder al “problema escolar” de la diversidad cultural; y, por último, los discursos individuales generados por los actores sociales e institucionales que confluyen en la práctica escolar (Dietz, 2009b). En este trabajo, nos centramos en el primer nivel, el de los enfoques y modelos de educación intercultural que circulan en el ámbito académico y pedagógico internacional, ya que éstos estructuran e informan el debate contemporáneo sobre la interculturalidad educativa y sus respectivas políticas públicas en el contexto mexicano (Pérez Ruiz, 2009).

Seleccionando algunas de las tendencias internacionales que se perfilan como hegemónicas, en el amplio y heterogéneo abanico de “respuestas” discursivas a la pedagogización de la diversidad cultural, el siguiente análisis agrupa las más recurrentes e influyentes soluciones prototípicas; se trata de tendencias institucionales generales que evidentemente precisan de una contextualización nacional y regional. La siguiente tipología tentativa se basa en clasificaciones elaboradas por Banks (1986), Garreta Bochaca (1997),

Muñoz Sedano (1997, 1999), García Castaño y Granados Martínez (1999), Kincheloe y Steinberg (1999), Dietz (2003, 2009b), Barañano *et al.* (coords., 2007), así como Pérez Ruiz (2009).

3.1 Educar para asimilar y/o compensar

La clásica “educación asimiladora”, que promueve un proceso unidireccional de adaptación cultural del alumnado hacia los cánones hegemónicos, a diferencia de todos los demás modelos y enfoques, opta por la estrategia de “ignorar a los diferentes” (Colectivo IOE, 1999a: 53). Este “monoculturalismo” explícito, que relega toda diversidad al ámbito privado, desde el siglo pasado se ha promovido oficialmente en diferentes países —por ejemplo mediante la política de “americanización” en Estados Unidos antes del ascenso de los movimientos multiculturalistas (La Belle y Ward, 1994) y a través del nacionalismo cívico francés (Bommes, Castles, Wihl de Wenden, 1999).

Sin embargo, incluso en la práctica de muchos sistemas educativos nominalmente multiculturales o interculturales, persisten tendencias asimilacionistas, como se demuestra en el caso de la educación supuestamente “intercultural” en el contexto de Europa y particularmente de España:

El análisis efectuado a lo largo de esta investigación permite afirmar que la tendencia dominante en la escuela española actual, tanto en el nivel de las prácticas como en el ideológico, es una postura asimilacionista. Una parte del profesorado niega la especificidad cultural (o su importancia para la escuela) del alumnado de origen marroquí, insistiendo en que son “niños como los demás”; esta afirmación, que pone énfasis en la igualdad de los niños, impide sin embargo toda consideración positiva de sus elementos diferenciales. En la práctica, desde este planteamiento se acaba ofreciendo actuaciones pedagógicas iguales para situaciones distintas (Colectivo IOE, 1996: 153).

Por su parte, la “educación compensatoria”, también clasificada como “multiculturalismo liberal”, coincide con el modelo anterior en su “afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida” (Muñoz Sedano, 1999: 229),

pero introduce medidas diferenciales que, bajo un “modelo de privación”, (Kincheloe y Steinberg, 1997: 4) apoyan al educando en su proceso de adaptación unidireccional.

La acción educativa se dirige hacia la superación de determinadas “desventajas” (“*handicaps*”) culturales y lingüísticas por parte del grupo minoritario (Zirrotti, 1998). Desde los inicios de la *Ausländerpädagogik*, la “pedagogía para los extranjeros” en Alemania,¹⁰ el enfoque compensatorio predomina en la práctica de las intervenciones pedagógicas destinadas a “lo otro”. En vez de negar la diversidad existente, ésta se patologiza y se “soporta” transitoriamente (García Castaño y Granados Martínez, 1999). A largo plazo, sin embargo, el objetivo pedagógico sigue siendo asimilacionista: la heterogeneidad es el problema, la homogenización la solución.

3.2 Educar para diferenciar y/o biculturalizar

La “educación pluralista” parte de la *pillarisation*, la tradicional estructura plural de los sistemas educativos holandés y belga, cuyas instituciones escolares se encuentran diferenciadas por criterios confesionales. El principio pluralista establece que todas las comunidades confesional, étnica y/o lingüísticamente distintivas tienen derecho a una educación específica.¹¹

En la mayoría de los sistemas educativos, esta pluralización institucional se introduce mediante la denominada “enseñanza de la lengua y cultura de origen” (ELCO), un ambiguo programa de índole “conservacionista”, a veces gestionado por organizaciones no gubernamentales, por las autoridades consulares de los países de origen o por las instituciones públicas del país de acogida (Franzé Mudano y Mijares Molina, eds., 1999). El axioma subyacente a este tipo de medidas parte del simplista supuesto de que “los inmigrantes llevan consigo la cultura de su patria” (Harper, 1983: 383). Por consiguiente, la estrategia de ELCO tiende a reproducir las estrategias hegemónicas del nacionalismo nacionalizante vigentes en el país de origen, “oficializando” y canonizando una lengua y una cultura a enseñar:

10 Cfr. Boos-Nünning *et al.* (1986); Glenn y de Jong (1996); y Krüger-Potratz (2005).

11 Cfr. Boos-Nünning *et al.* (1986); Glenn y de Jong (1996); y Samad (1997).

En este sentido, resulta altamente chocante que se pretenda enseñar a un escolar su “cultura de origen” y por origen se entienda el país en el que está tramitado el pasaporte del padre y/o la madre del mismo (García Castaño y Granados Martínez, 1999: 126).

Problemas similares enfrenta la llamada “educación bilingüe y bicultural”. Este enfoque, clásicamente desarrollado en el contexto latinoamericano (Abram, 2004; López, ed., 2009), se tiende a institucionalizar en aquellas regiones en las cuales el nacionalismo nacionalizante del Estado se enfrenta a la resistencia de un proceso subnacional de etnogénesis disidente. Son aún escasos los ejemplos en los cuales se analizan estrategias pedagógicas que procuran combinar la educación bilingüe y bicultural como concesión a este tipo de identidades subnacionales, por un lado, y la interculturalización curricular en función del establecimiento de nuevas comunidades migrantes, por otro lado.¹²

Dependiendo de la específica correlación de fuerzas hegemónicas y contrahegemónicas, este enfoque educativo se utiliza tanto para asimilar y “normalizar” hacia la lengua dominante, como para mantener y preservar la lengua dominada (Hamel, 1996). En la práctica, la biculturalización del currículum oscila entre “modos de interrelación” de tipo “agregativo” —que sólo introduce elementos de la cultura subalterna en el currículum dominante—, “confrontativo” —que contrasta elementos culturales mayoritarios y minoritarios— e “integrativos” —que elabora un currículum nuevo a partir de la interrelación entre ambas culturas (Zimmermann, 1997).

Como se discutirá más adelante para el caso mexicano, la “solución” bilingüe a menudo resulta simplificante al equiparar y confundir diversidad lingüística con diversidad cultural. Con ello, se corre el riesgo de reificar los fenómenos interculturales reduciéndolos a una mera suma aditiva de diferentes culturas en contacto. A esta simplificación se añade la tendencia a confundir los niveles individual y colectivo de los procesos de biculturalización:

Dos lenguas y dos culturas dotan a una persona de la posibilidad de tener perspectivas duales o múltiples acerca de la sociedad. Aquellos que hablan

12 Cfr. Leman (1989) y Gimeno (1998).

más de una lengua y poseen más de una cultura demuestran una mayor sensibilidad y empatía y con mayor probabilidad tenderán a construir puentes y no barricadas o fronteras. En vez de resultar sustractivo, como en el caso de la asimilación, el legado del multiculturalismo son personas y procesos aditivos (Baker, 1996: 375).

3.3 Educar para tolerar y/o prevenir el racismo

La “educación para la tolerancia” o para el “entendimiento intercultural” constituye el primer intento de ampliar la interculturalización educativa, incluyendo entre sus destinatarios también a los educandos provenientes de la sociedad mayoritaria. Partiendo de antecedentes como los “encuentros interculturales” a nivel internacional y de los diálogos interreligiosos (Dietz, 2009b), este enfoque propone fomentar entre los diferentes sectores del alumnado el “respeto intercultural y la tolerancia” (Díaz-Aguado, 1995: 169) mediante el desarrollo de “la formación en valores y actitudes de solidaridad y comunicación humana” (Merino Fernández y Muñoz Sedano, 1995: 143).

La “ética de la tolerancia” generaría así una “pedagogía de la diferencia” (Aranguren Gonzalo y Sáez Ortega, 1998) que partiendo de los “valores” vigentes en cada cultura, no obstante, recibe el encargo explícito —y en última instancia nuevamente asimilacionista— de incorporar lo “ajeno” en lo “propio”:

Esto ocasiona que desde la herencia de la matriz occidental generemos lineamientos para solucionar los dilemas planteados. No debemos olvidar que es desde nuestra civilización de donde surgen los valores caridad, tolerancia, solidaridad, perdón..., en fin derechos humanos. Pero esto es una articulación fundada en la armonía respetuosa con la diversidad (Peiró i Gregòri, 1996: 56).

Mientras que el modelo de “educación para la tolerancia” de alguna forma sigue victimizando a los grupos minoritarios o subalternos de forma pater-

nalista (De Lucas, 1997), la llamada “educación antirracista” pretende pasar de los síntomas —culturalizados— al núcleo —racista— del problema escolar. Desarrollado sobre todo en el Reino Unido como reacción a las persistentes racializaciones de la “otredad”, el enfoque antirracista tematiza estas racializaciones para educar al alumnado a percibir las estructuras ideológicas e históricas subyacentes a la mirada persistentemente racista.

Situando el origen del problema del racismo no en el educando como individuo o como “portador” de una determinada cultura, sino en la “tridimensionalidad” de la confluencia entre las estructuras sociales, las políticas estatales y la identidad nacional (Wieviorka, 1994) en la reproducción de esquemas racistas, la vertiente antirracista rechaza el énfasis que los demás enfoques multiculturales o interculturales han depositado en la diversidad cultural:

La Educación Multicultural ignora elementos tan importantes en las relaciones sociales como la posición económica de las minorías en relación con la mayoría blanca, la diferencia de una y otra en el acceso a los recursos y la discriminación que se produce en aspectos tales como el empleo, la vivienda, la educación o las relaciones con la policía según se pertenezca a una u otra población (García Martínez y Sáez Carreras, 1998: 211).

Mediante su énfasis puesto en la primacía de las ideologías racistas y su tematización pedagógica de los omnipresentes racismos cotidianos, sin embargo, este enfoque paradójicamente tiende a reproducir la misma racialización dicotomizante que se pretendía combatir (Taguieff, 1987). Aparte, el antirracismo centrado en el “racismo de color” a menudo fracasa ante los nuevos racismos sublimemente culturalistas:

La renuencia de los antirracistas a incorporar un enfoque culturalista —legado de su rechazo a todo lo multicultural— también ha significado que han sido incapaces de hacer frente al impacto causado por los discursos del “nuevo racismo” y su matiz sobre todo culturalista y nacionalista (May, 1999: 3).

3.4 Educar para transformar

Con su insistencia en el “empoderamiento” del “otro”, la educación intercultural corre el riesgo de reproducir las añejas prácticas y actitudes paternalistas. Por consiguiente, la “educación transformacionista” o “liberadora”, por su parte, también autodenominada “multiculturalismo crítico” (Kincheloe y Steinberg, 1999), propone superar la acción afirmativa para las minorías y rescatar la visión societal más amplia aportada por el antirracismo.

Una “pedagogía crítica” del multiculturalismo (McLaren, 1997) parte de la necesidad de “democratizar” el conjunto de las instituciones escolares y extraescolares de una determinada sociedad. Los efectos “liberadores” no deben limitarse a las minorías, sino que la “concienciación” pedagógica tendrá que dirigirse asimismo hacia la deconstrucción de las excluyentes y opresivas identidades de la mayoría:

Creo que un énfasis en la construcción de lo blanco nos ayudará a reenfocar de forma diferente e importante los problemas que giran en torno a la formación de identidad en esta particular disyuntiva de nuestra historia. Cuando los norteamericanos hablan de raza, inevitablemente se refieren a afroamericanos/as, a asiáticos/as, a latinos/as y a indígenas norteamericanos/as, siempre excluyendo a los euroamericanos/as. Quisiera cuestionar el supuesto predominante según el cual para derrotar al racismo únicamente tenemos que poner nuestras iniciativas al servicio de la inclusión de poblaciones minoritarias, o sea no blancas. Sostengo que asimismo necesitamos hacer énfasis en el análisis de la etnicidad blanca y de la desestabilización de la identidad blanca, particularmente en su forma de ideología y práctica de la supremacía blanca (McLaren, 1997: 10).

Por consiguiente, este multiculturalismo crítico retoma del antirracismo clásico la tarea de deconstruir la noción etnificada de “raza”, para ilustrar los mecanismos ideológicos subyacentes en procesos de racialización y autorracialización que ocurren tanto en actores minoritarios o subalternos de la sociedad como en estratos mayoritarios o hegemónicos de la misma. En el ámbito educativo, la resultante “teoría crítica de raza” (Delgado y

Stefancic, 2001) es influyente sobre todo en el análisis interseccional de género-etnicidad-clase social (cfr. capítulo 7.3) así como en los estudios sobre masculinidades blancas hegemónicas.

3.5 Educar para interactuar

La “educación intercultural a través del aprendizaje complejo” coincide con el multiculturalismo crítico en su énfasis en el conjunto de los educandos y no sólo en los grupos minoritarios, pero rescata la noción de “empoderamiento”, a la vez que recupera el ámbito escolar como foco de actuación. Las instituciones dedicadas a la política educativa en primer lugar tienen la tarea de desegregar activamente las escuelas creando “escuelas de barrio” y “escuelas-imanés”, flanqueándolas con medidas antidiscriminatorias hasta que la diversidad cultural del aula refleje fielmente la diversidad cultural extraescolar (Verlot, 2001).

La tarea específicamente pedagógica, por su parte, consistirá no sólo en tematizar la heterogeneidad existente en el aula, sino incluso en aprovecharla para generar entre los educandos mecanismos intragrupales de formulación, negociación y resolución de conflictos. Las competencias interculturales mutuamente adquiridas a través de la interacción grupal serían aprovechadas para un “aprendizaje cooperativo” (CLIP, 1998) que no reprodujera las exógenas delimitaciones intergrupales. Este modelo centrado en generar experiencias de interculturalidad vividas de forma conjunta por los educandos, sin embargo, requiere de profundas reformas institucionales:

Preparar para una sociedad intercultural exige llevar a cabo, además, profundas transformaciones en el proceso de construcción de los conocimientos y las normas que definen la cultura escolar: dando al alumno un papel más activo en dicha construcción, enseñando a reconocer la naturaleza positiva de las dudas y los conflictos como motores de crecimiento, ayudando a afrontar altos niveles de incertidumbre y proporcionando experiencias que permitan vivir la heterogeneidad como una fuente de desarrollo y progreso. Y para que la educación logre estos motivos es preciso cambiar el método tradicional, excesivamente centrado en la actividad del profesor, y dar a los alumnos

más poder y más responsabilidad en su propio aprendizaje (Díaz-Aguado y Andrés Martín, 1999: 72-73).

Aquellos sistemas educativos que aplican exitosamente este enfoque de la interculturalidad como interacción en la heterogeneidad son los que mejor han logrado combinar e integrar el discurso intercultural con las innovaciones pedagógicas en el aula: la redefinición del papel del maestro como facilitador y mediador, la flexibilización de la composición de los grupos y del funcionamiento de los ritmos escolares así como, en general, el constructivismo pedagógico son elementos importantes compartidos tanto por el modelo de la “educación intercultural a través del aprendizaje complejo”, por un lado, y las innovaciones pedagógicas, por otro.

3.6 Educar para empoderar

La llamada “educación para la acción afirmativa” y para el “empoderamiento” (cfr. arriba) representa el enfoque más directamente generado y formulado por los movimientos multiculturalistas una vez institucionalizados. Fuertemente influenciada por el legado de la “educación popular” latinoamericana¹³ y su estrategia de “concienciar” (Freire, 1973, 1997) a los grupos oprimidos acerca de sus posibilidades de transformación, el multiculturalismo pedagógico lucha por obtener cuotas de participación político-educativas que contrarresten la “injusticia existente contra mujeres y minorías étnicas” (Devall, 1987: 92).

A diferencia del enfoque antirracista, no se trata de elaborar “soluciones” globales, sino de “empoderar” a determinados grupos discriminados y marginados, *i.e.* a la “base” de los antiguos movimientos multiculturalistas:

La mayoría de la gente blanca con educación media no constituye el destinatario natural de la educación multicultural. Por supuesto que podemos convertirnos en aliados, pero debemos reconocer el poder de nuestros propios intereses y puntos de vista, que a menudo nos impulsan a reconfigurar la

13 Cfr. Freire (1973, 1997); Jara (1989); Sleeter (1991); O’Cadiz, Wong, Torres (1996) y Pérez Ruiz (2009).

educación multicultural para que nos sirva a nuestras propias necesidades. En nuestras comunidades, tenemos que identificar a los hijos de grupos oprimidos, a sus padres, sus comunidades y sus organizaciones de base y de apoyo como los destinatarios naturales de la educación multicultural. La educación multicultural deberá tener como objetivo el empoderamiento de estos destinatarios naturales (Sleeter, 1996: 231).

Como resultado, la educación empoderadora se caracteriza por un enfoque fuertemente “sectorial”, ya que se dedica específicamente a grupos históricamente excluidos del sistema educativo general. Ello posibilita la elaboración de un currículum diversificado y contextualmente “pertinente”, pero dificulta a la vez el mantenimiento de cánones o estándares compartidos por todos los educandos.

3.7 Educar para descolonizar

En el contexto latinoamericano, en los últimos años el discurso intercultural ha sido apropiado por diversos actores académicos y políticos, a menudo cercanos a los movimientos indígenas (López, 2009b). A pesar de los grandes cambios programáticos que el indigenismo continental ha tomado en estas últimas décadas, el sesgo hacia “lo indígena” permanece y reaparece en el seno del discurso intercultural. Sin embargo, hay dos innovaciones importantes en relación con épocas anteriores, aún marcadas por la unidireccionalidad de los “procesos de aculturación” y de “integración nacional”: por un lado, se constata un “giro poscolonial y/o descolonial” y, por otra parte, aparece la metáfora del “diálogo” como una característica central de la interculturalidad latinoamericana.

En primer lugar, no sólo en México y América Latina, sino también en otros contextos “no occidentales”, lo intercultural se discute, resignifica y apropia bajo una mirada poscolonial. El poscolonialismo aporta no sólo una crítica al esencialismo dicotómico y simplificante de las conceptualizaciones multi o interculturales de origen occidental (Dietz, 2009b), sino que, a la vez, recupera la mirada histórica, de larga duración, hacia las relaciones entre colonizadores y colonizados tanto en las periferias formalmente

descolonizadas como en las metrópolis europeas. Como señalan Mignolo (2003) y Santos (2009), el término “pos(t)colonial” es inherentemente ambiguo, dado que puede hacer alusión tanto a la superación como a la persistencia de estructuras y “gramáticas” coloniales. Pero para cada vez más autores, la “postcolonia” (Comaroff y Comaroff, eds., 2006) ya no se refiere a una época ni a una región específica; más bien, se trata de una condición generalizable de aquellos países que obtuvieron su independencia en los últimos dos siglos, pero que afecta de la misma forma a sus antiguas metrópolis, con las cuales siguen “enredadas” mediante estrechos vínculos de origen colonial.

Si esta condición poscolonial es compartida entre antiguas colonias y metrópolis, se hace necesario superar dicotomías clásicamente modernas, para pensar la “colonialidad” (Quijano, 2005; Lander, 2005) como algo inherentemente moderno y no como algo opuesto a la modernidad. Así, “modernidad/colonialidad” (Escobar, 2007) como dos caras de una misma moneda, nos obligan a superar la lógica modernista de la “alterización”. Esto tiene consecuencias para toda política de identidad multi o intercultural:

Reconocer el carácter parcial, histórico y heterogéneo de toda identidad significa corregir este defecto y comenzar a transitar hacia concepciones de identidad que surgen de una *episteme posilustrada*, posterior a la episteme de la Ilustración (Escobar, 2007: 200).

Lo que caracteriza dicha condición poscolonial es la persistencia de relaciones histórica y estructuralmente asimétricas entre los grupos que conforman una sociedad dada. Las “zonas de contacto” (Pratt, 1992), que enlazan de forma desigual y jerárquica a estos grupos, siguen funcionando hasta la fecha como espacios liminales y limítrofes entre culturas (Juterczenka y Mackenthun, 2009; Manathunga, 2009). Por consiguiente, la noción de lo intercultural se vincula rápidamente a estos espacios liminales contemporáneos, pero histórica y colonialmente definidos. Las “castas” coloniales como categorías intergrupales reaparecen por tanto en el debate actual sobre las políticas de identidad de los grupos subalternos del continente. Ello ilustra que la colonialidad persiste no como estructura política ni adminis-

trativa, sino como estructura de la percepción, conceptualización y práctica de la diversidad:

Colonialidad es diferente a colonialismo. El colonialismo denota una relación política y económica en la cual la soberanía de una nación o de un pueblo depende del poder de otra nación, que convierte a ésta en un imperio. La colonialidad, en cambio, se refiere a arraigados patrones de poder que surgieron como resultado del colonialismo, pero que definen la cultura, el trabajo, las relaciones intersubjetivas y la producción de conocimiento de una manera que va más allá de los límites estrictos de las administraciones coloniales. Así, la colonialidad sobrevive al colonialismo. Se mantiene viva en libros, en los criterios de rendimiento académico, en pautas culturales, en el sentido común, en la autoimagen de los pueblos, en las aspiraciones del yo así como en muchos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En cierta forma, como sujetos modernos respiramos continua y diariamente la colonialidad (Maldonado-Torres, 2007: 243).

En este sentido, la colonialidad persiste como una de las formas más generalizadas de dominación en el mundo; una vez destruido el colonialismo formal europeo como forma explícita del poder (Quijano, 2007), nos enfrentamos a un régimen de “colonialidad global”, que forma parte del sistema-mundo y que nos obliga a ir más allá de “fundamentalismos eurocéntricos y ‘tercermundistas’” (Grosfoguel, 2007: 221). ¿Qué consecuencias tiene esta propuesta conceptual para el discurso intercultural? En primer lugar, si la colonialidad es una característica, aunque no exclusiva, sí inherente al contexto latinoamericano, se requiere de un “*locus* de teorización” propio para reflejar las particularidades de este contexto (Mignolo, 2005), para visibilizar el carácter situado y relacional de todo tipo de conocimiento (Haraway, 1991).

Reconocer el carácter colonial de las sociedades latinoamericanas nos lleva a intuir el carácter igualmente colonial de sus sistemas de saberes, de sus conocimientos. Estas continuidades y su impacto en nuestras percepciones y autoimágenes plantean la necesidad de una “reconstitución epistemológica” (Quijano, 2007: 176). La respuesta a este desafío colonial sería una “decolonialidad” que permite generar “gramática de la de-colonialidad” (Mignolo,

2007: 484), punto de partida para una paulatina descolonización de saberes, lenguas y subjetividades. En varios contextos sobre todo latinoamericanos (Medina Melgarejo, ed., 2009), esta mirada decolonial está generando proyectos innovadores de “otra educación”, de “educación propia”, de “educación intercultural inductiva” (Bertely Busquets, Gasché, Podestá Siri, coords., 2008) o de “etnoeducación” (Castillo Guzmán y Triviño Garzón, 2008). Como resumen estas autoras,

Asumir la perspectiva de las Otras educaciones nos desplaza del centro de la reflexión en que históricamente se ha situado la pregunta por la pedagogía y la/el maestra/o, y nos lleva a reconocer nuevas formas de ser escuela y ser maestra/o, incluso en su propio modo de constitución en la historia cultural de la nación. Nos implica pensar las pedagogías, en tanto acontecimiento epistémico y político; por la colonialidad del saber que caracteriza a la escuela desde sus orígenes en América. Se trata, entonces, de abrir la historia de la educación y la pedagogía a estos fenómenos resultantes de la tensión histórica entre diferencia y hegemonía cultural (Castillo Guzmán y Triviño Garzón, 2008: 96).

4. La divergencia cultural inicial de la interculturalidad mexicana: del indigenismo al zapatismo

Considerando el arriba desplegado abanico de enfoques discursivos y pedagógicos, la situación mexicana ofrece la ventaja de la variedad existente de enfoques coexistentes, pero comparte la desventaja de que el quehacer académico o institucional a menudo no refleja las implicaciones ideológicas, programáticas y educativas de cada uno de los modelos en cuestión (Coronado Malagón, 2006; Medina Melgarejo, 2007). El proceso de la “interculturalización” de las instituciones educativas mexicanas está en curso (Muñoz Cruz, 2001; Bertely Busquets, 2003; Schmelkes, 2004, 2009a, 2009b; Ahuja, Berumen, Casillas *et al.*, 2004; Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006), pero para entender su particularidad intrínseca cabe tener en cuenta, en primer lugar, el trasfondo de la historia del indigenismo y de su doble corolario ideológico, el nacionalismo cultural y pedagógico. Es en el complejo marco institucional resultante de estos dos pilares ideológicos en el que es preciso situar a continuación los reclamos de los pueblos indígenas y su tránsito hacia una paulatina “interculturalización” programática y estructural del sistema educativo mexicano.

4.1 La nación mexicana ante el “problema del indio”

Desde la consumación de la Independencia mexicana, pero sobre todo en la segunda mitad del siglo XIX aparece el “problema del indio” como un eje

discursivo central del nacionalismo mexicano. Toda una serie de reformas jurídicas e institucionales decimonónicas aspiran a generar una nación unitaria, homogénea de ciudadanos-individuos —a imagen y semejanza del prototipo francés. Los intentos de poner en práctica esta ficción de un “México imaginario” (Bonfil Batalla, 1989) repercuten profundamente en la tenencia colectiva de la tierra, en las estructuras locales consuetudinarias y en los mecanismos de intermediación colonial que mantenían hasta entonces las comunidades indígenas.¹⁴

Frente a este nacionalismo “criollo”, modernizador y eurocéntrico surgen, tanto entre las revueltas populares rurales del finales del siglo XIX como entre la intelectualidad urbana crítica, proyectos alternativos de nación, que se concretizan y enlazan violentamente a principios del siglo XX en la Revolución Mexicana. Muchos comuneros indígenas y campesinos sin tierra, procedentes de comunidades indígenas y campesinas sobre todo del centro y sur del país, se suman a la “bola” revolucionaria precisamente por defender sus derechos colectivos, que se traducen paradigmáticamente en el célebre “Plan de Ayala”, un proyecto de nación descentralizada, basado en comunidades autónomas y autogestionadas. Sin embargo, en abierta contradicción con esta vertiente “zapatista”, a lo largo de la contienda armada se acaba imponiendo un proyecto de nación fuertemente ciudadano, centralizador y estatista. A la vez, el proyecto victorioso y finalmente oficializado contempla una nación nuevamente homogénea y una vez más influenciada por Francia, en este caso por la tradición jacobina.¹⁵

Lo que distingue el nuevo nacionalismo revolucionario y posrevolucionario de su antecesor decimonónico no es tanto la forma en que concibe a la nación mexicana, sino el “contenido” de dicha nación, *i.e.* el actor protagónico. Por lo menos en el imaginario colectivo oficial, la élite criolla es destronada y sustituida por el “mestizo”, la amalgama no biológica, sino cultural y simbólica

14 Cfr. la historiografía y antropología del siglo XIX mexicano, particularmente Lomnitz-Adler (1995, 1999); Mallon (1995, 2002); Fowler (1996); Guardino (1996); Reina (coord., 1997) y Rugeley (2002).

15 Los actores de la Revolución Mexicana y su relación con el nacionalismo son analizados por Smith (1981); Knight (1986, 1997, 2002); Tutino (1986); Taylor (1993); Lomnitz Adler (1995, 1999, 2002); Cohn (2002); Joseph y Nugent (2002) y Dawson (2004).

que sintetiza elementos del México indígena precolonial y del México criollo colonial en una nueva “raza cósmica” (Vasconcelos, 1948), “semilla” de una nueva nación posrevolucionaria.

Cuando después de la paulatina “pacificación” de los diferentes bandos armados se inicia el proceso institucional y cotidiano de la “formación del Estado” (Joseph y Nugent, 2002), el grupo de intelectuales críticos que se había formado en el Porfiriato tardío en torno a Vasconcelos, conocido como el “Ateneo”, se hace cargo de convertir la “mestizofilia ideológica” (Basave Benítez, 1992) en la nueva ideología nacionalista (Ocampo López, 2005). Esta mestizofilia guiará las políticas culturales y educativas ante aquellos sectores de la población sobre todo rural que aún no se identifican con la nación mexicana (Peña, 1995, Dietz, 2005).

Paradójicamente, los intelectuales del nuevo régimen posrevolucionario se apropian, por una parte, de un discurso no sólo anticolonial, sino abiertamente anticlerical, pero, por otra parte, recurren a terminología religiosa cristiana para expresar su proyecto nacionalista: con un proselitismo ideológico fuerte, sus “misiones culturales” recorrerán las regiones indígenas del país para “educar al pueblo” en la redención revolucionaria. Este nacionalismo cultural impregna el quehacer subsiguiente de las instituciones indigenistas mexicanas (Dietz, 1995, 2005). Las comunidades indígenas son sometidas a procesos de “aculturación selectiva”, destinada a sustituir —de forma un tanto mecánica— “elementos culturales” indígenas por otros mestizos, y todo ello con el objetivo último de “mexicanizar al indio” (Cárdenas, 1978 [1940]). La reforma agraria es aprovechada para crear nuevas estructuras intermediarias entre las comunidades y las secciones corporativas del partido-Estado (Hurtado Tomás, s.f.), pero desde sus inicios el indigenismo mexicano opta por la escuela como principal dispositivo de integración nacional (Vaughan, 2001).

4.2 La escuela al servicio del Estado posrevolucionario

El papel que juega la educación en el contexto mexicano va cambiando a partir de los diferentes fines perseguidos por el Estado¹⁶. En la historia mexicana

16 Cfr. Vaughan (1982); Galván (1985); Galván y Quintanilla (1993); Rockwell (2007); Sigüenza (2007) y Bertely Busquets (2008).

se puede vislumbrar cómo la educación es un instrumento que el Estado ha utilizado para difundir su ideología y para formar la “conciencia colectiva” (Vázquez de Knauth, 1970: 8), que mantenga “en orden” a la población. El Estado percibe a la educación como un medio para la construcción de la democracia, capaz de generar orden y progreso, le otorga la capacidad de integrar a la sociedad, generando así una identidad nacional. Sin embargo, en sus inicios tanto la educación como la profesión docente fueron asuntos de particulares, empleadores y corporaciones civiles, hasta que finalmente se convirtió en asunto de Estado (Arnaut, 1988: 99).

La principal tarea que tuvo la educación al convertirse en asunto de Estado consistió en lograr tanto la homogeneización del país, como su integración y participación dentro de la modernidad. Después del proceso de independencia, a través de la escuela se intenta formar un nuevo tipo de ciudadano. Es la educación básica la que tiene la tarea de enseñar a respetar las tradiciones e instituciones del país generando o buscando cierta uniformidad (Vázquez de Knauth, 1970), inculcando valores capaces de generar en los individuos lealtad a la nación.

En el periodo de 1821 a 1866, posterior a la Independencia, grupos alternantes en el poder, liberales y conservadores, generan programas, leyes e instituciones con la idea de mejorar la educación y combatir el analfabetismo. Las propuestas políticas de ambos grupos generan una disputa constante:

[...] ya que los conservadores luchaban por la prevalencia de la educación religiosa con base en los dogmas de la iglesia católica, el principio de la autoridad eclesiástica y civil, los principios de que la identidad nacional estaban fundamentados en la conquista española, etcétera. Por el contrario, los liberales se empeñaban en lograr una plena libertad de la enseñanza y sobre todo, el laicismo como medio para terminar con el fanatismo y los errores científicos que esto provocan (Silva Badillo y Muñoz de Alba, 1992: 193).

Las luchas creadas por estos grupos y los cambios generados en el aspecto económico, político y social afectan la continuidad de los programas educativos. Por ello no existe durante este periodo una tendencia educativa continua. En 1857, en el Artículo Tercero Constitucional la educación queda establecida

como obligatoria y pública. El Estado, a través de la educación, fomenta la posibilidad de construir una sociedad democrática, libre de ignorancia y capaz de alcanzar la modernidad. En este contexto, la educación emerge como un organismo político capaz de lograr el modelo ideal de sociedad al cual se aspiraba, es el medio que transformaría a la nación mexicana. En el periodo de 1867 a 1911, el pensamiento positivista se adopta oficialmente como la solución a los problemas nacionales. En ese contexto,

la educación se caracteriza por ser libre, gratuita, uniforme, obligatoria, laica, integral y nacional (Silva Badillo y Muñoz de Alba, 1992: 200).

En el periodo de gobierno de Porfirio Díaz (1877-1911), se crea la Escuela Normal con el “propósito de garantizar la ruptura con los postulados y símbolos del régimen colonial” (Ducoing, 2004: 39). La formación de profesores que lleva a cabo la educación normal tenía la labor de:

realizar procesos de integración nacional [...] difundir la lengua nacional, la historia patria y los valores cívicos contemplados en el programa de educación obligatoria (Arnaut, 1988: 48).

Asimismo, transmitía a la población los programas establecidos previamente por el Estado a través de diferentes órganos educativos. De la misma forma, la profesión docente se convierte en el centro de atención del Estado, debido a que los maestros, a través de las Escuelas Primarias Rurales, las Misiones Culturales y las Escuelas Normales Rurales se vuelven los emisores de su ideología (Calvo, 1989).

El Estado tiene la tarea de otorgar educación de calidad, que vaya de acuerdo con las exigencias sociales, políticas y culturales de la época; así como de resolver las demandas laborales de los maestros (Arnaut, 1988: 48). Por ello se siguen generando cambios en el campo educativo con la idea de mejorar la calidad de la educación, debido a que el Estado sigue ubicando a la educación como la solución de los “males nacionales” (Peña Pérez, 2005: 160). No obstante, el hecho de que ésta sea asunto del Estado no significa que su papel se reduzca a los intereses que éste tiene respecto de ella; también

está relacionado “con las labores u objetivos de las instituciones educativas como la Secretaría de Educación Pública (SEP) y por las disputas que existieron entre normalistas e universitarios” (Arnaut, 1988: 99).

El papel de la Secretaría de Educación Pública

En la construcción del Estado-nación moderno, la SEP, creada el 25 de septiembre de 1921, juega un papel decisivo. Con su origen se pretende generar un sistema nacional de educación capaz de formalizar y administrar la educación en todo el país. Dirigida por José Vasconcelos —e integrada por intelectuales egresados de diferentes instituciones de educación superior, reformadores sociales y pedagogos urbanos de orientación estatista y laica interesados en un Estado fuerte y omnipresente en la educación, e influidas por las ciencias sociales de Estados Unidos—, se busca la integración y mediación de las políticas educativas con la actividad docente (Vaughan, 2001; Peña Pérez, 2005).

En sus inicios, la SEP se propuso combatir el analfabetismo y fomentar la escuela rural, la educación media superior, así como la edición de libros para promover las artes entre todos los sectores de la población, con el fin de brindar el “ideal democrático” por el que se había luchado durante la Revolución (Irigoyen Millán, 2006: 2). La SEP se convierte así en el organismo que tomaría las medidas necesarias para ejecutar los postulados establecidos en el Artículo Tercero Constitucional.

Para fortalecer el proyecto educativo nacionalista organiza cursos, promueve la construcción de escuelas, la apertura de bibliotecas y busca que los grupos marginados en zonas rurales accedan a la educación a través de diferentes programas. Por ejemplo, en el periodo posrevolucionario establece la Escuela de Verano y para 1922 funda la primera de diez Escuelas Normales Rurales (Ducoing, 2004: 52; Arnaut, 1988: 58):

A comienzos de los años veinte, aunque la SEP elogiaba —de dientes para afuera— la rica estética de la cultura indígena y promoviera una moda de sarapes, metates y huipiles entre los intelectuales de la Ciudad de México, distribuía los clásicos griegos en los pueblos más remotos (Vaughan, 2001: 56).

Para 1923 adopta la pedagogía de la acción como política oficial, la cual le sirve como proyecto de integración y producción nacional (Vaughan, 2001: 53). Sin embargo,

algunas comunidades rurales crearon un espacio para conservar sus respectivas identidad y cultura locales, mientras que el Estado central logró alimentar un nacionalismo inclusivo, multiétnico y populista, basado en su declarado compromiso con la justicia social y el desarrollo (Vaughan, 2001: 19).

A pesar de los espacios generados, los campesinos e indígenas seguían siendo para la SEP sujetos carentes de cultura y racionalidad, incapaces de generar conocimiento. A través de sus proyectos, la SEP buscaba generar un encuentro entre los maestros y las comunidades rurales, por lo que los maestros se vuelven piezas claves para reinterpretar y transmitir en las zonas rurales la política educativa de Estado (Peña Pérez, 2005: 162).

La SEP sigue promoviendo la erradicación del analfabetismo y el combate a la deserción escolar y a los altos niveles de reprobación; también una mejora en la profesionalización del magisterio así como una mayor participación de la sociedad en el proceso educativo (Padilla Sotelo, 2003: 38). Para lograr estos objetivos, la SEP ha desplegado una estrecha y a menudo tensa colaboración con el sindicato magisterial.

La intermediación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

A lo largo de la historia del magisterio, organizaciones como la Federación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (FNTE) y el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM) buscaron que la profesión docente se convirtiera en asunto del Estado. Sin embargo, es el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) el que logra que, a través de la SEP, la docencia y la educación básica formen parte del Estado (Arnaut, 1988; Street, 1992, 1998).

Creado en el año de 1921, desde dentro del entonces Partido Nacional Revolucionario (PNR, hoy Partido Revolucionario Institucional, PRI) y con una

estructura piramidal similar a la SEP, el SNTE surge con la idea de agrupar diferentes organizaciones sindicales que se habían generado para respetar los intereses laborales del magisterio:

Su propósito era canalizar los conflictos por medio de una organización corporativista y facilitar al Estado el diseño de políticas en materia educativa (Trejo, 1997: 156).

Desde sus inicios, el SNTE obtuvo recursos del Estado mexicano, articuló sus labores con la SEP y declaró abiertamente su apoyo hacia el PRI-PNR. Dentro de esta red de instituciones, y con el paso de los años, el SNTE adquiría mayor presencia y fortalecimiento. Sin embargo, el sistema educativo seguía bajo el control de los tres organismos. El SNTE en ese entonces, actuaba como un órgano dedicado a encauzar y limitar las demandas y peticiones del magisterio y, al igual que la SEP, reprodujo la ideología nacional y populista del Estado posrevolucionario a través de los principios de la educación pública, gratuita y laica.

En los años noventa del siglo pasado, la relación entre SEP, SNTE y PRI comienza a fracturarse. Ya durante el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), se intentan viabilizar políticas modernizantes en el sistema educativo como la descentralización, lo cual redujo el gasto en el campo educativo. La baja de salarios generó protestas por parte del magisterio, y los intentos de descentralización produjeron conflictos entre la SEP y el SNTE (Street, 1992, 1998). En ese entonces el SNTE era liderado por la “Vanguardia Revolucionaria”, una corriente político-sindical cuyo representante era Carlos Jonguitud Barrios. Los conflictos terminan en 1989, cuando Vanguardia Revolucionaria pierde el control del SNTE y Elba Esther Gordillo toma su dirección política.

En el momento en el que Elba Esther Gordillo se encuentra al frente del sindicato, éste deja de oponerse a la descentralización del sistema y busca beneficiarse de este proceso. Por ello se implantan nuevos compromisos, como el establecer alianzas y mostrar su deber exclusivo con la educación, aspecto que quebranta su relación con el PRI. Para demostrar su transformación, promueve la llamada “Movilización Sindical para la Modernización del

Sistema Educativo” y la creación de la “Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano”. Lo anterior se genera como estrategia para mejorar las relaciones con la SEP y para adentrarse en el debate educativo del momento. Para algunos intelectuales de la época significó el establecimiento de una nueva relación con el Estado, relación mediante la cual el Estado seguía teniendo el control del magisterio.

Dentro del Programa Nacional de Educación del gobierno de Vicente Fox Quesada (2000-2006), el SNTE aparece como uno de los tantos organismos interesados en la educación, pero a diferencia de los años de gobierno del PRI ya no como el principal actor de la política educativa. La debilidad aparente del SNTE sólo muestra la forma en que la estructura sociopolítica del país se transformó, al igual que el reposicionamiento del sindicato ante el nuevo gobierno.

Sin embargo, sindicato y gobierno se unen nuevamente en el gobierno de Felipe Calderón (2006-2012), para lograr una verdadera transformación educativa. Se establece la *Alianza por la Calidad de la Educación* entre el gobierno federal y el magisterio, representado por el SNTE. El objetivo central de esta alianza consiste en mejorar la calidad de la educación. Por ello se convoca a los actores necesarios para construir una política de Estado:

Propiciar e inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la profunda transformación del sistema educativo nacional (SEP, 2008: 5).

El proyecto tiene como puntos nodales aspectos relacionados con la infraestructura y equipamiento, tecnologías de la información y la comunicación, gestión y participación social, ingreso y promoción, profesionalización, incentivos y estímulos, salud, alimentación y nutrición, condiciones sociales para mejorar el acceso, pertinencia y egreso oportuno, reforma curricular y evaluación (SEP, 2008). Con la *Alianza*, tanto el gobierno federal como el SNTE se dan a la tarea de generar un sistema educativo moderno, capaz de responder a las demandas del país. Además, el SNTE expande su poder a otras áreas de la política mexicana, pero enfrenta nuevos retos aun con el respaldo de la administración sexenal de Felipe Calderón.

4.3 El legado del indigenismo clásico

Una vez esbozado el andamiaje institucional que emana del nacionalismo posrevolucionario a nivel educativo, cabe preguntarnos cuál es el papel que juegan los pueblos indígenas en el proyecto de nación mexicana. Como respuesta a la escasa integración de los pueblos indígenas en el conjunto de la sociedad nacional, que —como hemos visto— se autodefine como “mestiza” a partir de la ideología de la Revolución Mexicana, el Estado posrevolucionario despliega un pilar de políticas educativas integracionistas, diseñadas específicamente para los pueblos indígenas del país. Los proyectos de desarrollo educativo, cultural y socioeconómico que, desde la década de 1930, se han ido llevando a cabo en las regiones indígenas del país se conocen en su conjunto como “indigenismo”. Esta estrategia político-programática persigue dos objetivos estrechamente entrelazados:

En primer lugar, se trata de integrar social y culturalmente a la población indígena en la sociedad nacional mestiza mediante una “aculturación planificada”, dirigida a lograr la homogeneidad étnica.

En segundo lugar, y de forma paralela, se trata de “modernizar” la economía indígena local y regional, abriéndola hacia los mercados nacionales e internacionales.

Es el Instituto Nacional Indigenista (INI), creado en 1948 y hoy rebautizado como Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), el que coordina desde entonces esta política dual, de carácter tanto sociocultural como económico, de “desarrollo modernizador”. Los programas del INI-CDI se conciben fuera de las comunidades, en la oficina central en la Ciudad de México y posteriormente en las delegaciones estatales, y luego son aplicados mediante proyectos locales, realizados por promotores bilingües indígenas expresamente formados para ello. El énfasis sectorial de este tipo de proyectos reside, por un lado, en la política educativa y en el fomento económico, por otro (Köhler, 1975; Dietz, 1995, 1999):

- En el marco de la política educativa, sobre todo la región purhépecha de Michoacán —cuna política de Lázaro Cárdenas—, pero también los Altos de Chiapas se convierten en objetos-prototipo para innovadores proyectos educativos de alfabetización y educación bilingüe en el que por primera vez, y de forma consciente, se recurre a la lengua indígena como “llave” para la *castellanización* de los niños en la escuela primaria, sustituyéndola luego por completo por la lengua española. Con este modelo de bilingüismo de transición se pretende capacitar a los alumnos para que una vez concluida la escuela primaria local puedan acudir a una escuela secundaria urbana junto a niños mestizos.
- El fomento económico está destinado a combatir el “subdesarrollo” tanto agrícola como silvícola y artesanal mediante la industrialización de las tradicionales formas de producción campesina. Para ello, no se fomentan las unidades de producción familiar de forma directa, sino que se impulsa la paulatina “proletarización” de los campesinos indígenas, insertándolos en “cooperativas” y “talleres-escuela” en las que —bajo el control jerárquico de “expertos” urbanos— se les enseñarán métodos y técnicas industriales de producción. Durante mucho tiempo, el acceso a créditos y a ayudas a la comercialización estaba condicionado a la participación obligatoria en estos talleres industriales. De forma paralela, las regiones indígenas se abren hacia fuera mediante el desarrollo de la infraestructura de caminos y comunicaciones, para así incentivar el asentamiento de empresas agroindustriales y madereras que puedan absorber la mano de obra anteriormente campesina.

En la mayoría de los casos, los resultados concretos del indigenismo son altamente ambiguos. En vez de impulsar el “mestizaje” mediante el acceso a la educación, la política educativa ha dividido a la población local en dos grupos: una pequeña minoría logra —gracias a recursos financieros propios o a becas del mismo INI-CDI— asistir a una escuela de nivel superior en los núcleos urbanos, en la capital del respectivo estado o en la ciudad de México; este grupo casi nunca regresa a su región de origen. Por otro lado, la amplia mayoría de los niños indígenas una vez concluida o interrumpida su educación primaria permanece en su comunidad y continúa ejerciendo sus actividades

campesinas y artesanales tradicionales, puesto que lo aprendido en la escuela no es aplicable a su vida cotidiana local. Por lo tanto, los campesinos indígenas individualmente “aculturados” emigran hacia las grandes aglomeraciones, reforzando con ello el problema del éxodo rural y sus secuelas en las ciudades mexicanas. Para la mayoría de los comuneros, por su parte, aunque adquieran habilidades importantes para desenvolverse en la sociedad mestiza, como son la escritura, la lectura y el cálculo matemático, el acceso a estas habilidades no logra influir en su identidad étnica (Dietz, 1999).

También fracasa la política indigenista de fomento económico en su intento de “proletarizar” (Nahmad Sitton, 1988) a los campesinos indígenas. Todas las “cooperativas” y talleres-escuela, sin excepción alguna, se desploman debido a la falta de participación de la población local. Algunos talleres son retomados por sus maestros-directores y se convierten en empresas privadas, en las que unos pocos campesinos empobrecidos encuentran trabajo como peones ocasionales (Novelo, 1976). Tanto en la agricultura como en las artesanías, la microempresa familiar campesina sigue siendo una forma de organización laboral predominante.

Sin embargo, a pesar de estos fracasos obvios y frecuentemente constatados y criticados,¹⁷ a través de sus “agentes de aculturación” indígenas como contrapartes locales, el indigenismo ha promovido de manera no intencionada el surgimiento de las primeras plataformas para la articulación de las luchas indias en el seno de su propia institución. Los primeros movimientos indígenas inician su trayectoria como asociaciones de índole únicamente gremial —impulsadas principalmente por las nacientes “élites intelectuales” indias: maestros bilingües y promotores culturales formados por instituciones indigenistas gubernamentales para servir de enlace y “agente aculturador” del Estado-nación en las regiones indígenas. Sin embargo, estos emergentes sujetos —bilingües y culturalmente híbridos— luego se “emancipan” de su tutela institucional y se convierten en influyentes representantes políticos de regiones enteras, estableciéndose así como innovadores factores políticos.

Desde el pionero *Proyecto Tarasco* de alfabetización en lengua materna que los lingüistas Swadesh y Lathrop inician en 1939, por encargo del presidente

17 Para estudios de caso ilustrativos, cfr. Köhler (1975); Strug (1975); Friedlander (1977); Medina (1983); Bonfil Batalla (1988) y Dietz (1995, 2005).

Cárdenas, surge la necesidad de generar promotores indígenas bilingües capaces de llevar a cabo los proyectos de alfabetización y castellanización. Ya en este primer proyecto educativo indigenista aparece un rasgo característico del futuro magisterio bilingüe: la bifurcación de sus quehaceres profesionales en el ámbito escolar formal, por un lado, y el ámbito extraescolar e informal, por otro. Mientras que las tareas escolares del maestro indígena se limitan a la impartición de clases de preprimaria y primaria, a estas tareas el indigenismo le añade un crucial papel extraescolar como educador de adultos e impulsor del “desarrollo de la comunidad” en su conjunto (Aguirre Beltrán, 1992 [1973]).

Esta duplicidad de ámbitos de trabajo está presente en la primera institución indigenista, dedicada a la formación del futuro magisterio indígena, en la región-modelo purhépecha, el *Internado Indígena* de Paracho creado en 1935. El objetivo explícito tanto de este internado como de sus antecesores urbanos¹⁸ consistía en generar cuadros de jóvenes indígenas, temporalmente extraídos de sus comunidades de origen para recibir una formación escolar y/o académica de tipo occidental-mestizo. Al regreso a sus comunidades, se esperaba que esta nueva “élite” de jóvenes sirviera de intermediario cultural y “agente aculturador” para impulsar cambios que permitirían integrar la comunidad en el conjunto económico y político de la sociedad nacional. En el internado de Paracho, las sucesivas generaciones de jóvenes provenientes de comunidades vecinas mantienen sus vínculos locales, a la vez que son educados en un ambiente escolar mestizo. Para capacitar a los jóvenes para sus tareas, tanto de alfabetización y educación como de “aculturación” y “desarrollo”, en el internado se combinan asignaturas académicas con talleres productivos, dedicados a impulsar la industrialización de la agricultura campesina y de las artesanías locales. Los egresados del internado aplican estos conocimientos como promotores bilingües empleados por el INI para la puesta

18 Un primer intento de este tipo de “aculturación selectiva”, la *Casa del Estudiante Indígena* creada en la ciudad de México en 1926 por el presidente Calles, ya había fracasado —los jóvenes indígenas nunca regresaron a sus comunidades de origen, ya que su asimilación individual había sido demasiado exitosa como para reintegrarse en sus pueblos. Con base en este antecedente, los nuevos internados fruto del indigenismo cardenista se crean en los mismos núcleos indígenas.

en práctica de sus proyectos educativos, económicos e infraestructurales arriba esbozados. Para estandarizar y mejorar la capacitación del personal indígena del INI, desde 1963, la Secretaría de Educación Pública (SEP) se encarga de reclutar jóvenes egresados de los internados o de otras escuelas de primaria o secundaria y de formarlos mediante un curso intensivo anual y varios cursos de “reciclaje” profesional (Vargas, 1994; Dietz, 1999, 2005).

Sin embargo, a lo largo de los años setenta se torna evidente el fracaso de ambas tareas encomendadas al magisterio indígena. En el ámbito escolar, el carácter supuestamente bilingüe de la educación impartida a menudo resulta ficticio: por falta de material didáctico idóneo, por el rechazo o el desinterés por la lengua indígena entre los padres de familia e incluso entre los maestros y, sobre todo, por la deficiente formación que padecen los maestros y promotores bilingües, la lengua indígena apenas se usa en clase (Ros Romero, 1981), lo cual es una constante en las evaluaciones educativas realizadas desde entonces.

Además, la contribución del magisterio al desarrollo de la comunidad en la que prestan su servicio tampoco ha surtido el efecto deseado. Con una edad promedio de 16 a 22 años, con un nivel escolar propio apenas de primaria y a veces de secundaria, y con una deficiente preparación como para realizar trabajos de intervención planificada en los ámbitos agrícolas, ganaderos, silvícolas o artesanales, los maestros pronto despiertan el rechazo de los comuneros y de las autoridades tradicionales. Este rechazo es tan explícito porque en la mayoría de los casos los maestros no son enviados a sus comunidades de origen, sino a otros pueblos frecuentemente pertenecientes a áreas dialectales diferentes o incluso a regiones lingüísticas distintas a las suyas (Dietz, 2005; Peña Pérez, 2005). En estos casos, el promotor o maestro es percibido como un intruso más entre los diversos agentes indigenistas.

4.4 ¿Hacia una “*intelligentzija* indígena”?

Hasta entrada la década de 1980, en casi todas las regiones indígenas de México prevalecían dos formas de organización: por un lado, los maestros bilingües, formados en el marco de la política indigenista mexicana, y los funcionarios indígenas, que alcanzaron posiciones dentro de las instituciones

indigenistas, crean sus propios grupos de interés, tales como el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) y la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC). Aun cuando estas organizaciones gremiales de la naciente intelectualidad indígena logran cuotas considerables de influencia, sobre todo dentro de la política educativa y cultural del gobierno mexicano, disponen, no obstante, de una representación bastante reducida en sus comunidades de origen, en las que tampoco realizan proyectos propios (Mejía Piñeros y Sarmiento Silva, 1991).

Por otro lado, e independientemente de estas asociaciones gremiales fuertemente insertas en instituciones gubernamentales, surgen organizaciones autodenominadas “campesinas” regionales y nacionales, cuyos cuadros —de procedencia casi siempre urbana— responden a la paulatina retirada del Estado de las zonas rurales; éstas se especializan en la canalización de demandas de reforma agraria, de fomento agrícola y de otras medidas asistenciales (Reitmeier, 1990). A pesar de su programática frecuentemente revolucionaria, estas organizaciones en su labor práctica también dependen de la benevolencia de las instancias gubernamentales, puesto que si sus movilizaciones fracasaran, correrían el riesgo de perder gran parte de su base mayoritariamente indígena.

Con el objetivo de incrementar la “participación de base” de la población beneficiaria de sus proyectos y para evitar fracasos como los arriba analizados, a partir de la década de 1970 el INI y la SEP complementan sus medidas económicas, infraestructurales y educativas con la expansión de sus medidas de promoción y “cooptación” de organizaciones indígenas cercanas al gobierno:

Por una parte, para cada grupo étnico se impulsa la formación de su respectivo *Consejo Supremo*, que —de manera similar al último eslabón de la CNC— tendrá la tarea de articular los intereses de la población local ante el partido y el Estado a través de intermediarios leales y de cauces controlables.¹⁹ Cuando por iniciativa del obispo Samuel Ruiz, en 1974, en el Congreso Indígena de San Cristóbal se reúnen por primera vez diversas organizaciones

19 Cfr. para lo siguiente Barre (1982, 1983); CNPI (1980); López Velasco (1989); Mejía Piñeros y Sarmiento Silva (1991) y Dietz (1999, 2005).

independientes de la conflictiva región chiapaneca, el Estado se ve obligado a retomar la iniciativa y convoca un año después a todos los *Consejos Supremos* al “Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas”. En este congreso de Pátzcuaro se logra integrar los grupos regionales en un solo Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI), que primero se asocia al INI para convertirse paulatinamente en el “cuarto sector” corporativo del PRI. Desde su creación, en 1975, el problema básico del CNPI reside en su escasa representatividad local. La misma constitución de los *Consejos Supremos* hace caso omiso de las ya existentes autoridades comunales, dado que éstos únicamente reflejan la “fiabilidad” política y la “cercanía institucional” de sus integrantes. Por ello, el CNPI permanece durante mucho tiempo al margen de los procesos locales y se limita a una existencia formal como mero órgano consultivo del indigenismo a nivel nacional.

El segundo intento de crear una organización indígena a la vez arraigada en las comunidades y leal ante el gobierno es la mencionada ANPIBAC, la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C., un gremio de maestros indígenas. La ANPIBAC constituye una suerte de sindicato de la élite indígena ilustrada —primero únicamente para defender sus intereses frente a la SEP y para influir en los planes curriculares elaborados por la Secretaría.²⁰ Sin embargo, en el transcurso de sus negociaciones cada vez más “profesionales” y especializadas sobre todo con los altos cargos de la Secretaría de Educación Pública, la ANPIBAC se va convirtiendo en una exitosa especie de “sindicato” para los nuevos representantes de la incipiente *intelligentzija* indígena, a menudo empleada en los niveles intermedios del INI y de la SEP. Gracias a sus hábiles negociaciones y consejos, destinados a evitar futuros fracasos del indigenismo, ya a inicios de los años ochenta, la ANPIBAC se constituye en “organización de expertos” oficialmente reconocida por las autoridades educativas gubernamentales para colaborar en la implementación de la nueva educación bilingüe.²¹

20 Para detalles sobre la ANPIBAC, cfr. Barre (1983); ANPIBAC (1979); Hernández Hernández y Gabriel (1979) y Dietz (1999, 2005).

21 Para detalles acerca de esta organización, cfr. ANPIBAC (1979); Hernández Hernández y Gabriel (1979); CNPI y ANPIBAC (1982) y Barre (1983).

4.5 La educación indígena bilingüe y bicultural

Como reacción oficial a dicho panorama de fracasos y a las crecientes críticas, expresadas tanto por padres de familia y comunidades como por maestros comprometidos y descontentos con su papel aculturador, en 1978, la SEP reorganiza sus actividades y con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) crea una institución dispuesta a dialogar con el magisterio y a experimentar con innovaciones en los programas formativos y curriculares (Escalante Fernández, 2003; Ramírez Castañeda, 2006; Rebollo, 2009). Surge así una estrecha y fructífera colaboración entre la DGEI y la arriba mencionada organización gremial del magisterio bilingüe, la ANPIBAC, en cuyo resultado los maestros indígenas presentan su propia concepción educativa alternativa —bajo la denominación de “educación bilingüe bicultural” (Gabriel Hernández, 1981; Calvo Pontón y Donnadiou Aguado, 1992).

Gracias a la presión ejercida tanto por la ANPIBAC como por autoridades comunales interesadas en mejorar la cobertura educativa local, la DGEI adopta estos lineamientos alternativos para reformar el sistema de educación indígena. Ello implica abandonar la visión instrumental, que reduce la educación bilingüe a un paso previo a la castellanización, y sustituirla por contenidos auténticamente biculturales en todas y cada una de las asignaturas escolares impartidas. Como este proceso de “biculturalización” del currículum y del material didáctico requiere de la participación activa y permanente de sujetos biculturales altamente calificados, la DGEI, a comienzos de los ochenta, se ve obligada a abrir su jerarquía interna a cada vez más maestros y académicos de origen indígena. Este proceso de apropiación institucional, principalmente, por parte de la ANPIBAC culmina con la designación en 1983 de un maestro bilingüe como director de la DGEI (Guzmán Gómez, 1990).

La implantación oficial del sistema de educación primaria de tipo bilingüe y bicultural, aunque con todo derecho es considerada como una gran conquista del movimiento gremial del magisterio indígena, no obstante, sigue padeciendo las mismas deficiencias que su precursor monocultural mestizo: una preparación acelerada, abreviada y por tanto deficiente del personal docente, una dotación insuficiente de material didáctico y recursos de apoyo, una política de plazas y destinos que obedece a criterios clientelares

dictados por las cúpulas caciquiles del sindicato de maestros oficialista, y una crecientemente conflictiva indefinición del papel del maestro dentro de la comunidad de acogida (Dietz, 1999).

En este contexto el magisterio indígena, sometido a una diversidad de tareas sumamente complejas y heterogéneas, se convierte en:

[...] un transmisor de los conocimientos básicos de la educación nacional, un técnico en el manejo del libro de texto gratuito, un conocedor de la lengua indígena y un gestor de servicios materiales en las comunidades (Calvo Pontón y Donnadiou Aguado, 1992: 172).

A esta sobrecarga de funciones de intermediación educativa, cultural y política se une de forma cada vez más patente un profundo conflicto de lealtad: en casos de conflicto y enfrentamiento entre la institución indigenista y la comunidad “beneficiaria”, el maestro —a lo largo de sus actividades de traducción e hibridación cultural— a menudo se encuentra mediando entre bandos antagónicos (Varese, 1987). Estos conflictos de lealtad cultural aumentan en el momento en el que el Estado-nación decide retirarse unilateralmente de amplios ámbitos de atención a la población indígena (Dietz, 1999).

4.6 Los límites del gremialismo y la ciudadanización de los movimientos indígenas

Ambas organizaciones finalmente fracasan ante una contradicción irresoluble: para paliar el defecto de su escasa representatividad, tanto el CNPI como la ANPIBAC tienen que hacerse eco de los intereses, demandas e iniciativas de sus comunidades y articularlas a nivel nacional; sin embargo, este uso novedoso de las organizaciones indígenas como “voceros” de las comunidades, significa una transgresión de las competencias concedidas por las agencias gubernamentales, por lo cual “desde abajo” se verán forzadas a sacudir sus lazos institucionales.

Así, el CNPI se escinde en 1981, a raíz de que su presidencia por primera vez osa criticar abiertamente, a nombre de sus consejos miembros, la reorientación productivista que el fomento agropecuario experimenta bajo el presi-

dente José López Portillo (1976-1982). Como reacción y en fiel cumplimiento de la tradición corporativista vertical, López Portillo disuelve la presidencia entera del CNPI, la sustituye por indígenas leales y subordina el CNPI al control de la CNC. Los líderes disidentes, por su parte, crean una organización nueva y ahora independiente, la *Coordinadora Nacional de Pueblos Indios*, mientras que la emergente y aún escasa base local del CNPI lo abandona e ingresa en organizaciones campesinas regionales (Sarmiento Silva, 1985).

La ANPIBAC será marginada y excluida de su participación institucional cuando los maestros miembros tímidamente comienzan a comprometerse con sus comunidades de origen y a realizar actividades políticas, por ejemplo, en defensa de tierras comunales invadidas por ganaderos mestizos. El incremento del arraigo local de sus miembros repercute en una ampliación de la programática de la ANPIBAC —limitada hasta entonces al ámbito educativo y cultural—, hacia demandas políticas y agrarias (Hernández Hernández, 1988). Esta nueva dinámica desembocará en una profunda división en la organización a lo largo de los años ochenta:

Aquellos maestros que mantienen su postura leal al régimen y que sólo desarrollan actividades de política educativa y cultural pierden sus lazos con su base comunal; sin embargo, logran establecerse en el medio urbano y conquistar paulatinamente puestos claves en la Secretaría de Educación. Este grupo se autoconcibe como una nueva “intelectualidad india” urbana; de él surgirán organizaciones culturales propias como las *Academias* de lenguas indígenas creadas con finalidades lingüísticas, la asociación de autores *Escritores en Lenguas Indígenas, A.C.* y el así denominado *Grupo Plural de Representantes Indígenas*, una plataforma informal de intelectuales indígenas (Dietz, 1999; Gutiérrez Chong, 2001).

Los maestros que permanecen en sus comunidades y se reintegran de forma activa en la política local, pierden la posibilidad de acceder a puestos importantes en la administración educativa. Aquellos maestros que no limitan sus actividades políticas al ámbito local o regional aprovechan los residuos organizacionales de la ANPIBAC, convirtiéndola en una red informal para mantener sus contactos con maestros indígenas en otras regiones. Para intercambiarse periódicamente y para converger en puntuales acciones con-

juntas a nivel nacional, crean la revista *Etnias* como un órgano de difusión e información ajeno a los canales corporativos partidistas o institucionales (*Etnias*, 1991). Un reducido grupo de estos maestros se sigue especializando en el ámbito periodístico, dedicándose de forma profesional al intercambio de noticias entre regiones indígenas dentro y fuera de México. El resultado de este proceso de profesionalización es la *Agencia Internacional de Prensa India*, creada en 1993 (AIPIN, 1994).

Se hace así evidente el fracaso del indigenismo en su objetivo de integrar a la población indígena en el aparato del partido de Estado, mediante organizaciones corporativas similares a la CNC. Las organizaciones semioficiales que han sobrevivido a las sucesivas rupturas internas carecen de toda representatividad como para poder controlar y canalizar, a largo plazo y de manera fiable, las minorías étnicas del país. Han sido suplantadas por organizaciones abiertamente disidentes que, con éxito, han logrado marginar e incluso desterrar el corporativismo de cada vez más regiones indígenas de México. En este proceso, la disidencia india a menudo ha impulsado también a la restante población campesina que, siguiendo su ejemplo y mediante la creación de formas de organización independientes, ha contribuido decisivamente a debilitar uno de los pilares fundamentales del sistema hegemónico del partido de Estado mexicano.

A finales de la década de 1980 y sobre todo a lo largo de los noventa, ambas formas de organización, las organizaciones campesinas y las asociaciones del magisterio indígena, entran en una crisis existencial. Tanto el reconocimiento oficial de que el indigenismo ha fracasado como medio de homogeneización étnica de la población rural, como la retirada del Estado neoliberal de la política agraria y agrícola, significan para ambos tipos de organizaciones la pérdida del interlocutor institucional. Con ello, también pierden su justificación y legitimidad ante sus propias bases. En este contexto, tanto las asociaciones indígenas del magisterio como las organizaciones del “clásico” movimiento campesino se verán marginadas por la aparición de un nuevo tipo de organización (Sarmiento Silva, 1991).

En respuesta a la retirada del Estado y a intentos de privatizar la propiedad comunal de la tierra, en distintas regiones indígenas de México van surgien-

do “coaliciones” compuestas por comunidades indígenas de uno o varios grupos étnicos; del seno de estas coaliciones nacen nuevas organizaciones regionales de tipo a veces monoétnico y a veces pluriétnico. Estas “alianzas de conveniencia” no desarrollarán formas de organización amplias ni centralizadas, sino que mantendrán su énfasis en la comunidad como elemento básico de organización, y su soberanía local como principal reclamación. El reconocimiento del derecho consuetudinario y de sus prácticas locales desembocara más adelante en una lucha por la autonomía territorial a nivel tanto local como regional.

Para los movimientos campesinos e indígenas de México, el año de 1988 marca una ruptura profunda. Con la presidencia de Carlos Salinas de Gortari se acelera y profundiza la retirada definitiva del interés gubernamental por atender a la población campesina. Para paliar las dramáticas repercusiones que causa en los “perdedores” de la privatización del campo este retiro del Estado del fomento agropecuario y la apertura completa de los mercados agrícolas con el ingreso de México al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC), las medidas de desarrollo rural son sustituidas por programas aislados de tipo asistencialista.²²

Aunque estas viejas prácticas corporativistas, que persisten incluso después del surgimiento de alternativas partidistas en torno al neocardenismo, limitan el impacto y arraigo local de las nuevas organizaciones. La mayor importancia que a largo plazo revisten los eventos de 1988, consiste en la confluencia de actores sociales y políticos altamente heterogéneos; desde entonces, activistas campesinos y sus asesores externos, miembros de ONG y defensores de derechos humanos, movimientos religiosos alternativos como las *comunidades eclesísticas de base* y representantes de partidos políticos opositores, así como el magisterio indígena disidente perciben de forma conjunta la necesidad de poner fin al monopolio electoral del sistema de partido-Estado, a través del control y la observación detallada de los futuros procesos electorales a nivel municipal, estatal y federal.²³

A partir de 1993, una coalición más amplia de asociaciones de observadores, ONG y organizaciones ciudadanas, expande el proceso de observación

22 Cfr. Canabal Cristiani (1991); Cornelius, Craig, Fox (1994) y Fox y Aranda (1996).

23 Para detalles, cfr. Bartra (1992) y Durand Ponte (1994).

hacia campañas de “educación cívica” destinadas a concienciar al electorado sobre sus derechos constitucionales como votantes. Dichas campañas han resultado ser muy exitosas sobre todo en aquellas regiones indígenas en las que subsisten prácticas fraudulentas, que generan violentos enfrentamientos postelectorales por el control de la cabecera municipal (Calderón Mólgora, 1994; Viqueira y Sonnleitner, 2000). Con ello, la antigua dicotomía entre los que participan en movimientos indígenas gremiales y aquellos que militan en organizaciones campesinas, acaba diluyéndose o por lo menos mitigándose a través de un proceso compartido de “ciudadanización”. El conocimiento detallado de los derechos humanos, reconocidos y protegidos por la Constitución Mexicana de 1917, se convierte rápidamente en una herramienta eficaz de “empoderamiento” de la población rural, mestiza o indígena. Sin embargo, en las regiones indígenas de México, este proceso de ciudadanización es crecientemente etnificado y —como una especie de “ciudadanía étnica” (Peña, 1998; Leyva Solano, 2007)— se convierte en parte integral de la lucha por la reconquista de la comunidad como la principal entidad política de los pueblos indígenas (Kearney, 1994).

4.7 La etnificación y comunalización de las reivindicaciones indígenas

A pesar de este proceso de “ciudadanización”, perceptible en diferentes regiones indígenas de México, como resultado del mismo, la etnicidad y no la ciudadanía definida de forma individualista y formal se convierte en principal fuente y objeto de las reivindicaciones indígenas. Ello se debe a la coincidencia a comienzos de la década de 1990 de tres factores diferentes que en su confluencia aceleran el “despertar étnico” de las regiones indígenas de México:

- En primer lugar, la alternativa partidista pronto genera un desencanto generalizado entre las comunidades indígenas respecto a la nueva disidencia partidista. El porcentaje sorprendentemente alto que en zonas rurales obtiene la nueva disidencia política en las elecciones presidenciales de 1988, ilustra el inicio del mencionado proceso de ciudadanización de la población indígena y campesina, de su ingreso en el ámbito nacional como ciudadanos

que reivindican una mayor participación política. La posibilidad de elegir por primera vez entre dos formaciones políticas realmente opuestas entre sí, brinda a las comunidades un espacio político hasta entonces inusitado, que les ofrece la oportunidad de negociar y de obtener concesiones programáticas de un lado o del otro. Por eso, antes que nada, son las elecciones municipales las que ganarán importancia para la población rural. Sin embargo, esta “politización partidista” de la población local no sólo aporta un incremento en la importancia de los asuntos políticos comunales y municipales. Debido a su exclusivismo partidista, los partidos dividen y polarizan a una población acostumbrada a acudir por razones tácticas a diferentes instancias y actores según sus respectivos problemas a resolver. Los partidos intentan influir en la distribución de cargos comunitarios, que a menudo ya no se otorgan por criterios de “mérito” y “reputación”, sino únicamente según la adscripción partidista de los contrincantes. Este proceso en muchos casos va acompañado por la marginación de la asamblea comunal como órgano supremo de toma de decisiones, mismas que con mayor frecuencia serán tomadas en el interior de los comités locales del partido político dominante en la comunidad (Dietz, 1999, 2005).

- En segundo lugar, procesos similares de desencanto se repiten en los sindicatos del magisterio y en otras organizaciones gremiales. Como consecuencia, va apareciendo un grupo de políticos y funcionarios indígenas que dispone de amplias y variadas experiencias dentro de órganos gubernamentales, partidistas o sindicales, pero que en su mayoría a comienzos de los años noventa opta por abandonar sus actividades políticas partidistas. Ante la alternativa de hacer carrera en la ciudad y renunciar a todo lazo comunitario o de reintersertarse en sus comunidades y luchar por vencer los divisionismos internos, una parte importante de este grupo decide emprender el regreso hacia la base. Este cambio de actitud se reflejará en un proceso de “reindianización” de la intelectualidad indígena. Los antaño destinatarios principales del indigenismo, extraídos de sus pueblos y formados para actuar como agentes de aculturación y de integración en sus comunidades de origen, recuperan el valor de su comunidad como núcleo de la identidad étnica de sus habitantes. Así, la comunidad se convierte en el punto de partida de un novedoso movimiento indígena, que a través de un proceso de “etnogénesis” (Roosens, 1989) arti-

cula una nueva identidad étnica supralocal que logrará vencer su aislamiento local gracias a la extensa discusión que se desata no sólo en México, sino en toda América Latina acerca del carácter de la apropiación de las Indias por la Corona española.

- Sin embargo, no son dichos debates entre intelectuales indígenas y mestizos, sino un tercer factor político el que logra movilizar incluso a los consejos de ancianos más tradicionalistas y a superar añejos conflictos intercomunales: la decisión tomada por el régimen de Salinas de Gortari de modificar el emblemático Artículo 27 de la Constitución Mexicana, cancelando con ello el proceso de reforma agraria y fomentando la individualización, parcelación y privatización de las tierras comunales de una forma muy similar a la primera fase de liberalización agraria protagonizada por el régimen prerrevolucionario de Porfirio Díaz. Incluso antes de que se implementara la reforma constitucional, ya a finales de 1991 representantes de las comunidades indígenas se suman a multitudinarias asambleas regionales de comunidades para defender conjuntamente la titularidad comunal de sus tierras.

Los diferentes actores indígenas y campesinos de los anteriores movimientos ahora comparten una experiencia común: la impresión de ser mero “botín electoral” y base fácilmente movilizable de diferentes actores mestizos y urbanos. El magisterio bilingüe indígena sigue siendo marginado incluso dentro de las jerarquías del partido de oposición, los comuneros y sus autoridades locales sólo son escuchadas en fases de campaña electoral y los escasos representantes indígenas que logran ocupar escaños parlamentarios o cargos políticos rápidamente pierden sus vínculos con su electorado indígena. El mencionado proceso de desencanto coincide con la retirada gubernamental tanto de sus políticas indigenistas como de sus programas de desarrollo rural, con lo cual los antiguos intermediarios pierden sus vínculos externos. Así, el abismo entre Estado y comunidad se amplía aún más durante la fase de las reformas neoliberales de los últimos sexenios, de manera que los intermediarios predilectos del Estado, tanto la *intelligentzija* indígena como los líderes campesinos corporativistas, se verán forzados a decidirse entre dos alternativas incompatibles: o rescatan sus oportunidades de ascenso profesional desvinculándose de su comunidad o regio y se

establecen en un núcleo metropolitano, o se reintegran a en su comunidad de origen a expensas de sus anteriores lealtades institucionales externas.

Esta alternativa es brevemente propuesta en el transcurso del mencionado debate no sólo nacional, sino continental sobre el v Centenario. La “disputa del 92”²⁴ muy pronto trasciende el recinto académico y desemboca en un debate sumamente político sobre la identidad y la autodefinición de los Estados-nación latinoamericanos y su relación con los pueblos indígenas asentados en ellos (Díaz Gómez, 1992). A lo largo de este debate, por primera vez desde la ruptura de las organizaciones indígenas semioficialistas CNPI y ANPIBAC se establece en México una plataforma común que reúne tanto a los funcionarios indígenas leales al régimen como a la disidencia india de regreso a sus regiones de origen (Sarmiento Silva, 2001).

Por muy efímera que haya resultado esta plataforma, el *Consejo Mexicano 500 Años de Resistencia Indígena*, no obstante, logra acercar las posiciones y los planteamientos de ambos grupos indígenas. El punto de reencuentro entre el gremialismo indigenista y la disidencia política india lo constituye la etnicidad indígena compartida: las reivindicaciones y luchas tanto de los actores semioficialistas como de los independientes son “re-indianizadas” al compaginar demandas educativas y culturales —planteadas sobre todo por la *intelligentzija* india urbana— con demandas agrarias y políticas —defendidas por líderes campesinos y autoridades locales. Independientemente de las prioridades específicas —“culturalista” *versus* “clasista”— de la agenda de reivindicaciones de unos y otros, ambas facciones coinciden en la necesidad de reconquistar esferas políticas y jurídicas que luego les permitirían definir y concretar las expresiones particulares de la etnicidad indígena en cada una de las regiones (Dietz, 1999).

Consecuentemente, en la discusión que se desata acerca de la modificación del Artículo Cuarto de la Constitución Mexicana, el nuevo movimiento étnico-comunal y los funcionarios indígenas empleados en instituciones gubernamentales coinciden en la reivindicación del “derecho a la diferencia étnica”. Aun cuando no se consigue evitar la imposición oficialista del gobierno de Salinas de Gortari, éste se ve obligado a incluir en el artículo cuarto un

24 El debate internacional sobre el Quinto Centenario es presentado y analizado por Summerhill y Williams (2000).

primer reconocimiento de la “composición pluricultural” de México (Poder Ejecutivo Federal, 1990) y de los “derechos y costumbres tradicionales” de sus pueblos indígenas. Sin embargo, como estos derechos no se especifican ni se concretizan de forma jurídica, en la práctica no son reclamables. A pesar de estas limitantes, la apertura de un proceso de reforma constitucional marca el primer hito de las nuevas plataformas y coaliciones surgidas en torno al debate sobre el Quinto Centenario, puesto que por vez primera reconoce la existencia y vigencia de derechos colectivos e introduce la “diferencia étnica” como fuente de derechos (Consejo Guerrerense 500 Años de Resistencia Indígena, 1993).

4.8 El zapatismo y las luchas contemporáneas por los derechos indígenas

Con la aparición pública del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, estas transformaciones identitarias del “México profundo” (Bonfil Batalla, 1987) saltan a la política nacional con mayúscula. El levantamiento zapatista simboliza la culminación del proceso de emancipación del México rural del tradicional y centenario paternalismo estatal. Con el “choque” mediático entre el “México transnacional”, económica y políticamente liberalizado y globalizado, por un lado, y la reaparición del “México profundo” por medio de un movimiento de composición mayoritariamente indígena, por el otro, se genera una dinámica de conflictos centrados en la lucha por el control de los recursos tanto naturales como culturales de México (Zermeño, 1994). Así, las nociones de “comunidad” y “autonomía” se vuelven centrales en la agenda política mexicana —como logro del EZLN y de su abanico de movimientos afines, lo que marca un hito en la historia de los movimientos indígenas en México.

No es su estructura armada, sino su forma de organización política la que refleja una íntima coincidencia entre el EZLN y los nuevos movimientos indígenas que simultánea y paralelamente aparecen desde 1991 y 1992 en otras regiones mexicanas. En varias de estas regiones, las comunidades dejan de reaccionar a las contrarreformas oficiales y comienzan a formular mecanismos más proactivos e innovadores. Para ello, inician un proceso de regio-

nalización parecido al protagonizado por las bases zapatistas para vencer su aislamiento localista (Dietz, 1999). La “reindianización” de los intelectuales indígenas retornados transcurre dentro de la estructura política de la comunidad, pero abarca una amplia red de contactos translocales. De esta red surgen a finales de los años ochenta y comienzos de los noventa las primeras alianzas regionales de comunidades indígenas, responden al objetivo principal de fortalecer su posición negociadora ante las instancias gubernamentales, por medio del planteamiento conjunto de las demandas y solicitudes de cada una de ellas. Nacen así organizaciones novedosas, casi siempre carentes de personalidad jurídica propia, que representan a varias comunidades de una determinada región hacia fuera de la misma. El marco unificador de estas organizaciones no es simplemente la respectiva identidad étnica, sino la región habitada de forma conjunta, dado que las organizaciones definidas como monoétnicas sólo surgen en aquellas zonas que cuentan con una población étnicamente homogénea.

Por otro lado, organizaciones del mismo tipo, pero de membresía pluriétnica se crean en aquellas regiones habitadas por varios grupos indígenas, como en el caso de la *Coalición de Pueblos Serranos Zapotecos y Chinantecos* en el norte de Oaxaca. Y, por último, también se forman alianzas multiétnicas a nivel suprarregional que pueden abarcar todo un Estado, como por ejemplo el *Consejo Guerrerense 500 Años de Resistencia Indígena*. El elemento organizativo común se define no a partir de una base étnica, sino bajo el criterio “comunalista”, el recurso a la comunidad —sea de la circunscripción étnica que sea— como punto de partida de las correspondientes actividades políticas de la organización en cuestión (Dietz, 2005).

Para evitar la represión o cooptación por parte del Estado, estas coaliciones de pueblos renuncian a establecer una organización diferenciada que cuente con una jerarquía interna propia. El proceso de toma de decisiones regional es lento, puesto que las distintas asambleas comunales presentan sus respectivas decisiones locales a nivel regional, las discuten y las turnan nuevamente a las comunidades. Sólo entonces la asamblea regional de delegados comunales está autorizada a tomar una decisión conjunta; una vez aceptada la decisión, ésta se considera tan vinculante que su puesta en práctica frente al gobierno logra movilizar de forma puntual a pueblos enteros.

Las formas de acción de las nuevas alianzas regionales combinan elementos procedentes de los movimientos urbanos de protesta con las habituales estrategias de las comunidades indígenas: recurriendo a la práctica desarrollada en más de 500 años de relaciones entre pueblos indígenas y administración estatal, primero se siguen estrictamente todos los canales legalmente previstos para presentar solicitudes y peticiones ante las instancias gubernamentales. Agotadas las vías legales, se aplican medidas de presión como manifestaciones y bloqueos de carreteras para, sólo en casos extremos, optar por la toma de instalaciones gubernamentales y el “encierro” de sus funcionarios. Precisamente estas “visitas” a las agencias gubernamentales responsables de la falta de atención a las regiones indígenas, ilustra la conversión del “pobre indio” peticionario de ayudas asistencialistas en un ciudadano perfectamente consciente de sus derechos: mientras que anteriormente las autoridades comunales se veían obligadas a acudir a la capital estatal o federal presentándose en todo tipo de institución para solicitar cualquier ayuda por muy nimia que fuera, ahora comunidades enteras “invaden” las dependencias gubernamentales y con su mera presencia —que puede durar varios días y noches— imponen las medidas de fomento hasta entonces denegadas o demoradas.

Las organizaciones regionales de comunidades se van consolidando a lo largo de este tipo de acciones supralocales y a menudo espectaculares, siempre y cuando contribuyan a resolver los problemas específicos planteados por las comunidades participantes en las acciones. Este mecanismo de obtener legitimidad a través de éxitos de negociación y presión, por una parte, limita la programática de los movimientos regionales a la solución de problemas locales urgentes y, por otra parte, convierte al Estado en el destinatario principal de sus respectivos planteamientos. Sin embargo, la acelerada retirada del Estado del desarrollo rural y del fomento agropecuario obliga cada vez más a las coaliciones de comunidades a abandonar el habitual enfoque estatista y asistencialista de su programática.

4.9 Hacia una interculturalización de las demandas educativas indígenas

Hemos visto hasta aquí cómo desde la década de 1990, las relaciones entre el Estado mexicano y la sociedad nacional, así como entre la mayoría mestiza y las minorías-mayorías indígenas, están siendo redefinidas a partir de estos novedosos actores étnico-regionales. El programa de autonomía suscrito por las distintas coaliciones de comunidades se autoconcibe como respuesta a la desaparición del Estado como sujeto del desarrollo económico y social en las regiones indígenas y como muestra del evidente fracaso de las políticas asistencialistas e indigenistas de control corporativo. A través de la lucha por la autonomía, la coalición de comunidades se transforma paulatinamente no sólo en una importante instancia de intermediación, sino también en un nuevo nivel de articulación política que se va insertando entre las comunidades y el Estado (Dietz 1999, 2005).

Es desde esta reivindicación de la autonomía comunal o regional desde la cual los actores indígenas replantean el debate sobre la educación bilingüe bicultural, que desde el último sexenio se comienza a denominar educación intercultural bilingüe (Ahuja, Berumen, Casillas *et al.*, 2004). Como desarrollan más ampliamente Muñoz Cruz (2001, 2009), Bertely Busquets y González Apodaca (2003) y Jiménez Naranjo (2011),²⁵ desde entonces el subsistema educativo dedicado a la población indígena se ha convertido en foco privilegiado del reconocimiento de la diversidad ya no como un problema o como un recurso, sino como un derecho colectivo (Muñoz Cruz, 2001), que requiere de respuestas gubernamentales diferenciadas y “pertinentes” (Schmelkes, 2003). La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la SEP acompaña estos procesos de diversificación programática y curricular (Ahuja, Berumen, Casillas *et al.*, 2004, Chapela y Ahuja, 2006).

Es así como la educación intercultural bilingüe se convierte paulatinamente en un ámbito sectorializado de la política pública en el cual las

25 Para el contexto latinoamericano cfr. Gleich (1989), Díaz Couder (1998), López y Krüger (2000), Comboni Salinas y Juárez Núñez (2003), Abram (2004), Dietz, Mendoza Zuany, Téllez Galván (eds., 2008), López (2009b) y Pérez Ruiz (2009).

organizaciones indígenas negocian con el Estado mexicano para obtener márgenes de “autonomía educativa” y para reconquistar espacios de intermediación extra-local (Bertely Busquets y González Apodaca, 2003). Con ello, el sistema escolar intercultural bilingüe y específicamente la escuela como institución se transforma en una especie de “interfaz” entre el Estado y los pueblos indígenas (Rockwell y Gomes, 2009: 104). Entre “cultura escolar” y “cultura comunitaria” (Jiménez Naranjo, 2009a) se abre un espacio de conflictividad institucional inherente que determinará gran parte de los discursos interculturales mexicanos y que se caracterizará por un continuo oscilar entre nociones más bien pedagógicas y conceptos más bien político-étnicos, como analizaremos a continuación (cfr. capítulos 5.3 y 5.4). Como se especificará en el capítulo 6, desde la perspectiva de los actores promotores de la interculturalización de las demandas educativas indígenas, se abre frecuente y crecientemente un abismo político y programático entre quienes “desde abajo” reivindican “propuestas autonómicas” de educación intercultural, por una parte, y quienes conceden “desde arriba” nuevos espacios educativos en una actitud de “pluralismo condescendiente”, por otra parte (Jiménez Naranjo, 2011).

5. Los intermediarios de los discursos y sus campos de transferencia: actores y arenas pedagógicas, académicas y políticas de lo intercultural

La divergencia inicial trazada entre los debates internacionales acerca de los modelos educativos denominados interculturales (cfr. capítulo 3), por un lado, y la transición mexicana hacia una paulatina interculturalización de los marcos institucionales nacionalistas e indigenistas (cfr. capítulo 4), por otro lado, permite ahora identificar y analizar las tendencias principales de la migración del discurso intercultural y su resignificación por los diferentes intermediarios mexicanos.

Estos intermediarios pedagógicos, académicos y políticos se sitúan en una especie de “triángulo atlántico” de influencias de modelos y enfoques interculturales, de los cuales se nutren conforme a sus propios intereses y estrategias para “interculturalizar” determinados campos de transferencia. En particular, la creación de nuevas figuras de intermediación cultural, la formación docente y la educación superior surgen como “arenas” predilectas de estos actores para aterrizar institucional y programáticamente su respectivo discurso intercultural.

5.1 Génesis, cruces e hibridaciones en la migración del discurso intercultural

Como hemos esbozado en el capítulo 2, la existencia de innumerables y nuevos significados de la interculturalidad se genera a raíz del contexto, la

cultura, la clase social y la tradición de conocimiento desde la que se enuncia. Una expresión de ello lo constituye la forma en que se significa el discurso intercultural en Europa y América Latina. La figura del “inmigrante”, en el primero caso, y la del “indígena”, en el segundo, juegan un papel central. Ambos son vistos como un “problema” dentro de las sociedades y, para que dejen de serlo, éstas desarrollan numerosas políticas nominalmente interculturales en diferentes ámbitos, sobresaliendo el educativo.

En el caso de Europa, el uso de la noción de interculturalidad inicia en la década de 1970 (López, 2009b: 30) y se vincula a actividades de escolarización de niños migrantes. Otros autores marcan la década de los años sesenta como el inicio de la educación intercultural, debido a que:

[...] el Consejo de Europa aprueba la primera recomendación que relaciona a la inmigración con propuestas educativas interculturales [...]. En la década de los ochenta estos programas dejaron de ser exclusivamente para inmigrantes generando así “la educación intercultural para todos” (Ytarte, 2002: 209-210).

Independientemente del cambio de orientación de la propuesta, persistían programas enfocados de manera concreta a los hijos de migrantes (García-Cano Torrico, Márquez Lepe, Agrela Romero, 2008). En países como Francia, el término aparece por primera vez en 1975, pero aquí en relación con acciones sociales y educativas (Abdallah-Pretceille, 2001). Con el paso de los años lo intercultural se vincula al aprendizaje del francés como segunda lengua (L2) y a la inmigración; lo anterior se debe a una iniciativa realizada en 1986 por Porcher. Por otro lado, desde los años setenta en Suiza, el cantón de Ginebra se preocupa por las prácticas e investigaciones interculturales. Al igual que en el caso francés, en sus inicios la interculturalidad aquí estaba relacionada con aspectos pedagógicos de clases de acogida.

En la actualidad, en ese país este discurso se ha desarrollado progresivamente, hasta llegar a las universidades. En éstas existen cátedras relacionadas con el enfoque intercultural en la educación, se crean institutos, comités de investigación y posgrados relacionados con este enfoque (Abdallah-Pretceille, 2001).

En cambio, en Alemania, a finales de los años setenta, antes de la denominada pedagogía intercultural se genera una “pedagogía de extranjeros”, además de pedagogías ligadas a la internacionalización y a la escuela abierta. Este tipo de propuestas se generó en la posguerra y tenía como objetivo preparar a los niños “para vivir en una sociedad étnica, lingüística y culturalmente diferenciada” (Abdallah-Pretceille, 2001: 85-86). Es hasta 1974 cuando Vink realiza la primera publicación académica, titulada “Ausserschulische Fördermassnahmen für ausländische Kinder”, en la que aborda la noción de interculturalidad relacionándola con la educación (López, 2009b: 29).

En el caso de América Latina, el origen y manejo del término está relacionado con movimientos indígenas o sociales así como con proyectos financiados por la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) sobre Educación Intercultural Bilingüe en Perú y Ecuador (López, 2009a, 2009b). Existen autores que indican que de manera simultánea en Europa y América Latina se empieza a manejar tal concepto o que éste es originado, adoptado y difundido por agencias europeas y organismos financieros internacionales (Muñoz *et al.*, 2002).

Es probable que, como señala López, organismos como la GTZ, la UNESCO, la UNICEF (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia y la Educación), la Organización de Estados Americanos (OEA), la Organización Internacional para el Trabajo (OIT), las agencias europeas de cooperación y el Banco Mundial, no originan el concepto ni el discurso de la interculturalidad. Sin embargo, juegan un papel predominante en su oficialización, a través de sus actividades y financiamientos otorgados a programas y proyectos educativos. Por ejemplo, es en 1983 en una reunión organizada por la UNESCO sobre:

[...] el mayor proyecto de educación en América Latina y el Caribe, [*en donde*] América Latina decide de manera consensuada dejar el concepto “educación bicultural” por el de “educación intercultural” (Tubino, 2004: 5).

Pero son los trabajos de Esteban Emilio Monsonyi y Omar González Nández en 1970 —sobre todo en su *Ensayo de educación intercultural en la zona*

*arahuaca del Río Negro*²⁶—, los que definen el concepto de interculturalidad y lo vinculan al campo educativo (González Nández, 2001; López, 2009b). Posteriormente marcan el paso de la educación bilingüe a la intercultural, al considerar que la educación ha de dar cuenta de los saberes, conocimientos y valores tradicionales.

Dentro del continente americano los primeros usos de la noción de interculturalidad no fueron exclusivos del campo educativo. En los años cuarenta en Estados Unidos, la interculturalidad fue vinculada por primera vez al campo de la comunicación intercultural; lo anterior se muestra en los trabajos realizados por uno de sus considerados precursores, Edward T. Hall. Sus publicaciones como *The Silent Way* en 1959 también abren el campo de los estudios interculturales (Rodrigo Alsina, 1999). Ambos campos de estudio, la comunicación intercultural y los estudios interculturales, están ligados a un proceso histórico, la Segunda Guerra Mundial y la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1945 (Vilá Baños, 2005). La masiva inmigración de europeos, africanos, asiáticos, hispanos y latinos que trajo consigo la guerra, hizo que la sociedad estadounidense se preocupara por consolidar su identidad nacional promoviendo así la asimilación de estos grupos. A finales de los años setenta surgen en dicho país la educación bilingüe y la educación multicultural, transitando a lo que posteriormente se denominaría la “acción afirmativa”. Entre 1968 y 1988 se aprueban distintas leyes bilingües a nivel federal y estatal, las cuales tenían por objeto introducir el inglés a través de la lengua materna, promoviendo así el bilingüismo.

Junto con las reivindicaciones de los nacientes movimientos “multiculturalistas” se va conformando con ello el ámbito de las políticas de identidad,

26 Monsonyi proponía la creación de “nichos lingüísticos” entre los hablantes de la lengua baré: “La metodología del ‘nicho lingüístico’ se basa en la propia cultura indígena y se sustenta en el trabajo familiar de tradición oral de los ancianos y adultos de la comunidad con los niños, quienes, antes de perder su lengua y cultura, son portadores pasivos de sus valores socioculturales [...]. Para la implementación de los ‘nichos lingüísticos’ es necesario una base familiar importante, ya que ésta es la única forma de transmitir la lengua y la cultura indígena a las generaciones sucesivas, es decir, a través de la familia, los abuelos, las personas de mayor edad con capacidad de hablar la lengua indígena, etc.” (Secretaría Pro Tempore Venezuela, 1998: 40).

de la discriminación positiva y de las acciones afirmativas institucionalizadas (Dietz, 2009b).

En 1975, en Perú el concepto de interculturalidad aparece promovido por la teología de la liberación, con los proyectos desarrollados con los quechuas del Río Napo, ubicados en la frontera peruana-ecuatoriana:

La ausencia de un movimiento indígena hizo que la noción fuese tomada y desarrollada por profesionales [...] lingüistas y antropólogos, que trabajaban con poblaciones indígenas [...]. El concepto estuvo estrechamente relacionado al de bilingüismo, y en su inicio restringido a la población indígena (López, 2009b: 11).

La noción de interculturalidad también aterriza en Brasil, pero “en un marco de educación popular indígena para la formación de maestros indígenas comunitarios, con limitada escolaridad formal, basada en [...] Paulo Freire” (López, 2009b: 13). En dicho contexto la interculturalidad nace impulsada por movimientos indígenas encaminados a la “lucha por la tierra y el territorio”, pero también por el apoyo de organizaciones no gubernamentales que demandaban una reconstrucción de sus identidades (López, 2009b: 13-14).

En 1990, en Guatemala, el discurso intercultural aparece vinculado al campo educativo, a través de ONG y agencias de cooperación internacional para trabajar la educación formal de niños indígenas. Una dependencia del Estado, el Sistema de Mejoramiento y Adecuación Curricular (SIMAC), es la que por primera vez utiliza el término (López, 2009b: 14). Sin embargo, es hasta los Acuerdos de Paz de 1995 y 1996 que el término adquiere relevancia. A través de una reforma educativa realizada en 1996, por la Comisión Paritaria, se incorpora el concepto al campo político y educativo. En dicho contexto, la interculturalidad fue entendida como un “espacio de diálogo y de intercambio cultural [...], necesaria para la población indígena” (López, 2009b: 14).

En el caso de Colombia, el manejo del concepto se inicia con los trabajos realizados por organizaciones indígenas como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), pero es hasta 1984 y 1986 que el término se logra introducir

al terreno educativo vinculándose al de “etnodesarrollo”. En la legislación de este país, la interculturalidad es incorporada hasta 1991 (López, 2009b: 16-19). En el periodo de 1979 a 1985, en Ecuador, la noción de interculturalidad hace su aparición a través de un proyecto de alfabetización impulsado por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). En este país, la noción de interculturalidad también fue impulsada por movimientos indígenas, la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) y el Ministerio de Educación (López, 2009b: 19-20).

Entre 1982 y 1983 la interculturalidad empieza a ser utilizada como concepto en Bolivia, junto con el de la educación popular. Son las organizaciones sociales y los movimientos indígenas los que a través de sus demandas fomentan el uso del término hasta introducirlo en el sistema educativo y el propio Estado. López señala tres elementos que intervienen en la adopción y propagación de la interculturalidad en Bolivia:

[...] el Manifiesto de Tiahuanacu de 1973 [...], el involucramiento y búsqueda de propuestas de EIB [*Educación Intercultural Bilingüe*] desde la sociedad civil y las organizaciones [...] no sólo indígenas, sino también magisteriales, campesinas, mineras y populares [...], producto de la apertura democrática de comienzos de los años 1980 (López, 2009b: 21-22).

En el caso de México, finalmente, la noción de interculturalidad fue adoptada de manera oficial en el sistema educativo en 1996 (Schmelkes, 2006b; López, 2009b). Sin embargo, existen trabajos previos que ya aplicaban la noción tanto en el campo de la salud como de la antropología aplicada. En el ámbito de la salud, el Instituto Nacional Indigenista (INI) y la Secretaría de Salud, a través de distintos programas se apropian tempranamente de un enfoque intercultural:

En 1940, a partir del I Congreso Indigenista Interamericano, al reconocerse de manera oficial el surgimiento de la antropología médica, se inician [*en México*] grandes acciones del enfoque intercultural en salud (Lerín Piñón, 2004: 119).

En 1954, el campo de la salud se veía influido por los trabajos de Aguirre Beltrán, especialmente por su libro titulado “Programas de salud en la situación intercultural”. Para él la salud intercultural era:

[...] la complementariedad entre dos sistemas de salud (institucional y tradicional), que tiene como objeto común hacerle frente a la enfermedad y mejorar la salud en zonas indígenas de refugio (Lerín Piñón, 2004: 117).

El pensamiento indigenista de Julio de la Fuente (1964, 1965) y su noción de las relaciones interétnicas, así como el concepto del “proceso de aculturación dirigida” de Gonzalo Aguirre Beltrán (1992 [1973]) estaban influidos por antropólogos norteamericanos relacionados con la antropología aplicada a situaciones interculturales, como Robert Redfield y George Foster.²⁷ Este último desarrolló con su concepto de “cultura de conquista” (Foster, 1962) una propuesta de investigación que podemos entender como intercultural *avant la lettre* y que se refiere a los contextos latinoamericanos de relaciones intergrupales asimétricas:

La cultura de conquista —o una cultura de contacto— puede, quizá, considerarse mejor como la totalidad de influencias donadoras, cualquiera que sea su origen, que se ejercen sobre una cultura receptora, canal por el cual las normas dominantes, los valores y las actitudes del grupo más fuerte se transmiten al más débil. Una cultura de conquista es el resultado de procesos que tamizan a la cultura más dinámica que se expande, separando y descartando un alto porcentaje de todos los elementos, complejos y configuraciones que en ella se encuentran y determinando nuevos contextos y combinaciones para su exportación (Foster, 1962: 36).

Por otro lado, la noción de lo “intercultural” aparece con un sentido más aplicado en el mismo INI, dirigido en aquel entonces por el propio Aguirre

27 Daniel Mato, durante una conferencia dictada en septiembre de 2009, menciona que es George Foster quien introduce, en 1952, el uso del término “interculturalidad” en el contexto latinoamericano.

Beltrán, al definir el modelo de “regiones interculturales” y/o “regiones de refugio”:²⁸

Constituye una región de refugio el espacio físico y moral que tiene como característica una ecología en gran medida hostil, en donde interactúan poblaciones segmentadas cuyas lenguas, tecnología, economía, estructura social, gobierno e ideología son distintos y asimétricos desde el momento en que los ladinos [= los mestizos] someten a los indios a explotación colonial. En esa región una ciudad primada, *chef-lieu* o centro rector, rige las comunidades satélites del *hinterland*; la ciudad ladina y las comunidades indias configuran un sistema de relaciones, inextricablemente unido, que incluye una dualidad de pueblos y culturas (Aguirre Beltrán, 1984: 9).

En estas regiones conviven e interactúan grupos humanos distintos, específicamente indígenas y mestizos (o ladinos); estos espacios se convirtieron en punto de partida para la promoción de una política indigenista (Dietz, 1995). La interculturalidad en este sentido, existía sólo cuando entraban en contacto mestizos e indígenas. A partir de los casos expuestos vemos que el término ha adquirido, con el paso del tiempo, un carácter innovador:

Bajo este marco general, en diversos lugares de América la categoría de interculturalidad se ha definido, adoptado y reconfigurado en la búsqueda de soluciones a la crisis educativa que vive el continente” (López, 2009b: 28).

28 El concepto es originalmente expuesto por Aguirre Beltrán en sus obras *Formas de gobierno indígena* (1953; cfr. Aguirre Beltrán, 1991a), *Regiones de refugio* (1967; cfr. Aguirre Beltrán, 1991b) y *Teoría y práctica de la educación indígena* (1973; cfr. Aguirre Beltrán, 1992).

Cuadro 2: Comparación de las vertientes multi-interculturales norteamericana, europea y latinoamericana²⁹

VERTIENTE NORTEAMERICANA	VERTIENTE EUROPEA	VERTIENTE LATINOAMERICANA
<p>Contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Años 70 y 80 • Importante precedente en los 60 • Contexto fruto de movimientos migratorios: europeos, mexicanos, afrodescendientes, etc. 	<p>Contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cobra mayor fuerza en los años 80 • Contexto fruto de movimientos migratorios. Independencia de las colonias 	<p>Contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primeros proyectos a mediados de los años 70 • Contexto fruto de la realidad plurinacional histórica
<p>Antecedentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Años 20: Educación Intercultural • Años 50: Intergroup education movement • Años 60: Estudios Étnicos y revitalización étnica 	<p>Antecedentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segunda Guerra Mundial • Constitución de la CEE y UE Trabajadores migrantes • Consejo de Europa: atención a los Estados miembros 	<p>Antecedentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación colonial • Educación indígena • Aculturación y asimilación lingüística • Educación bilingüe
<ul style="list-style-type: none"> • Impulsado por el movimiento por los derechos civiles y post 68 	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsado por movimientos post 68 que derivan del multiculturalismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsado por los movimientos indígenas y de liberación de los años 70
<ul style="list-style-type: none"> • Reivindican el derecho a la diferencia dentro del Estado-nación • No ideología de transformación social 	<ul style="list-style-type: none"> • Reivindican el derecho a la diferencia dentro del Estado-nación • No ideología de transformación social 	<ul style="list-style-type: none"> • Reivindican la descolonización y la idea de un nuevo Estado plurinacional • Sí ideología de transformación social

29 Fuente: Antolínez Domínguez (2010), basada en Abdallah-Pretceille (2001), Dietz (2003), Banks (2009), García-Cano y Schimpf-Herken (2009), Nieto (2009) y Pérez Ruiz (2009).

Cuadro 2: Comparación de las vertientes multi-interculturales... (continuación)

VERTIENTE NORTEAMERICANA	VERTIENTE EUROPEA	VERTIENTE LATINOAMERICANA
<ul style="list-style-type: none"> • Autónomos de partidos y organizaciones políticas institucionalizadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Autónomos de partidos y organizaciones políticas institucionalizadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Autónomos de partidos y organizaciones políticas institucionalizadas. Buscan alianzas
<ul style="list-style-type: none"> • Individuo des-centrado y des-esencializado 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuo des-centrado y des-esencializado 	<ul style="list-style-type: none"> • Colectivos esencializados
<ul style="list-style-type: none"> • Influencia posmoderna 	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia posmoderna 	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia descolonial
<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque compensatorio • Paradigmas deprivación cultural/ diferencia cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque compensatorio • Paradigma deprivación cultural/ diferencia cultural/lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque compensatorio • Paradigma deprivación cultural/adición étnica/ autoconcepto/lenguaje

5.2 ¿Un “triángulo atlántico”? Intermediaciones discursivas latinoamericanas, europeas y anglosajonas

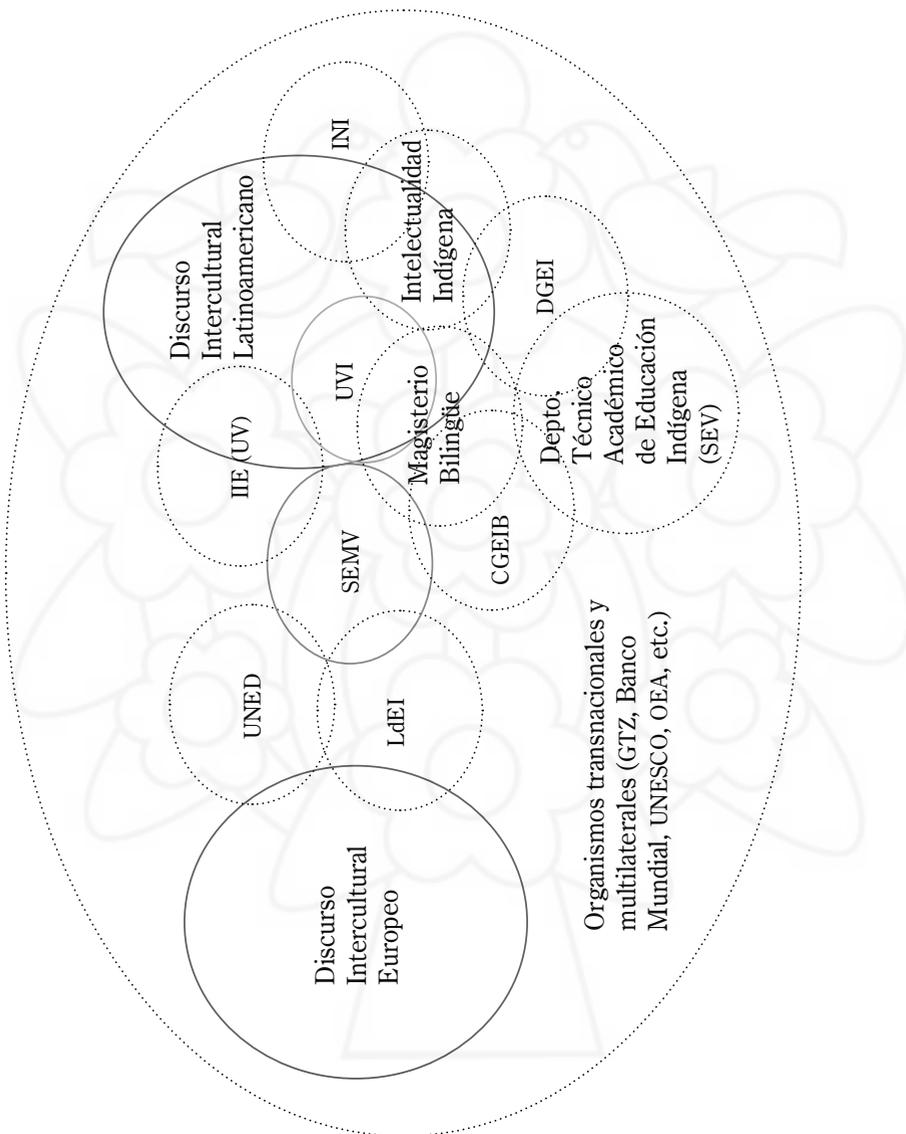
El marco contextual esbozado hasta aquí muestra la continua “exportación” e “importación” de significados que, respecto al término, realizan no sólo las organizaciones sino todos los intermediarios que participamos de manera directa en la construcción de este discurso. Diversas instituciones, organizaciones, “colegios invisibles” (Dogan y Pahre, 1999), agencias multilaterales, “redes intelectuales transnacionales” (Charle, Schriewer, Wagner, 2006), sistemas educativos oficiales, iniciativas indígenas o de los Estados le han otorgado al concepto una mayor presencia en el ámbito político, cultural, económico, educativo y legal.

A través de un análisis comparativo de las confluencias, delimitaciones y yuxtaposiciones entre estos diferentes discursos acerca de lo intercultural en la educación, es posible detectar algunas características recurrentes de lo que podríamos denominar un “triángulo atlántico” del discurso intercultural, en el cual participan intermediarios latinoamericanos, europeos y anglosajones (cfr. cuadro 2, así como Dietz, 2009b; Mateos Cortés, 2011):

En los contextos anglosajones que dan origen al multiculturalismo, se sigue partiendo de etnicidades tendencialmente dicotómicas y frecuentemente racializadas como lo “blanco” *vs* lo “negro”, “los *White Anglo Saxon Protestants* (WASP)”, “los afroamericanos”, “los latinos” y “los asiáticos”; estas dicotomías permiten aplicar políticas públicas de acción afirmativa y antidiscriminación, así como importantes reformas jurídicas que reconocen el derecho a la diferencia (cfr. capítulos 3.3 y 3.6). En México y América Latina, los programas de becas para estudiantes indígenas y afrodescendientes que la Fundación Ford promueve (cfr. capítulo 5.5) ilustran la “exportación” y migración transnacional, de esta noción anglosajona de acción afirmativa, hacia marcos societales e institucionales más definidos por el mestizaje etno-cultural que por la delimitación etno-racial (Didou Aupetit y Remedi Allione, 2006, 2009, Flores-Crespo y Barrón Pastor, 2006, Barrón Pastor, 2008).

En la pedagogía intercultural que se está debatiendo en los países continental-europeos, el reconocimiento de la composición diversa de las sociedades nacionales parte del binomio autóctono-migrante, pero acaba reconociendo la imposibilidad de generar una educación específicamente diseñada para las comunidades migrantes. Al contrario, se tiende a optar por soluciones pedagógicas que transversalizan la atención a la diversidad mediante la promoción de “competencias interculturales” de todo el alumnado (cfr. capítulos 3.4 y 3.5). Este enfoque también se aplica en México, por un lado, al “exportar” la llamada educación intercultural y bilingüe a contextos urbanos en los que se comienza a visibilizar comunidades indígenas migrantes, y, por el otro, al proponer una “educación intercultural para todos” (AHUJA, BERUMEN, CASILLAS *ET AL.*, 2004, cfr. capítulo 6.6).

En otros países latinoamericanos, por su parte, la llamada “educación intercultural bilingüe” (cfr. capítulos 3.2 y 6.5) se institucionaliza primero en aquellos países en los que coinciden dos factores cruciales: por un lado, sus sistemas educativos han estado bajo la influencia directa de la cooperación internacional, y, por el otro, en el debate público aparecen de manera temprana reivindicaciones educativas provenientes de los propios movimientos y organizaciones indígenas (Gleich, 1989; López, 1997; Abram, 2004). Por consiguiente, existe un fuerte énfasis en “lo indígena”, que se convierte casi en sinónimo de “lo intercultural”, lo cual permite el desarrollo discursivo

Gráfica 1. Influencias discursivas en la interculturalidad veracruzana³⁰

30 Fuente: Mateos Cortés (2011).

de una “etnoeducación” (Castillo Guzmán y Triviño Garzón, 2008) y de un interculturalismo descolonial y empoderador desde los pueblos indígenas, generador de soluciones educativas “propias”, no transversalizables (cfr. capítulos 3.7 y 5.6).

En su análisis de la migración discursiva en el contexto veracruzano, Mateos Cortés (2011) mapea las confluencias y divergencias entre los diferentes discursos, y su relación con los actores académicos y pedagógicos que intervienen en tal proceso de migración discursiva. Recurriendo a las categorías de análisis, también empleadas en el presente trabajo, en su investigación se ha logrado identificar y reconstruir la trayectoria del discurso intercultural desde que surge en diferentes contextos —en parte latinoamericanos, pero sobre todo europeos—, hasta que “aterriza” en los actores educativos, en este caso veracruzanos. La gráfica 1 visualiza de manera un tanto simplificada y solamente en dos dimensiones estas confluencias e influencias que son sumamente complejas, multidimensionales y multiactorales.

5.3 La resignificación de viejos cauces de intermediación: los maestros bilingües como asesores interculturales

Reflejando la vigencia de la tradición indigenista en las políticas educativas, uno de los actores pedagógicos, creados para la “intermediación intercultural” *avant la lettre* por el Estado mexicano, reaparece a raíz de la migración del discurso intercultural como foco de renovado interés: el maestro indígena. Cabe recordar que en México el magisterio indígena está dividido institucional y sindicalmente a partir de su adscripción a uno u otro de los dos subsistemas de la educación básica: el “normal” *versus* el “bilingüe” (Jiménez Naranjo, 2009a). En ambos casos, el maestro indígena ha sido formado específicamente para la intermediación entre la institución escolar y la comunidad.

Los maestros normalistas

Históricamente en México, los maestros normalistas han provenido de una condición social humilde. El “ser maestro normalista” implicaba un refugio

temporal o un escalón que aseguraba el empleo y prestigio en la sociedad (Galván, 1985). Durante y, sobre todo, después de la Revolución, la figura del maestro en general y del maestro normalista en particular ha jugado un papel significativo tanto a nivel político como a nivel cultural, económico y social. A través del tiempo, la iglesia, el Estado y la familia le han exigido e impuesto grandes retos. Su participación en la historia mexicana ha marcado “culturas magisteriales” (Rockwell, 2007), formas en que su identidad ha sido construida, de un “sujeto del saber” se ha convertido en un “sujeto del hacer”, capaz de reproducir y transmitir saberes que transformen una época.

El maestro se ha convertido en un “misionero cultural”, hasta que posteriormente llega a existir la figura del maestro de educación normal que actualmente conocemos. El maestro misionero se especializaba en el idioma de la región en la que iba a intervenir, contaba con habilidades y conocimientos que le ayudaban a reclutar personas interesadas en la docencia con el propósito de enviarlos a las poblaciones más necesitadas (Tinajero Berrueta, 1993: 111). La mayoría de ellos provenían de carreras técnicas o carecían de formación profesional, eran de diferentes clases sociales y edades; además, contaban con “vocación de servicio social”.

El programa de las Misiones Culturales comenzó de manera oficial en octubre de 1923, por iniciativa del presidente Álvaro Obregón, se generó desde el origen de la SEP y se ligó a la labor de las Escuelas Rurales Mexicanas con la idea de mejorar la situación de las zonas rurales e indígenas (Jiménez Naranjo, 2009a).

En 1926 hay un auge de las Misiones Culturales, que ya eran vistas como “escuelas sin muros”, capaces de formar a ciudadanos con mejores condiciones de vida. Pero es hasta el año de 1942 cuando se reorienta el trabajo de los maestros misioneros, debido a que existe un paralelo desarrollo de instituciones educativas como las Escuelas Normales (Tinajero Berrueta, 1993: 111).

De los sesenta a los noventa las Misiones Culturales tienen como prioridad realizar campañas de alfabetización para la población adulta; como consecuencia son transferidas a la Dirección General de Educación de Adultos. En 1981 nuevamente son transferidas a otro organismo, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. El maestro misionero muestra para entonces:

Vocación, espíritu de servicio, preparación, experiencia y sensibilidad [*transformándose así*] en agente de cambio social, enseñando de forma práctica a los adultos a convivir con la comunidad a asimilar conocimientos, habilidades y aptitudes, [...] llevándolos a ser autosuficientes e independientes (Santiago Sierra, 1973: 105).

Sin embargo, su labor principal ante al Estado continuaba siendo la de elevar el nivel cultural y educativo de los campesinos e indígenas, transmitiéndoles el orgullo de formar parte de una nación. El maestro misionero se convertía así en el “mensajero” de la ideología del gobierno, escuchaba las inconformidades de las regiones y comunidades en las cuales trabajaba, pero no poseían la capacidad de generar cambios significativos.

Los maestros bilingües

Otra figura con aspectos similares al maestro misionero es el maestro bilingüe. Al establecerse el sistema educativo para las poblaciones indígenas, primero por decisión del INI y posteriormente por la DGEI, se llevó a cabo la contratación de personas originarias de comunidades indígenas, hablantes de lengua indígena, con nivel de educación primaria, secundaria o bachillerato para que desarrollaran prácticas docentes en la lengua indígena, y condujeran el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños hablantes de sus idiomas maternos y pertenecientes al sistema de educación indígena y bilingüe (Dietz, 1999; Caballero, 2002; Jiménez Naranjo, 2009a).

Desde 1964, jóvenes indígenas han ingresado al magisterio, algunos únicamente con educación primaria o secundaria, en la actualidad con bachillerato o normal básica. El maestro bilingüe se caracteriza por adaptar los contenidos de los programas educativos a su contexto y por reproducir los planes y programas de estudio que se implementan a nivel nacional en educación preescolar y primaria (Caballero, 2002: 61).

La labor del maestro bilingüe desde la década de los años setenta del siglo pasado ha consistido en castellanizar e integrar a los indígenas a la cultura y al proyecto nacional. Su tarea debe fundamentarse en mediar entre las comunidades y las instituciones gubernamentales, así como en el manejo y recep-

ción de las políticas educativas nacionales a nivel comunitario o regional.

Independientemente de que esté organizado en un subsistema o en otro, estas tareas de mediación históricamente adjudicadas al magisterio indígena son ahora el punto de partida de los procesos de “interculturalización” de la docencia en México. Mediante la aplicación del “enfoque intercultural y bilingüe” en las Escuelas Normales y Universidades Pedagógicas, los maestros indígenas se convierten en interlocutores predilectos de la SEP y la DGEI en su afán de lograr una educación cultural y lingüísticamente “pertinente” para los pueblos indígenas del país.

Un nuevo mediador cultural: el Asesor Técnico Pedagógico

En este sentido, uno de los nuevos papeles más destacados por las últimas reformas educativas es la creación de un “eslabón” nuevo en la cadena de intermediación entre las políticas educativas y el aula. Bajo una lógica muy similar a la que caracterizaba a los antiguos maestros de las misiones culturales y bilingües se crean los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP). El ATP nace en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, dentro del proyecto denominado Programa Asesor Técnico Pedagógico (PATP), dirigido tanto a las escuelas primarias “generales” como a las primarias “bilingües”, dependientes de la DGEI. Para el caso de la DGEI, dicho programa:

[...] es una estrategia de intervención pedagógica mediante asesorías, que opera en los centros de trabajo para evitar la suspensión de labores docentes, por lo que, orientada por los principios de la educación intercultural bilingüe, ofrece un espacio de discusión, creación e intercambio pedagógico a los directivos y docentes que prestan sus servicios en las escuelas primarias del subsistema de educación indígena y de esta manera ofrecer otras oportunidades de formación continua, para alcanzar los propósitos educativos establecidos en el PNE [*Plan Nacional de Educación*]. También el PATP tiene como eje estratégico intervenir en la formación del magisterio indígena y en el acompañamiento institucional a los procesos de autoafirmación y reconstitución de los Pueblos Indígenas. Las acciones del programa se orientan al desarrollo humano, a la autoestima y fortalecimiento de la identidad, y para

conseguirlo se compone también de varios aspectos: capacitación social; capacitación del propio personal del magisterio indígena; fortalecimiento administrativo, autodiagnósticos comunitarios y estudios interculturales (Nahmad Sitton, 2009: II-III).

Inicia desde 1999 como un programa piloto dando atención a veinte estados de la república con 172 asesores. Para 2009 se cuenta con 758 ATP, que atienden 24 entidades federativas que proporcionan educación indígena con enfoque intercultural y bilingüe (Comboni Salinas y Juárez Núñez, 2009; Mateos Cortés, 2011). El objetivo del programa consiste en mejorar la formación de los maestros de educación indígena a nivel de primaria, con la idea de brindar una educación de calidad basada en los principios de la educación intercultural bilingüe y en los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas (*Diario Oficial*, 2007: s.p)

Para llevar a cabo este programa se crea la figura del ATP, el cual es un maestro que ofrece asesorías técnico pedagógicas a los maestros del sistema de educación indígena,

[*desarrolla*] sus acciones dentro de las zonas de supervisión, [...] junto con los Jefes de Sector y los Supervisores de Zona (*Diario Oficial*, 2007: s.p).

Asimismo,

impulsa el trabajo en equipo de los docentes para que desarrollen juntos proyectos escolares y la planeación didáctica, es un asesor que visita con regularidad los centros escolares y facilita la formación y actualización de los docentes y directivos en el ámbito académico de su propio centro de trabajo (*Diario Oficial*, 2003: s.p.).

El proceso de selección lo llevan a cabo las entidades federativas de acuerdo con las características y reglamentos que establezcan; se emite una convocatoria, los aspirantes entregan los documentos que se requieren y se presentan a un examen de conocimientos y habilidades.

El ATP aporta una experiencia docente, directiva o cuenta con estudios de licenciatura en educación. Conoce los problemas y la lengua de la región en la que interviene porque es originario o proveniente de ahí, también se caracteriza por haber realizado previamente actividades técnico pedagógicas o docentes dentro estas zonas. Opera y difunde proyectos relacionados con la educación indígena e intercultural (*Diario Oficial*, 2007: s.p).

Para poder realizar su función, recibe apoyo técnico-pedagógico y económico. El primero de ellos consiste en recibir capacitación, materiales y asesorías tanto de la DGEI como del equipo técnico de las entidades federativas. El segundo, en cambio, está relacionado con un pequeño apoyo financiero que recibe para cubrir sus gastos de traslado, alimentación y de compra de material.

Al igual que sus predecesores históricos —el misionero cultural y el maestro bilingüe—, el ATP se caracteriza por usar la lengua indígena, pero no con la idea de preservarla, sino como un instrumento para promover la cultura y lengua nacional. Para lograr lo anterior, los tres actores expuestos tienden a realizar servicio social en las regiones y comunidades de acción, promoviendo de manera estratégica la asimilación nacional:

Si bien se plantea el interés por rescatar las lenguas indígenas, en la práctica se otorga mayor importancia al aprendizaje del español, y el tiempo dedicado a la lengua materna es mínimo (por lo regular una hora a la semana). Por otra parte, se privilegian los derechos a la movilidad de los maestros sobre los derechos de los niños al aprendizaje y se les asigna sin tomar en cuenta la etnia de origen del maestro ni la de los niños. Aunado a esto, encontramos apatía de los profesores para elaborar materiales en lengua materna o bien no existen materiales adecuados. También ocurre que se elaboran materiales que privilegian una variante lingüística sobre otras, lo que provoca rechazo por parte de maestros y padres de familia (Comboni Salinas y Juárez Núñez, 2009: 89).

Se trata por tanto de nuevas figuras creadas desde el Estado con el objetivo de revitalizar o “defender” las culturas y lenguas indígenas a través de la educación. Así, el Estado hace acto de presencia, implementando propues-

tas educativas que lleven a la erradicación del analfabetismo y que generen una educación de calidad. Asimismo, muestran la preocupación que éste tiene porque las comunidades y regiones indígenas o marginadas accedan a la educación y mejoren así su calidad de vida.

Lo anterior muestra el papel político que tienen los actores que participan en el campo educativo. Los maestros, además de ser sujetos de conocimiento, específicamente son concebidos como sujetos políticos, capaces de tomar decisiones sobre lo educativo y la política educativa en determinadas coyunturas. Se vuelven piezas claves para legitimar y controlar la educación y para formar a los educandos con base en la ideología nacional imperante (Mateos Cortés, 2011).

5.4 Nuevas redes de “mediadores culturales” y sus campos de transferencia

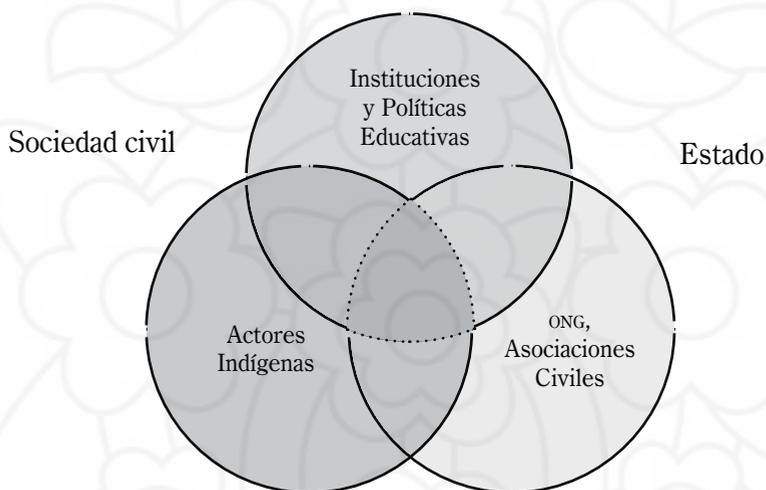
Aparte de los clásicos mediadores del indigenismo, ¿quiénes participan como intermediarios en estos procesos internacionales, continentales y nacionales de transferencias del discurso acerca de la educación intercultural? Aún hay muy pocos balances comprensivos en torno a la tipología de actores que intervienen y de sus respectivas redes, pero tanto los estados del arte³¹ como las recientes monografías de González Apodaca (2008a) y de Mateos Cortés (2011) permiten identificar algunos rasgos para clasificar al amplio abanico de intermediarios discursivos.

En primer lugar, cabe resaltar que tanto en México como en el resto de América Latina el campo de la educación intercultural se distingue por su composición interactoral. Confluyen actores provenientes de las esferas políticas gubernamentales tanto como de los movimientos sociales y particularmente indígenas. Entidades académicas, escuelas de formación de

31 Cfr. López y Küper (2000), Medina Melgarejo (2003, ed., 2009), Podestá Siri y Martínez Buenabad (2003), Robles Valle y Czarny (2003), Sandoval (coord., 2003), Abram (2004), Bertely Busquets (2003, coord., 2006), Bertely Busquets y González Apodaca (2003), Hevia *et al.* (2005c), Treviño (2005), Hamel (2008), Mato (ed., 2008, ed., 2009), Jiménez Naranjo y Mendoza Zuany (2009), López (ed., 2009), Pérez Ruiz (2009), Rockwell y Gomes (2009), Schmelkes (2009a) y Rockwell y González Apodaca (2011).

docentes, instituciones federales y estatales así como organizaciones no-gubernamentales ofrecen espacios organizativos para que estos intermediarios articulen sus respectivos discursos en torno a la interculturalidad.

Gráfica 2. Los actores partícipes en la creación de la uv Intercultural³²



Como han analizado Ávila Pardo y Mateos Cortés (2008) para el caso de los actores que conformaron la Universidad Veracruzana Intercultural, estos espacios de confluencia institucional se pueden visualizar como ámbitos institucionalmente diferenciados, pero potencialmente solapados y confluyentes (cfr. gráficas 2 y 3). En los nuevos espacios institucionales que crean las Escuelas Normales Interculturales o las Universidades Interculturales (cfr. capítulo 5.5), estos actores pedagógico-académico-políticos comienzan a visibilizarse como competidores potenciales de los clásicos maestros bilingües. Con ellos compiten no sólo por plazas cada vez más escasas en la institucionalidad educativa gubernamental, sino a la vez desafían el histórico monopolio de intermediación del que gozaban los maestros bilingües como

32 Fuente: Ávila Pardo y Mateos Cortés (2008: 72).

“portavoces” no-oficiales, pero eficientes de sus comunidades de destino. Los heterodoxos perfiles de los egresados de las nuevas instituciones “interculturales” generan una inusitada diversidad de interlocutores, negociadores y representantes que también comienzan a fungir como gozne estratégico entre la comunidad y la institucionalidad exterior, gubernamental o no (Dietz, 2008; Dietz y Mendoza Zuany, eds., 2008).

En segundo lugar, los intermediarios estratégicos emergentes que difunden, traducen y (re-) significan el discurso de la educación intercultural, suelen conjugar papeles muy heterogéneos, producto de itinerarios biográficos y formativos igualmente disímiles (López Sánchez, 2009; Mateos Cortés, 2009, 2011): la docencia en diferentes niveles educativos, la formación docente, la investigación académica, el diseño y la implementación de políticas públicas y reformas educativas, la gestión y puesta en práctica de proyectos-piloto, la reivindicación de derechos colectivos etc.

Gráfica 3. Confluencias discursivas entre los actores de la uv Intercultural³³



33 Fuente: Ávila Pardo y Mateos Cortés (2008: 79).

Al respecto, varias autoras (González Apodaca, 2008a, 2009; Jiménez Naranjo, 2011; Mateos Cortés, 2011) hacen hincapié en la naciente diferenciación de ámbitos de intermediación más político-programáticos, por un lado, y ámbitos más educativo-interventivos, por otro lado. Sobre todo, los actores indígenas “letrados”, partícipes en nuevos proyectos con enfoque intercultural, pero en menor medida también sus intermediarios no indígenas, se convierten paulatinamente en “promotores de apropiaciones étnicas de la escuela” (González Apodaca, 2008a). Como tales, se apropian de un discurso empoderador de la interculturalidad, centrado en la etnogénesis del colectivo indígena en cuestión. Esta labor de orientación más bien “intracultural”, se complementa necesariamente con actividades clásicas de intermediación “intercultural”, dirigidas hacia las instituciones educativas exógenas y su entramado burocrático y programático. Como consecuencia, tal como ejemplifica la magistral monografía de González Apodaca (2008a) para los actores ayuuk, en muchos de los nuevos intermediarios acaban coincidiendo y coexistiendo procesos y papeles de “etnificación” endógena con otros de “interculturalización” exógena. Se constituye así una nueva generación de *intelligentzija* indígena y/o mestiza, ampliamente letrada y crecientemente enfocada hacia el diálogo con actores extracomunitarios, que permite entablar novedosas relaciones de cogestión, negociación mutua y retroalimentación local (cfr. también capítulo 7.1).

5.5 Un campo emergente: la educación superior intercultural

Aún hay pocos estudios empíricos acerca de una nueva vertiente de la institucionalidad educativa intercultural mexicana: la ampliación del “enfoque intercultural y bilingüe” hacia la educación superior. Los primeros trabajos publicados al respecto permiten vislumbrar un muy diverso conjunto de experiencias que provisionalmente puede ser agrupado en por lo menos tres categorías (González Apodaca, 2004, 2008a, 2008b; Dietz y Mendoza Zuany, ed., 2008; Mato, coord., 2008, 2009):

- Bajo premisas de autoempoderamiento étnico indígena, pero a veces en combinación con enfoques compensatorios, surgen proyectos de educación superior destinados a promover una cobertura completa

de educación diferencial para los pueblos indígenas, que se imparta en las mismas comunidades indígenas. Las resultantes universidades indígenas o interculturales, escuelas superiores o escuelas normales indígenas, “universidades de la tierra”, así como sus correspondientes “eslabones” de la educación media superior (preparatorias interculturales o bachilleratos comunitarios) pueden ser completamente independientes del sistema educativo público o pueden insertarse dentro del mismo. En ambos casos, sus egresados no son únicamente maestros bilingües como en la época clásica del indigenismo, sino que también incluyen otros perfiles, en su mayoría pensados para trabajos productivos de arraigo comunitario.

- Con el objetivo de transversalizar las competencias interculturales de sus estudiantes y futuros egresados así como de proporcionar una formación pedagógica integral y flexible, apropiada para un mercado laboral altamente precario y volátil, tanto las “universidades interculturales” promovidas por la CGEIB, como los pioneros programas interculturales de las universidades públicas ya existentes, están formando como técnicos superiores o como licenciados a gestores, traductores, administradores de empresas y un largo etcétera de nuevas profesiones, todas ellas ubicadas en las mediaciones entre la comunidad y la sociedad externa, entre lo local y lo global.
- Por último, distinguimos programas específicos de acompañamiento y de antidiscriminación diseñados para atender a aquellos estudiantes indígenas que cursan carreras convencionales en universidades urbanas ya existentes. Estas unidades de apoyo a estudiantes indígenas han sido promovidas bajo la lógica anglosajona de la acción afirmativa, pero ahora son implementadas por diferentes instituciones de educación superior en diferentes entidades federativas del país.

Como demuestran los primeros estudios empíricos (González Ortiz, 2007; Mato, 2008b, 2009; Estrada, 2008; Dietz, ed., 2009; Fábregas Puig, 2009; Guerra García y Meza Hernández, 2009; López, Moya, Hamel, 2009; Mendoza-Zuany, 2009b), la gestión de la diversidad en el ámbito educativo superior se ha centrado fundamentalmente en la práctica, en subsanar las

deficiencias en el acceso y la calidad de la educación que reciben estudiantes indígenas. Este ámbito es un reflejo de las desigualdades observadas en la sociedad mexicana y que están íntimamente relacionadas con la pertenencia a un grupo indígena (Schmelkes, 2009a). Las acciones tendientes a corregir la grave desigualdad que enfrentan los indígenas para acceder y culminar exitosamente sus estudios de educación superior provienen de varios frentes: el Estado, los pueblos indígenas, las universidades, el magisterio y ONG nacionales e internacionales, quienes desarrollan estos novedosos programas de acción afirmativa para promover el acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior (Didou Aupetit y Remedi Allione, 2006, 2009).

Paulatinamente se ha difundido la noción de una necesaria transversalización de la interculturalidad y de la necesidad de ofrecer “educación intercultural para todos” (cfr. capítulo 6.6) en ámbitos que incluyan también a la educación superior. Es en este contexto en el que surgen en México las llamadas “universidades interculturales”. La CGEIB promueve el proyecto de crear universidades interculturales con la intención de que los jóvenes indígenas y de esferas sociales marginadas, tengan mayor acceso a la educación superior. El proyecto se genera debido a que grupos y organizaciones relacionadas con comunidades indígenas demandaban universidades cercanas, geográfica y culturalmente, a sus pueblos (CGEIB, 2009), aspecto que no realizaba el modelo occidental y urbano-céntrico de universidad. Para lograr lo anterior, se introduce el enfoque intercultural para superar las estrategias asimilacionistas adoptadas por las políticas educativas generadas en años anteriores (Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006).

El enfoque intercultural permite reorientar el trabajo de las universidades, trabajar con saberes locales, recuperar tradiciones y valores, además de ofrecer espacios de formación alternativos (Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006). Con la creación de estas nuevas instituciones se posibilita el desarrollo profesional de los jóvenes provenientes de zonas marginadas o indígenas, pero también el reconocimiento y desarrollo de sus pueblos. Desde el punto de vista oficial, se convierten en espacios creados con el objetivo de brindar educación de calidad y de pertinencia cultural.

Desde sus inicios en el año 2002, las universidades interculturales han establecido algunos aspectos básicos para su labor: a) tienen como misión

principal formar profesionales e intelectuales comprometidos con sus regiones, b) establecen como eje central la investigación, c) su oferta educativa se desarrolla desde las necesidades y potencialidades de la región, promoviendo un currículum flexible, d) sus alumnos no son seleccionados por criterios académicos, y e) establecen una relación cercana con las comunidades y/o regiones (Schmelkes, 2003; Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006; CGEIB, 2009). Con este tipo de universidades el sistema educativo nacional mexicano busca erradicar el segregacionismo que sufren los jóvenes indígenas en las universidades convencionales.

La CGEIB ha creado siete universidades interculturales: la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), la cual inicia sus actividades en 2004, y atiende a cinco grupos étnicos: Mazahuas, Otomíes, Tlahuicas, Matlazincas y Nahuas; la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) en 2005, que atiende a jóvenes de lengua tseltal, tsotsil, mame, zoque, chol y tojolabal; la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), que inicia también en 2005 con estudiantes de origen chol y yokotan; la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), atiende a hablantes de lenguas tononaca, nahua y popoluca; la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO) en 2007, con jóvenes hablantes de lengua maya; la Universidad Intercultural de Guerrero (UIG) en 2007, la cual atiende a alumnos nahuas, tlapanecos y mixtecos, y la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIMM) que en 2007 inicia con jóvenes de origen purhépecha (Schmelkes, 2003).

Existen otras tres universidades similares, creadas por otras instituciones: la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) en 2001, que posterior a su creación se convierte en una universidad intercultural; la Universidad Indígena Ayuuk creada por la población ayuuk de Oaxaca, la Organización civil “Servicios del Pueblo Mixe”, el Sistema Universitario Jesuita de la Universidad Iberoamericana (UIA), el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y la Universidad Loyola del Pacífico, en el año 2005, ofreciendo sus servicios a jóvenes de la zona mixe de Oaxaca. Y por último, se crea la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), que se origina como un programa de la Universidad Veracruzana en 2005.³⁴

34 Cfr. Schmelkes (2003); Téllez, Sandoval, González (2006); Dietz (2008) y Mendoza Zuany (2009a).

5.6 ¿Diálogo de saberes? Desafíos epistemológicos para los nuevos campos de transferencia

Estos nuevos campos de transferencia discursiva intercultural, así como los clásicos actores de la formación docente en las Escuelas Normales y Universidades Pedagógicas, se apropian del discurso de la educación intercultural para entablar novedosas formas y abrir nuevos canales de un así proclamado “diálogo de saberes” que acabe por descolonizar el sistema educativo mexicano, que sigue arrastrando vicios nacionalistas, indigenistas y paternalistas en relación con el reconocimiento de la diversidad cultural (López Sánchez, 2009; Rebolledo, 2009).

Es por eso que, sobre todo, a partir del modelo educativo descolonial se propone desarrollar, entre los diferentes actores e intermediarios, una “construcción epistémica de la interculturalidad” (Walsh, 2003a), basada en dicho diálogo de saberes. Se supone que estos nuevos y viejos intermediarios, indígenas y no indígenas, gubernamentales y no-gubernamentales, pueden y deben entablar un diálogo que propicie el intercambio de sus respectivos saberes comunitarios y escolares, institucionales y “movimentales” (Leff, 2003; Rist, 2006).

Con su recurso a la metáfora del diálogo, ampliada incluso como un “diálogo intercivilizador” (Delgado y Escobar, 2006), los intermediarios académicos y pedagógicos se topan con muchos obstáculos, tanto epistemológicos como prácticos, cuando procuran concretar el dialogar intercultural en torno a diferentes fuentes y tipos de saberes. Independientemente de su “estatus” canónico como conocimientos avalados por determinadas comunidades epistémicas, los saberes han de ser concebidos analíticamente como “decires” (Martín Criado, 1998), como “prácticas discursivas” que se han ido formando según determinadas lógicas subyacentes, expresando gramáticas específicas del decir, del discurrir y del callar. En palabras de Foucault,

A este conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar, se le puede llamar saber (Foucault, 2007: 306).

Recuperando con esta mirada foucaultiana, pero latinoamericanizada, algunas nociones de la ya clásica “sociología del conocimiento” (Mannheim, 1952, 1958), sobresale en primera instancia el logro de una sociologización y desesencialización “del” conocimiento, demostrando su carácter contextual y socialmente construido. Una aún emergente “antropología del (de los) conocimiento(s)” (Harris, ed., 2007) comienza a dedicarse a analizar diferentes formas del saber y de los saberes; al estar estrechamente vinculada con procesos de transmisión y adquisición de cultura, confluye a menudo con los ámbitos de la antropología de la educación y la antropología cognitiva (Robles Valle y Czarny, 2003; Paradise y de Haan, 2009; Rockwell y Gomes, 2009; Rockwell y González Apodaca, 2011).

Necesariamente, los intermediarios que participan en este tipo de “diálogo de saberes” se autoconstituyen en “expertos” de determinados sistemas de saberes. Todo tipo de instituciones genera sus propios “sistemas expertos” (Velasco *et al.*, 2006), que como ámbitos institucionalizados de saberes impactan directamente en saberes menos institucionalizados. La jerarquización formal de saberes coincide en estos sistemas con una abstracción, fragmentación y descontextualización creciente de los contenidos de dichos saberes:

En tanto sistema de conocimiento, el sistema experto es siempre abstracto y desanclado. Las instituciones representan realizaciones concretas de tales sistemas, organizaciones sociales empíricas (Velasco *et al.*, 2006: 18).

De manera similar, Greenwood (2007) identifica en el ámbito universitario dos tipos de sistemas expertos: por un lado, el “modelo I” lo conforma el sistema experto clásicamente moderno, que se remonta —en palabras freireanas— a un “modelo bancario” del saber, que actualmente se está reconvirtiéndose, bajo la influencia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, en un modelo de “educación de cajero automático” (Kaplun, 2005); mientras que el “modelo II”, por otro lado, es un modelo emergente, situado, de conocimientos académicos que es generado en los propios contextos de producción de los saberes. Sin embargo, este modelo emergente, situado y localmente contextualizado de sistema experto aca-

démico enfrenta fuertes problemas al ser contrarrestado por la tendencia global a la homogeneización formal de dichos sistemas; debido a la influencia de actores hegemónicos transnacionales, como las agencias multilaterales y las ONG, la gestión educativa y universitaria de los saberes se estandariza cada vez más.³⁵

Como extremo opuesto a este tipo “bancario” de sistemas expertos se ha construido el ámbito del así denominado “conocimiento tradicional”, que en América Latina se ha autodefinido como “conocimiento indígena”. Impulsado a menudo por la investigación aplicada a políticas del desarrollo (Connell, 2006; Sillitoe, 2007), el discurso acerca del “conocimiento indígena” rápidamente se ha independizado y constituido en fuente directa para reivindicar “derechos indígenas” (Nathani Wane, 2008). La recuperación de estos “saberes endógenos” (Hountondji, 1994) es planteada a menudo como parte de un proceso de descolonización intelectual: mientras que en el contexto africano esta reivindicación constituye un decisivo punto de partida para la llamada “filosofía africana” (Connell, 2006), en el contexto de América Latina son, sobre todo, los saberes ecológicos y ambientales tanto de los pueblos indígenas como de otros grupos campesinos los que se comienzan a estudiar, sistematizar y entrelazar mutuamente (Leff, 2003; Díaz Tepepa, Ortiz Báez, Núñez Ramírez, 2004; Santos, 2006, 2009). Ello implica una pluralización de perspectivas de saberes más allá del saber científico y del sistema experto institucionalizado.

Es en este contexto asimétrico en el que varios autores latinoamericanos han desarrollado, en los últimos años, una propuesta conceptual y metodológica, frecuentemente recurriendo a la ya mencionada noción de “diálogo de saberes” o “diálogo intercultural”. Se parte de la arriba desarrollada “colonialidad del saber” (cfr. capítulo 3.7), *i.e.* del desafío de generar cauces innovadores para diversificar dicho conocimiento, para relacionarlo con conocimientos indígenas, locales, “etnociencias” subalternas y saberes alternativos, que en su confluencia pueden y deben hibridizarse y fertilizarse mutuamente, construyendo así nuevos cánones diversificados, “enredados” y “glocalizados” de conocimiento (Mignolo, 2003; Walsh, 2003b; Escobar, 2007).

35 Para detalles, cfr. Bonal (2004), Spring (2004) y Martens, Rusconi, Leuze (2007).

Por consiguiente, la propuesta teórica y metodológica pretende lograr una “construcción intercultural del saber” (García Canclini, 2004) que se basa en la larga tradición latinoamericana de colaboración estrecha entre movimientos sociales y grupos “de base”, por un lado, e intelectuales y académicos activistas, por otro lado. Este tipo de “práctica socioeducativa” (Mato, 2005) puede ser aprovechada para una novedosa “colaboración intercultural” en la producción de saberes y conocimientos (Mato, 2008a):

Sin colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nosotros mismos, como individuos y como agregados sociales, es imposible comprender nuestra experiencia social. Sin esa colaboración intercultural la comprensión de significativos aspectos históricos, jurídicos, políticos, económicos, sociales, y otros, de nuestras sociedades, será siempre sesgada y parcial. Sin tal colaboración, la comprensión de nuestras sociedades será falsa, ficticia, basada en un “como si”. Es decir en “como si” cada una de estas sociedades no fuera diversa y además “mestiza”, ella misma en tanto sociedad, tanto como lo son los colores de piel y los rasgos de las grandes mayorías de personas que constituimos cada una de estas sociedades como totalidad (Mato, 2007: 16).

Entre los diferentes tipos y formas de conocimientos se propone por tanto un “diálogo de saberes” (Leff, 2003; Santos, 2007). La metáfora del diálogo no logra ocultar ni el carácter asimétrico de dicho acto comunicativo ni la conflictividad inherente a tal puesta en diálogo. Como enfatiza uno de los promotores de este tipo de diálogo, los saberes pueden ser complementarios en la práctica campesina, cotidiana, pero a menudo no son fácilmente subsumibles o incorporables al saber canónico, al conocimiento científico:

El saber (ambiental), con su criticidad de la razón dominadora, no es internalizable en los paradigmas científicos y no se disuelve su diversidad y diferencia en la totalidad del conocimiento objetivo ni en el saber de fondo que posibilita un consenso de saberes a través de una racionalidad comunicativa. Este “Otro” del conocimiento no se deja tematizar ni sistematizar; su “concepto” se retrae de todo afán de concreción y objetividad (Leff, 2003: 22).

Es evidente que esta propuesta conceptual y metodológica resulta estrechamente vinculada al discurso intercultural. Sin embargo, hay aspectos que dificultan su aplicabilidad a un análisis de discursos como el que realizamos aquí. En primer lugar, al invocar aunque sea metafóricamente el carácter dialógico de lo intercultural, se corre el riesgo de reproducir añejos esencialismos simplistas (Dietz, 2009b). A menudo se acaba equiparando el pretendido “diálogo de saberes” con lo que originalmente acuñó Bakhtin (1981) como un “diálogo de culturas”. Mientras que Bakhtin entiende el diálogo como esencia de la comprensión humana, lo cual refleja la naturaleza dialógica de la cultura y su capacidad constante de hibridizarse, transitando a lo largo del diálogo hacia una tercera cultura (Savignon y Sysoyev, 2002), en otros casos promover un diálogo entre saberes y culturas implica dicotomizar nuevamente y con ello reificar determinados saberes o culturas (Díaz Tepepa, Ortiz Báez, Núñez Ramírez, 2004).

Aun si se evita volver a dicotomizar a los participantes implicados en este tipo de diálogos entre diversos actores, no sólo indígenas-mestizos, sino también rurales-urbanos, gubernamentales y no-gubernamentales, académicos-activistas, docentes-discentes, etc., uno de los principales obstáculos para lograr un diálogo de conocimientos heterogéneos consiste en el problema de lo no comunicado. Incluso reconociendo el carácter situado y relacional de todo saber, a menudo un diálogo intercultural no se puede dar al desconocer a los participantes y las pautas que posibilitarían dialogar, *i.e.* al carecer de un “lenguaje” común (Hunn, 2006). El resultado es una falta de comunicación acerca de las condiciones y posibilidades de dialogar:

El problema no reside en que este conocimiento situado (arraigado en la historia cultural, social y material de cada persona) guíe la interpretación de un asunto como un toque de queda, sino que este modo de conocimiento y la interpretación que construye a partir de él permanezcan tácitos, incommunicados (Flower, 2003: 55).

El resultado de tal incomunicación en torno a las modalidades del saber compartido es lo que Ranganathan (2005) denomina “incoherencia entre conocimientos”; no se logra establecer puentes comunicativos entre conoci-

mientos endógenos y exógenos, entre información externa nueva y el propio sistema preexistente de conocimientos:

La mayor dificultad reside sin embargo en lo que se puede denominar “incoherencia de conocimiento”: la nueva información a menudo es ajena a la experiencia de sus receptores y por tanto no puede ser integrada en nuestra base de conocimientos de una manera que la dote de sentido. No es suficiente con proporcionar acceso a información, si no se proporciona a la vez un marco de referencia para entender la nueva información e integrarla en el conocimiento previo. Si fracasamos al proporcionar tal marco de referencia, erosionamos la fundamentación de nuestro propio sistema de conocimientos y profundizamos nuestra dependencia de un sistema ajeno (Ranganathan, 2005: 3).

Para poder dialogar, circular e hibridizar, en condiciones de igualdad, saberes entre diversos actores (Santos, 2009), es preciso reconstruir y discernir la “genealogía” de las prácticas discursivas (Foucault, 2007). Es por ello que en los capítulos 3 y 4 hemos analizado estos marcos discursivos, que conforman poderosas y efectivas pautas subyacentes y anteriores al diálogo intercultural.

6. Entre comunalidad e interculturalidad: los modelos culturales y sus pantallas lingüísticas

Cabe destacar que los nuevos actores indígenas que surgen y se consolidan en la esfera de las reivindicaciones y políticas públicas en México en las últimas décadas, no son reductibles a meras “víctimas” del neoliberalismo ni a transitorios epifenómenos de un acelerado ritmo de globalización económica y tecnológica, al que desde entonces ha sido expuesto el país por sus élites gobernantes. Sobre todo, a partir de la cancelación unilateral del antiguo pacto agrario posrevolucionario por parte del Estado neoliberal, las comunidades indígenas y sus actores colectivos se resitúan y redefinen en su posición respecto al Estado-nación y a la sociedad mestiza a partir de tres transformaciones profundas:

- En primer lugar, en el transcurso de la integración infraestructural protagonizada por las políticas indigenistas y desarrollistas, surge una nueva capa social que asume innovadoras funciones de “bisagra”: producto y productores de la hibridación cultural, los miembros más activos y propositivos de las comunidades, la joven generación de maestros y/o gestores, reestructuran las formas de organización interna de la comunidad gracias a sus conocimientos “interculturales” y sus redes urbano-rurales.
- En segundo lugar, para defender los derechos consuetudinarios y los intereses conjuntos de las comunidades indígenas afectadas por la

cancelación del “contrato social” agrario, los nuevos actores híbridos “etnifican” sus demandas a la vez que las articulan en un nivel supra-local. Este giro hacia la etnicidad compartida en un nivel más amplio significa una ruptura de la tradición localista, impuesta por los colonizadores españoles hace más de quinientos años.

- Por último, y aprovechando las simultáneas tendencias de descentralización administrativa, la lucha por los derechos indígenas se centra no en los contenidos de dichos derechos, sino antes que nada en las reformas constitucionales, legales y políticas como prerequisites para la formulación y práctica de estos derechos.

Este “derecho a tener derechos” (Hannah Arendt, cfr. Benhabib, 2005), que simboliza la definitiva ciudadanización de los pueblos indígenas, actualmente se materializa en la noción de “autonomía”, que implicaría el reconocimiento de las comunidades como sujetos jurídicos y políticos con identidad y proyectos propios, no subsumibles bajo el antiguo proyecto nacionalista y homogeneizador del mestizaje. En el contexto mexicano, por la divergencia cultural inicial arriba analizada, la autonomía como reivindicación se concreta históricamente en la figura organizativa de la comunidad indígena (Dietz, 1999).

6.1 Comunidad y comunalismo

La confluencia de los procesos simultáneos de etnogénesis, hibridación cultural y comunalidad indígena desencadena una novedosa dinámica de transiciones: de lo local a lo regional o incluso transnacional, de la política asistencialista a las reivindicaciones constitucionales, de la política de reconocimiento a la política de autodesarrollo y autogestión. Ello marca un giro decisivo en la historia de los movimientos indígenas en México: las innovadoras experiencias políticas y prácticas iniciadas en la década de 1990 han dejado atrás el histórico aislamiento de la comunidad indígena. A pesar de los retrocesos en la reforma jurídica, el arraigo local así como la participación y ciudadanización de las comunidades en redes, alianzas y plataformas étnico-regionales y zapatistas acabarán obligando a la larga al Estado mexicano a

reconocer plenamente los derechos individuales y colectivos de sus ciudadanos indígenas y de sus formas de organización (Dietz, 2010a, 2010b).

Aun así, la confluencia discursiva de líderes indígenas “oficialistas y disidentes” no logra impedir una profunda bifurcación de intereses. En el contexto global de una retirada generalizada del Estado, la mayoría de la élite intelectual india pierde sus espacios de influencia que había ido conquistando dentro del indigenismo y de sus políticas educativas y culturales. Ante la progresiva marginación que sufre el indigenismo dentro de la política global mexicana, un número cada vez mayor de promotores y maestros bilingües, funcionarios y sindicalistas indígenas, política e ideológicamente le dan la espalda al Estado mestizo con el que siempre habían estado comprometidos. Surge así una nueva disidencia indígena que revoca su lealtad al indigenismo gubernamental y que conscientemente se reintegra en sus comunidades de origen. A pesar de las tensiones que la aparición de agentes externos de desarrollo había desencadenado en el interior de la comunidad indígena, la estructura comunitaria, hasta la fecha, no ha perdido aquella central importancia que desde siempre ha estado desempeñando en la vida cotidiana de la mayoría de los pueblos indígenas de México. Mientras que la principal unidad de producción la constituye la familia nuclear y a veces también la familia extensa, la comunidad sigue conformando el nivel central de las actividades económicas, sociales, religiosas y políticas de sus habitantes. Para esta nueva disidencia indígena, se percibe un giro desde un discurso etnificado acerca de la “reindianización” hacia un redescubrimiento de las instituciones consuetudinarias de la comunidad local como nuevos objetos y sujetos del compromiso político (Zárate Vidal, 1998; Dietz, 1999; Rendón Monzón, 2003; Meyer y Maldonado, ed., 2010).

Para la identidad colectiva de la gran mayoría de los indígenas, la pertenencia a una determinada comunidad es de mucho mayor importancia que la identificación grupal de tipo étnico-lingüístico. Es lo que denominamos “comunalismo”, como un sistema normativo propio, basado en la ideología de la comunidad no sólo como espacio de organización, sino como sistema propio del “bien vivir”.

El poseer el estatus de *comunero*, que se adquiere por nacimiento o matrimonio, no sólo le confiere al individuo el derecho de acceder a tierras

comunales o ejidales, sino que a la vez significa una pertenencia obligada a la unidad política y social denominada “comunidad”. La totalidad de los comuneros determina —con base al derecho consuetudinario— la vida política local: la asamblea comunal, en la que tradicionalmente sólo los varones casados poseen el derecho a voz y voto, distribuye todos los *cargos* comunales. Estos puestos y rangos, que implican considerables gastos personales para quienes los ostentan, hoy en día abarcan tanto aquellos cargos que forman parte de la jerarquía cívico-religiosa íntimamente ligada al culto del santo patrón local, como los puestos administrativos introducidos en la comunidad a lo largo del siglo xx por el Estado-nación.

Dado que hasta la fecha la comunidad en México no posee rango constitucional propio, sino que se encuentra administrativamente supeditada a la instancia superior, el municipio, ambos puestos políticos creados desde fuera —el jefe de tenencia y el representante de bienes comunales— oficialmente dependen del presidente municipal y de la extinta Secretaría de la Reforma Agraria, respectivamente. Sin embargo, en la práctica política de las comunidades indígenas estos cargos son reivindicados por la asamblea comunal, lo cual a menudo provoca conflictos entre la comunidad y las instancias externas a la hora de repartir dichos puestos.

La asamblea comunal, las autoridades locales nombradas por ella y el “Consejo de Ancianos”, un importante órgano consultivo y de arbitraje que es conformado por todos aquellos que ya han desempeñado la totalidad de cargos comunales —el conjunto de estas instituciones comunitarias consuetudinarias será redescubierto, revitalizado y refuncionalizado por la “generación perdida” de los indígenas que abandonan las instituciones indigenistas (Dietz, 1999; Maldonado, 2002). En vez de seguir buscando puestos y reconocimiento en el medio urbano, la élite intelectual regresa de la “política con mayúscula”, y aun aquellos maestros bilingües que físicamente apenas salieron de sus comunidades de origen, pero que siempre habían militado en gremios mestizos como sindicatos del magisterio, se reinsertan en la cotidianidad de la política local. Un gran número de maestros y funcionarios que durante mucho tiempo habían dejado en suspenso su estatus de comuneros, nuevamente participan en las asambleas comunales y se ofrecen para desempeñar cargos locales. Con ello, intentan contribuir

a fortalecer sus comunidades frente a los actores políticos e institucionales externos y a superar las tensiones y divisiones que éstos provocaron en el seno de las comunidades. La particular “cultura híbrida” (García Canclini, 2001) de esta generación, fruto del encuentro o “encontronazo” entre los usos y costumbres de la comunidad, y su socialización en el mundo mestizo y urbano, se convierte así en un valioso recurso estratégico para los nuevos movimientos indígenas.

Las actividades que en política local realiza esta élite intelectual “recomunalizada” revisten dos formas distintas (Dietz, 2005):

- En algunos pueblos, los jóvenes maestros ocupan los principales cargos de la política comunal, mientras que los comuneros mayores se retiran hacia el “Consejo de Ancianos”. Las subsecuentes tensiones y discrepancias entre ambos colectivos a menudo se resuelven en la asamblea comunal, en la que los ancianos siguen disfrutando de la mayor reputación.
- En la mayoría de los casos, sin embargo, estas primeras confrontaciones desembocan en una división de trabajo generacional: mientras que las autoridades tradicionales, reconocidas en sus comunidades como *líderes naturales*, mantienen el control de los asuntos intralocales, los jóvenes estudiantes, maestros y funcionarios, que disponen de amplias experiencias en el trato con instituciones gubernamentales y burocracias administrativas, se dedican a las relaciones externas de sus comunidades.

Surgen así nuevos cargos informales sin que éstos cuestionen la estructura consuetudinaria de los cargos tradicionales.

A pesar de esta división de tareas en política “interna” y “externa”, los viejos y nuevos cargos colaboran estrechamente en su objetivo común de fortalecer la comunidad hacia dentro y de independizarla ante el exterior. Para ello, en muchas comunidades se recuperan tradiciones anteriormente centrales de la vida local: la *faena* o el *tequio* —el trabajo colectivo y obligatorio destinado sobre todo a la realización de obras públicas comunales—, la redistribución de excedentes económicos mediante la celebración y financiación de *fiestas*

así como la participación igualitaria de los distintos *barrios*³⁶ de la comunidad en la asamblea comunal y en la distribución de cargos locales (Maldonado, 2002, 2004a).

Sin embargo, no se trata meramente de un proceso de “revitalización” de prácticas consuetudinarias. El espacio comunal se hibridiza con las aportaciones de los maestros reintegrados, ya que las medidas destinadas a recuperar y revitalizar antiguas tradiciones son complementadas por la introducción de nuevos elementos —de procedencia “occidental”— en la política local. Por ejemplo, desde hace poco las mujeres y los jóvenes solteros logran ampliar sus derechos comunales, obteniendo —además de su tradicional derecho a voz— el derecho pleno de votar en las asambleas. Bajo la influencia de los jóvenes maestros y sus experiencias gremiales, también se modifica el proceso de toma de decisiones en muchas comunidades indígenas: el principio consuetudinario de consenso, que evita polarizar a la comunidad dividiéndola en mayoría y minoría, en ganadores y perdedores, pero que convierte, a la vez, a muchas sesiones de asamblea en actos prolongados, tediosos y agotadores, se sustituye en asuntos de menor envergadura política por el principio de votación por mayoría, realizada de forma rápida por aclamación. Sin embargo, todas las asambleas comunales mantienen el principio de consenso para aquellas decisiones que afectan aspectos centrales de la totalidad de comuneros y comuneras, decisiones cuya imposición —por ejemplo frente a agentes externos reacios— también requerirá de la participación del conjunto de la comunidad (Dietz, 1999, 2010a; Maldonado, 2002; Nava, 2009).

6.2 La comunidad como modelo educativo

Es este giro hacia la comunidad como forma de organización reivindicada y practicada por los movimientos indígenas contemporáneos el que justifica

36 Estos *barrios*, que poseen una marcada identidad propia intralocal, constituyen grupos de residencia en los que se subdividen la mayoría de las comunidades indígenas y que, aparte del santo patrono local, veneran un santo propio. Esta importante estructura local jamás ha sido tomada en cuenta por los proyectos externos de desarrollo; como consecuencia, las organizaciones destinatarias de las medidas de fomento, creadas desde fuera, nunca benefician a todos los *barrios* por igual, lo que genera tensiones dentro de la comunidad; para estudios de casos, cfr. Dietz (1995).

y legitima la noción de “comunalidad”. Desde 1994 y sobre todo desde el sexenio 2000-2006 se percibe un intento gubernamental de tipo “post” y/o “neointigenista” (Hernández, Paz, Sierra, 2004) que responde a los reclamos indígenas de autonomía y de reconocimiento pleno de la comunidad con concesiones de “interculturalidad”.

Aplicando un enfoque intercultural a las instituciones educativas oficiales destinadas a la población indígena del país —desde escuelas preescolares y primarias pasando por bachilleratos y escuelas normales hasta desembocar en las llamadas “universidades interculturales” (cfr. abajo)—, se pretende diseñar propuestas educativas culturalmente “pertinentes” a las necesidades locales y a los reclamos identitarios (Schmelkes, 2004, 2009a).

Sin embargo, esta transición de la reivindicación política de la autonomía comunitaria a la negociación de espacios de pertinencia y autonomía educativa dista mucho de ser una mera imposición vertical “desde arriba”. Como gran parte de los protagonistas de los movimientos indígenas son de extracción y formación magisterial, tanto la escuela “indígena bilingüe”, ahora redefinida como “bilingüe e intercultural”, como las otras instituciones educativas media superiores y superiores, rápida y fácilmente se convierten en una “arena política” (González Apodaca, 2008a) y en novedosos espacios de apropiación y reinterpretación endógena del discurso intercultural exógeno por parte de los profesionistas indígenas (Mateos Cortés, 2009).

En este contexto, sobre todo los intelectuales indígenas oaxaqueños acuñan la noción de “comunalidad” para expresar la reivindicación de un modelo educativo distintivo, basado en la organización consuetudinaria de las comunidades indígenas y sus sistemas internos de usos y costumbres (Maldonado, 2004a). Estos mecanismos internos se han de convertir en prototipos para una “educación comunitaria”, pensada e implementada desde lo local (Maldonado, 2004b; Meyer, 2009). En palabras de quién acuñó originalmente el término de comunalidad, el líder ayuuk Floriberto Díaz:

La comunalidad expresa principios y verdades universales en lo que respecta a la sociedad indígena, la que habrá que entenderse de entrada no como algo opuesto sino como diferente de la sociedad occidental. Para entender cada uno de sus elementos hay que tener en cuenta ciertas nociones: lo comunal,

lo colectivo, el sentido comunal e integral de cada arte que pretendamos comprender y explicar, nuestro conocimiento estará siempre limitado (Díaz, citado en Nava 2009: 75).

En este sentido, la comunalidad “es una forma de nombrar y entender el colectivismo indio” (Rendón Monzón, 2003: 14), que se estructura en la vida cotidiana en torno a una serie de ejes que organizan a la comunidad:

1. La tierra, como madre y como territorio.
2. El consenso en asamblea para la toma de decisiones.
3. El servicio gratuito, como ejercicio de autoridad.
4. El trabajo colectivo, como acto de recreación.
6. Los ritos y ceremonias, como expresión del don comunal (Díaz, citado en Nava, 2009: 75).

A partir del horizonte identitario de lo comunal se reivindica un modelo educativo inductivo (Gasché, 2008a, 2008b) que parte de las necesidades endógenas y de las cosmovisiones locales y regionales para desde ahí integrar saberes exógenos, sean éstos mestizos, “occidentales” o supuestamente “universales”. Evidentemente, este procedimiento no generará un único modelo educativo de comunalidad, sino que se desarrollará de forma contextual y situacional en función de las realidades locales (Meyer, 2004).

Existen divergencias en torno al carácter necesariamente indígena de la comunalidad: mientras que los protagonistas originales del comunalismo indígena oaxaqueño aplicaban el concepto para sus propias comunidades (Nava, 2009), otros autores recurren a la comunalidad desde la perspectiva de la educación popular para ampliar su ámbito a contextos también migrantes y a sectores asimismo urbanos (Rendón Monzón, 2010). La sistematización y el intercambio de experiencias con la educación comunal desencadenan nuevos aprendizajes situados entre todos los actores implicados: educadores, educandos, padres de familia y vecinos de la comunidad (Podestá Siri, 2008). Para ello, la educación comunal recurre frecuentemente a experiencias pedagógicas y organizativas anteriormente impulsadas por la educación popular.

En un proyecto-piloto similar, aunque más enfocado a la educación bilingüe y carente del marco discursivo de la comunalidad, Hamel (2009) y su equipo

acompañan en la Meseta Purhépecha de Michoacán un esfuerzo por desplegar desde abajo, a partir de los docentes y estudiantes de dos escuelas primarias del sistema intercultural bilingüe, un currículum bilingüe formulado también “desde abajo”. Como demuestra el autor, ello permite no sólo generar unidades didácticas acordes a las necesidades locales, sino que aporta importantes indicadores para desarrollar una noción interculturalmente apropiada de calidad desde un proyecto de aula comunalmente arraigado.

6.3 Autonomía educativa y educación autónoma

¿Qué relación existe entre la autonomía de la comunidad indígena, por un lado, y la reivindicación de una educación autónoma, por otro? En términos generales, el “programa” de autonomía suscrito por las distintas coaliciones de comunidades se autoconcibe como respuesta a la desaparición del Estado como sujeto del desarrollo económico y social en las regiones indígenas y como muestra del evidente fracaso de las políticas asistencialistas e indigenistas de control corporativo. La amplitud de la nueva programática refleja una vez más la convergencia del movimiento agrario, de las organizaciones de productores y de los movimientos étnico-comunales. El punto de partida lo conforma, en la década de 1990, la defensa de la integridad territorial de la comunidad indígena frente a los intentos oficiales de privatización forzada. Dado que en muchas zonas rurales la penetración de empresas privadas interesadas en adquirir terrenos comunales o ejidales no afecta en primer lugar a las parcelas agrícolas, a menudo poco rentables, sino antes que nada a la explotación de los recursos naturales —sobre todo la madera, los yacimientos minerales y las reservas acuíferas—, esta penetración trasciende el nivel local para convertirse en un factor de cambio regional.

Para poder actuar ante esta amenaza, las autoridades una vez más están obligadas a vencer su aislamiento local y a hacer valer a nivel regional su derecho a controlar los recursos comunales propios. Para ello, nuevamente se recurre a las coaliciones de comunidades, que también van conquistando otro ámbito de actividades: la solicitud conjunta de los pocos recursos de fomento que el Estado sigue ofreciendo ya no se realiza aisladamente por parte de cada pueblo en particular, sino mediante la elaboración, presentación

e implantación de proyectos de desarrollo agropecuario e infraestructural que sean de provecho para toda la región (Baronnet, 2009).

Así, la coalición de comunidades se transforma paulatinamente no sólo en una importante instancia de intermediación, sino también en un nuevo nivel de articulación política que se va insertando entre las comunidades y el Estado. Por ello, aunque la autonomía territorial se justifica por el comunalismo como una soberanía histórica de la comunidad indígena, su puesta en práctica corresponde al nivel regional, dado que:

[...] la autonomía va más allá, buscando unir a los pueblos bajo gobiernos propios de carácter regional (Consejo Guerrerense 500 Años de Resistencia Indígena *et al.*, 1994: 3).

Para este nivel supralocal, el programa de autonomías planteado por las organizaciones étnico-comunales prevé la creación de un consejo regional al que se le otorgarían competencias administrativas, políticas y culturales, que hasta la fecha ostenta en exclusiva o el gobierno central o el gobierno del Estado. Se pone énfasis en que no se trataría de adquirir privilegios específicos, puesto que la creación de las regiones autónomas no se efectuaría únicamente por criterios étnico-lingüísticos, sino que también se respetarían las unidades históricamente pluriétnicas que poseen una identidad regional propia, en el marco de las llamadas *Regiones Autónomas Pluriétnicas* (Burguete Cal y Mayor, 1999).

Desde 1994, no sólo en Chiapas, sino también en las regiones indígenas de Guerrero, Oaxaca y Michoacán se inician acciones primero simbólicas y luego complementadas por medidas políticas concretas para presionar al gobierno central a que reconozca el derecho de autonomía territorial (Burguete Cal y Mayor, 1999; Baronnet, 2009). Se ocupan presidencias municipales, se destituyen alcaldes corruptos, se cierran oficinas gubernamentales, se toman y redistribuyen tierras pertenecientes a latifundios legales o encubiertos y se crean los primeros fondos independientes de desarrollo regional, para así generar “autonomías *de facto*” y “gobiernos en rebeldía” (Burguete Cal y Mayor, 1999). En todas las declaraciones emitidas por las organizaciones regionales promotoras de estas actividades se hace hinc-

pié en el deseo expreso de evitar “exclusivismos étnicos” o separatismos políticos:

La autonomía no es secesión, la autonomía es por el contrario la primera oportunidad que los pueblos indios tendríamos para poder ser, por primera vez, verdaderos mexicanos (CNI, 1994: 3).

En este contexto de movilización étnico-política, la propuesta de una “educación autónoma” (Baronnet, 2009) se traduce en pioneras iniciativas locales de “reinventar” lo escolar desde las condiciones y necesidades locales. Estas iniciativas se caracterizan por su lejanía de las instituciones gubernamentales —tanto federales como estatales— de educación escolarizada y, por ende, por la ausencia de los aparatos burocráticos de intermediación y supervisión institucional, política y sindical.

La correspondiente marginalidad sistémica se expresa en una gran precariedad económica, dado que estos proyectos de educación comunal propia son iniciados y mantenidos con recursos de las comunidades y de las familias campesinas cuyos hijos e hijas asisten a estas escuelas comunitarias. Sin embargo, dicha marginalidad da lugar a innovadores experimentos de vinculación escuela-comunidad (Bertely Busquets, 2006, 2007, coord., 2009; Corona Berkin *et al.*, 2008; Rojas, 2008; Sartorello, 2009a; CMPIO *et al.*, 2010).

El “currículum comunal”, que —casi únicamente a nivel de la educación básica— las escuelas autónomas inventan, implementan y modifican, continuamente hace énfasis en lo “propio”: las condiciones locales son el punto de partida para un aprendizaje significativo, situado en la comunidad y consciente de su carácter asimétrico en relación con la sociedad mayoritaria o con el Estado-nación ausente (Baronnet, 2009). En muchos de estos proyectos piloto, el contexto macro de la sociedad contemporánea no está ausente, sino que se integra desde lo local.

El resultante “interculturalismo desde abajo” (Rappaport, 2005) se distingue del “interculturalismo oficial” (Baronnet, 2009) no sólo por el procedimiento más inductivo de la enseñanza-aprendizaje, sino por rehusar una estandarización y homogeneización de procedimientos docentes, organizativos y evaluativos. En este sentido, la autonomía educativa abarca la

misma definición de lo que en cada comunidad se entiende por lo “escolar” y lo “extraescolar”.

Debido al contexto de exclusión y de falta de reconocimiento institucional, pero también a la importancia de los procesos de etnificación política para la sobrevivencia de las regiones autónomas, la correspondiente educación autónoma tiende a dictomizar fuertemente entre “lo propio” y “lo ajeno” (Baronnet, 2009). Los docentes concientizan a los discentes en torno a su identidad compartida y a sus “raíces” comunales, para cohesionar el grupo y para impedir la emigración de los jóvenes “letrados” a contextos urbanos, frecuentemente hostiles a los intereses de la comunidad.

En varios proyectos, esta tendencia a binarizar o dicotomizar entre lo propio y lo ajeno, entre lo intracomunal y lo extracomunal, se refuerza a partir de la metodología “inductiva” que Gasché (2008a) importa de sus propias experiencias exitosas acumuladas en la Amazonia peruana. Bajo esta influencia discursiva y metodológica (Bertely Busquets, 2007), la noción de lo “intercultural” no solamente articula lo interno *versus* lo externo de la vida comunitaria, sino que etnifica la diferencia entre lo indígena y lo no indígena, lo mestizo: lo endógeno acaba siendo lo indígena, mientras que lo exógeno es percibido como lo no indígena, lo mestizo.³⁷ Esta distinción se torna societal y “civilizatoria”, por lo cual corre el riesgo de esencializar con ello la cultura de la comunidad indígena frente a su entorno supuestamente ajeno:

En nuestro contexto latinoamericano, la discusión sobre lo indígena —como forma de sobrevivir al asedio colonialista y capitalista— es válida. El problema es la estigmatización de lo indígena creada desde quienes definen la política intercultural. Se suele caer en categorías *a priori* que favorecen la reducción de la historia —de un pasado sumido en la dominación colonial—, a una nueva categoría englobante como la de *indio* creada bajo el régimen colonial. Esto nos ubica en la idea de choque o encuentro, que en definitiva conduce a otra, ingenua o perversa, de delimitación estática. Se suele permitir así concebir un cambio en los contenidos culturales, pero no en la demarcación, como si ésta fuera independiente de las transformaciones en las relaciones

37 Una problematización de la “indigenidad” de lo indígena se ofrece en Tricker y Dalley (2010).

sociales. Esencia o frontera, la marcación se mantiene en sentido estático (Díez, 2004: 198-199).

Sin embargo, esta dicotomización puede resultar no sólo políticamente deseada sino factible, teniendo en cuenta la situación de aislamiento que padecen muchas comunidades ubicadas en regiones autónomas. En contextos más híbridos y urbanos, por otra parte, estos proyectos inductivos no han sido desarrollados ni propuestos.

6.4 Educación y ciudadanía intercultural

Un discurso menos limitado al contexto local y comunal de las regiones y municipios que practican una “autonomía *de facto*” es el que han ido desarrollando Tubino *et al.* acerca de la ciudadanía intercultural. Partiendo de una distinción entre dos vertientes del discurso intercultural, la “interculturalidad oficial” y la “interculturalidad crítica” (Walsh, 2003b; Tubino, 2005), estos autores importan la noción originalmente anglosajona de “ciudadanía multicultural” de Kymlicka (1996) y de “ciudadanía cultural” desarrollada por Rosaldo (1997), para designar los derechos no individuales y políticos, y también colectivos y culturales de las minorías, en el contexto del multiculturalismo estadounidense, para adaptarla al debate andino sobre los derechos ciudadanos.

A diferencia de esta definición multicultural de la ciudadanía cultural, pero distinguiéndose asimismo de la propuesta terminológica de una “ciudadanía étnica”, que desarrolla De la Peña (1998) para las reivindicaciones de etnicidad política en México, Tubino entiende por ciudadanía intercultural una capacidad culturalmente específica de ejercer derechos en contextos de desigualdad y asimetría históricamente arraigados:

[...] hay diferencias significativas entre la concepción ilustrada y la concepción amerindia de los derechos humanos que es importante considerar en programas de educación ciudadana con pueblos indígenas. Así por ejemplo, mientras que desde la concepción ilustrada liberal-republicana de los derechos fundamentales éstos son derechos individuales, desde la concepción amerindia

el derecho a la vida, por ejemplo, pasa necesariamente por el derecho a la tierra, que por su connotación simbólica y religiosa es un derecho colectivo fundamental. Los derechos fundamentales incluyen pues —desde esta perspectiva— a los derechos colectivos, sin los cuales, los derechos individuales pierden sentido y concreción real. Otra diferencia es que la diferencia entre derechos individuales y derechos colectivos no es —desde la perspectiva amerindia— ni evidente ni obvia. Y esto es así porque se parte de una concepción comunitarista, no liberal individualista, de la identidad personal (las personas se identifican normalmente por su comunidad de procedencia, lo que no sucede en las urbes modernas pues en ellas se pierde el sentido comunitario). En tercer lugar, desde la concepción amerindia de la dignidad, no tiene sentido establecer una diferenciación entre derechos de primera, segunda y tercera generación, porque derechos de tercera y cuarta generación son, desde esta mirada, derechos tan o más fundamentales que los derechos civiles y políticos, que son los de primera generación. Esta taxonomía, si bien da cuenta de cómo se ha ido desarrollando la teoría clásica de los derechos, introduce de manera soslayada y tal vez no intencional, una jerarquía que a todas luces no es universalizable ni multicultural (Tubino, 2006: 4-5).

Una educación basada en esta noción relacional y diferenciada de visiones requiere, en primer lugar, del reconocimiento del carácter eminente y explícitamente político de la misma educación intercultural bilingüe (Alfaro, Ansión, Tubino, 2008). Este novedoso discurso, que combina conscientemente la visión política y la misión pedagógica de la educación intercultural, es “importado” al debate mexicano sobre todo a raíz de la participación de una asociación civil chiapaneca, la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), en un proyecto transnacional latinoamericano, financiado por la Fundación Ford y cuya parte mexicana ha sido coordinada por Bertely Busquets (2007, coord., 2009).

Tanto éste como otros proyectos recién generados, en torno a la ciudadanía intercultural y su concreción educativa, se centran en la formación de docentes indígenas (cfr. Repetto, 2008; Sartorello, 2009b) así como en la elaboración de materiales didácticos alternativos a los oficiales (RIDEI, 2007; Corona Berkin *et al.*, 2008; Podestá Siri, 2008; Sartorello, 2009a; CMPIO *et al.*, 2010).

En éstos, la ciudadanía ya no es un contenido curricular ni tampoco una estrategia transversal, como en la reciente reforma de la “formación cívica y ética”, sino que se entiende como una praxis política situada, en la cual los docentes indígenas adquieren derechos ejerciéndolos y ampliando con ello su “margen de maniobra” como actores colectivos frente al Estado-nación. El empoderamiento del docente y, por extensión del estudiante, conforma por tanto la base de este modelo educativo diferencial (Dietz, 2009b).

6.5 El topos de lo intercultural-bilingüe-indígena

Al margen de estos proyectos novedosos y a menudo independientes de educación intercultural, que en su conjunto reivindican “el mantenimiento o la revitalización de las culturas y lenguas indígenas” (Hamel, 2008: 320), el sistema de educación pública oficial también está siendo transformado profundamente a partir de la incorporación del discurso de la interculturalidad. Desde la década de 1990, la educación pública adquiere la tarea de “fortalecer las lenguas y culturas que hacen de México un país multicultural” (Schmelkes, 2006a: 75), buscando subsanar así aspectos de desigualdad que se remontan a la conquista. Los primeros cambios se reflejan en la educación primaria; para 1997 el sistema de educación indígena cambia de educación bilingüe bicultural a educación intercultural bilingüe.

A partir de este giro multicultural de las políticas públicas, que se materializa jurídicamente a lo largo de un lento proceso que inicia en 1992 y que pasa por reformas constitucionales, por la entrada en vigor en los dos últimos sexenios de nuevas leyes sobre los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas (cfr. Dietz, 2005; Gutierrez Chong, coord., 2008), es nuevamente el subsistema anteriormente denominado “bilingüe-bicultural” el que es el principal destinatario del enfoque intercultural en las políticas públicas mexicanas.

En el año 2001 se crea la CGEIB con la misión de coordinar todas aquellas políticas públicas destinadas a implementar una educación adecuada al contexto indígena y a la población en general a través del enfoque intercultural. Expresamente, la institución tiene por objetivo:

promover y evaluar la política intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional [*así como*] promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de: desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad, formación del personal docente, técnico y directivo; desarrollo y difusión de las lenguas indígenas, producción regional de materiales en lenguas indígenas y realización de investigaciones educativas (CGEIB, 2009: s.p.).

Como analiza Muñoz Cruz (2001, 2004) con detalle, el tránsito de la antigua educación de índole indigenista al nuevo concepto intercultural que no se limita a México, sino que ocurre en todo el contexto latinoamericano (Gleich, 1989; López, ed., 2009) conlleva una apropiación oficial de un “modelo liberal” del multiculturalismo. En esta apropiación, el derecho a una educación cultural y lingüísticamente pertinente (cfr. capítulo 3.2) se combina con un ímpetu de promover e integrar el “capital humano”, proveniente de un modelo educativo compensatorio (cfr. capítulo 3.1).

Cuadro 3. Propuestas principales de la educación indígena escolarizada³⁸

Educación bilingüe (EB)	Modelo democratizador
Educación bilingüe bicultural (EBB)	Modelo de capital humano y de superación de la marginalidad
Educación bilingüe intercultural (EBI) Educación intercultural bilingüe (EIB) Educación indígena Educación multicultural	Modelos liberales de capital humano
Educación endógena Educación propia Etnoeducación	Modelos críticos de resistencia

38 Fuente: Muñoz Cruz (2004: 39).

El cuadro 3 ilustra los cambios y las continuidades en este tránsito programático del subsistema bilingüe. Cabe destacar la continuidad que esta secuencia expresa en cuanto a la mirada indigenista hacia la educación para los pueblos indígenas: el subsistema bilingüe no sólo se mantiene delimitado del resto del sistema educativo y separado orgánicamente de la CGEIB, sino que en el proceso de descentralización institucional esta distinción se reproduce a nivel estatal, generándose así un elenco de direcciones estatales de Educación Indígena, creadas a imagen y semejanza de la DGEI federal.

En el discurso oficial de la ahora denominada “educación intercultural y bilingüe” también se mantiene una extraña ecuación entre lo lingüístico y lo cultural (Podestá Siri y Martínez Buenabad, 2003; Hamel, 2008). La identificación semántica de “lo bilingüe” con “lo intercultural” demuestra una continuidad con la anterior educación bilingüe-bicultural, dado que en ambos casos el topos de lo bilingüe y lo intercultural viene a sustituir “lo indígena”.

Esta problemática ecuación de lo “bilingüe+intercultural+indígena” refleja un esencialismo antropológico-lingüístico que remite a la añeja antropología funcionalista de los treinta y cuarenta del siglo pasado (cfr. capítulos 4.3 y 4.5) que ya ha sido ampliamente superado por enfoques más constructivistas e interaccionistas tanto en antropología (Dietz, 2009b; Jiménez Naranjo, 2009a; Díaz de Rada, 2010) como en sociolingüística (Hamel *et al.*, 2004; Hornberger, 2009). Aparte de sus consecuencias simplificadoras para la conceptualización contemporánea de lo “indígena” y su visibilización política —por ejemplo, en datos censales oficiales que a menudo siguen recurriendo a criterios lingüísticos para identificar población indígena—, el principal problema de esta ecuación consiste en su impacto práctico en el desarrollo de currícula interculturales y/o bilingües.

Al equiparar procesos lingüísticos y culturales, ni la tarea de interculturalizar el currículum ni el desafío del bilingüismo escolar son tratados satisfactoriamente. Por un lado, se acaba “adornando” el currículum oficial único con “ingredientes” frecuentemente folclorizantes y etnificados, provenientes de la cultura “propia” de una imaginaria comunidad indígena idealizada y escasamente representativa para la realidad concreta del alumnado indígena. Este procedimiento deductivo impone “desde arriba” lo intercultural+indígena, por lo cual dificulta al máximo un aprendizaje significativo, tan proclamado

por las últimas reformas educativas y tan escasamente practicado en las aulas de la educación básica (Jiménez Naranjo, 2009a).

Por otro lado, a la vez se tiende a limitar el uso áulico de la lengua indígena a cuestiones instrumentales y puntuales que denotan una arraigada continuidad con objetivos únicamente castellanizadores (Rebolledo, 2009). Con ello, se pierde de vista la compleja dinámica interlingüe que caracteriza las regiones indígenas del país y los diferentes niveles de L1 (lengua materna) y L2 (segunda lengua) del alumnado bi o plurilingüe (Hamel *et al.*, 2004). A ello se une la persistente simplificación identitaria de reducir lo bilingüe a lo indígena, como si la población mestiza no pudiera acceder a la diversidad lingüística del país. Como consecuencia, en la práctica pedagógica se abre un artificial y nocivo abismo programático entre un bilingüismo indígena, connotado como problemático y obstaculizador, por una parte, y un bilingüismo mestizo “de élite”, identificado con el inglés, por otro lado (Cummins, 2000; De Mejía, 2002; Hornberger, 2009).

Son nuevamente escasos los proyectos piloto que logran trascender estas simplificaciones sistémicas provenientes del clásico indigenismo. Sólo incorporando aspectos significativos de la cultura local, comunitaria en un currículum pretendidamente diversificado y ampliando la perspectiva bilingüe a los procesos interlingües que acaecen en una comunidad y escuela concretas es posible lograr una educación a la vez “intercultural” y “bilingüe”. Los proyectos acompañados, sistematizados o analizados por Díaz Tepepa (2001), Crispín Bernardo (coord., 2004), Tovar Gómez y Avilés Quezada (2005), Cantú Cantú *et al.* (comps., 2006), Rodríguez Sánchez *et al.* (2006) y Hamel (2009) ofrecen importantes pistas sobre cómo “aterrizar”, arraigar y volver significativa y contextual la EIB oficial.

6.6 De lo indígena a lo migrante: ¿educación intercultural para todos?

En un intento de superar la divergencia cultural inicial marcada por el indigenismo clásico y su identificación de “problemas educativos”, únicamente para el caso de los pueblos indígenas, varios autores vienen proponiendo una nueva mirada hacia la educación intercultural. El punto de partida lo constituyen las migraciones indígenas del campo a la ciudad; ello desafía el subsistema

de educación intercultural bilingüe, que antes únicamente cubría espacios rurales, no urbanos. A partir de trabajos pioneros de Chapela (2005), Martínez Casas (2000), Tovar Gómez y Avilés Quezada (2005), Martínez Casas y Rojas (2006), Podestá Siri *et al.* (2007), Podestá Siri (2008), Czarny (2008), Martínez Buenabad (2008) así como de Yurén, De la Cruz, Romero (coords., 2008), observamos que mediante el estudio de los jóvenes indígenas migrantes se da una aproximación discursiva hacia los modelos educativos interculturales imperantes en el contexto europeo (García-Cano Torrico, Márquez Lepe, Agrela Romero, 2008). Para hacer frente al desafío de la diversidad y del multilingüismo áulico en las escuelas urbanas, es preciso trascender el enfoque bilingüe indígena para implementar una interculturalidad incluyente:

La actual política educativa de México establece que la educación en y para la diversidad es para todos los mexicanos y no sólo para los pueblos indígenas. Por ello, se busca que la figura docente cuente con las herramientas necesarias para acercar el conocimiento a las niñas y los niños con calidad, equidad y pertinencia sociocultural, étnica y lingüística, y de esa manera contribuya a la formación de sujetos capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, que existen diversas comunidades epistémicas, que respeten la diversidad cultural y se enriquezcan con ella, y así, les permita intervenir en procesos de transformación social (López Sánchez, 2009: s.p.).

La correspondiente “educación intercultural para todos”, acuñada por Schmelkes (2003), consiste en aplicar la interculturalidad a todo el sistema educativo, no solamente el subsistema intercultural y bilingüe, y en todos los niveles educativos, no únicamente en la educación preescolar y primaria. Se trata por tanto de transversalizar un enfoque intercultural, que visibiliza la diversidad, celebra la interacción y promueve actitudes positivas ante la heterogeneidad, y todo ello más allá de cualquier materia o asignatura escolar (Schmelkes, 2004).

Desde el sexenio en el que se creara la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), esta instancia se ha dedicado a promover esta visión transversal e integradora de la diversidad cultural como uno de los principales énfasis de sus propuestas en materia de políticas educativas.

Distintas reformas curriculares, programas educativos y varios proyectos piloto ilustran este esfuerzo por ir más allá de la cultura y etnicidad indígena para tematizar los legados del México contemporáneo (Ahuja, Berumen, Casillas *et al.*, 2004; Hevia *et al.*, 2005c; Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006; Chapela y Ahuja, 2006; Schmelkes, 2009a, 2009b). Estos esfuerzos están siendo continuados y profundizados en el presente sexenio tanto por la misma Coordinación General (Rodríguez Sánchez y Berumen, 2008) como por otras iniciativas a menudo interinstitucionales, tales como la gubernamental “Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México” (Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México, s.f.), las actividades de la UNESCO y el Programa “México Nación Multicultural” coordinado por la UNAM.³⁹

Como demuestran los debates actuales, no obstante, aun así el discurso intercultural está lejos todavía de visibilizar el conjunto de la “diversidad de diversidades” presente en la educación pública (Bertely Busquets y Schmelkes, 2009). Nuevamente es la mirada indigenista la que constituye el punto de partida de la “interculturalidad para todos”, en el sentido de que ahora se presenta, visibiliza y celebra en distintas materias educativas, distintos programas mediáticos y diversos materiales didácticos el patrimonio cultural indígena ya no solamente para la población indígena, sino para el conjunto de la sociedad mexicana. Aunque ello evidentemente contribuye a “interculturalizar” el currículum, lo sigue sesgando en torno a la continuamente etnificada dicotomía indígena *versus* no indígena (cfr. Schmelkes, ed., 2006).

Otra característica que destaca, de este importante esfuerzo de transversalizar las temáticas de la diversidad más allá de lo indígena, consiste en su fuerte arraigo en el modelo de la educación para la tolerancia, arriba desarrollado (cfr. capítulo 3.3). Apelando a la sensibilización, a la comprensión y a la tolerancia, se pretende modificar actitudes y comportamientos por parte del alumnado no indígena. Sin embargo, en este sentido llama la atención que apenas se tematizan el racismo y las discriminaciones que sufren los miembros de los pueblos indígenas y afroamericanos hasta la fecha. Ello demuestra que la interculturalidad se entiende como una competencia armónica, dialógica y abierta, mientras que el conflicto como elemento consustancial de cualquier relación intercultural asimétrica se tiende a invisibilizar.

39 Cfr. Hevia *et al.* (2005a, 2005b) para similares iniciativas latinoamericanas.

7. Entre lo propio y lo ajeno: ¿hacia una gramática de la diversidad mexicana?

Nuestro análisis de la migración de los discursos interculturales presentes en México que ha elucidado su relación con las corrientes latinoamericanas, anglosajonas y europeas, ha problematizado su arraigo en una característica divergencia inicial –respecto a los persistentes sesgos nacionalistas e indigenistas– que ha distinguido una serie de viejos y nuevos intermediarios del enfoque intercultural, quienes lo concretan en campos pedagógicos, académicos y políticos de transferencia discursiva para finalmente traducirlos en una serie de modelos culturales, nos lleva por último a identificar un conjunto de estructuras identitarias y discursivas que subyacen a los debates contemporáneos. El análisis comparativo de estas estructuras permite finalmente concretar algunos “tipos ideales” de modelos educativos y proponer un conjunto de ejes y dimensiones que nos parece indispensable incluir en cualquier propuesta educativa comprensiva e integral que pueda reflejar fehacientemente la diversidad cultural mexicana.

7.1 Comunalidad e interculturalidad como tipos ideales

En este sentido, en los enfoques educativos interculturales mexicanos hasta aquí analizados, no se trata de seguir yuxtaponiendo y simplificando con ello dicotomías y antagonismos de origen a veces conceptual y otras político-programático. 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 estos 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 (cfr. Mateos Cortés, 2011), está generando nuevas y fructíferas combinaciones de nociones, que van más allá de una supuesta disyuntiva entre empoderamiento exclusivamente indígena, por un lado, y transversalización de la educación intercultural para todos, por otro.

A pesar de sus orígenes antagónicos, las arriba desarrolladas nociones de comunalidad e interculturalidad 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, 2010a; Jiménez Ramírez, 2010).

En este sentido, como primera conclusión del análisis arriba desarrollado, proponemos, en lo siguiente, entender por interculturalidad un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos (ante 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).

En este mismo afán analítico, y recurriendo al *habitus* bourdieuano como gozne creativo y nada estático entre la praxis cultural y la identidad étnica,⁴⁰ cabe distinguir los arriba detallados conceptos de “comunalidad” y de “comunalismo”; mientras que la comunalidad se refiere al *habitus* comunitario definido por Maldonado (2002, 2004a, 2004b) como praxis internalizada de origen mesoamericano, el comunalismo representaría un

40 Para detalles al respecto, cfr. Dietz (2003, 2009b), Bartolomé (2005), y sobre todo Jiménez Naranjo (2009a).

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 ante la imposición de modelos exógenos y colonizadores.

Como resultado, en los casos exitosos, el comunalismo 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 manera 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 en la “lógica segmentaria” y la competencia interbarrial (Dietz, 1999).

El reconocimiento explícito y constante de esta conflictiva diferenciación intralocal, que constituye un recurrente eje temático que estructura la totalidad de muchas asambleas comunitarias, permite a la vez 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, 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 o gestionados “desde abajo”. Ello ilustra la complementariedad del enfoque intracultural o “endocultural” representado por la comunalidad, con el enfoque más bien intercultural o “exocultural”, *i.e.* la propuesta de la interculturalidad.

En el ámbito educativo local, el comunalismo recurre a la intracultura, 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 intercultural de los

recursos exógenos, que pueden ser funcionales y apropiables para los actores locales y provenir de un currículum nacional o de otras “ofertas” culturales proporcionadas por los circuitos globalizados (Díaz Tepepa, 2001).

Así, inspirados por distintas experiencias educativas innovadoras arriba analizadas (cfr. Meyer, 2004; Bertely Busquets, 2007; RIDEI, 2007, y Alfaro, Ansión, 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 (cfr. cuadro 4):

Tipo A = *interculturalidad y comunalidad*: Este tipo 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 intercultural, dirigida a las relaciones externas de la comunidad, con la intracultura, 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 y comunalismo*: Aquí se trata de un modelo educativo que es implícitamente monológico y que se presenta como explícitamente intracultural; 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.

Tipo C = *interculturalismo y comunalidad*: Este tipo constituye un modelo educativo que también es implícitamente monológico, pero que se manifiesta como explícitamente intercultural; en este sentido, 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 y comunalismo*: Por último, este tipo se refiere a un modelo educativo que es explícitamente dialógico y que opta por combinar recursos intraculturales e interculturales; con ello, se procura negociar contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje tanto endógenos como exógenos.

Cuadro 4. Modelos implícitos y explícitos de comunalidad e interculturalidad⁴¹

	COMUNALIDAD	COMUNALISMO
Interculturalidad	<p>Tipo A:</p> <ul style="list-style-type: none"> • modelo educativo implícito • praxis habitualizada, híbrida de enseñanza-aprendizaje local • producto de imposiciones externas y de resistencias internas • combina vivencialmente intercultural e intracultural • fuente identitaria y punto de partida de los modelos educativos 	<p>Tipo B:</p> <ul style="list-style-type: none"> • modelo educativo implícitamente monológico • explícitamente intracultural • prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje endógenos • invisibiliza aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos

41 Elaboración propia, basada en Dietz (2010a).

Cuadro 4. Modelos implícitos y explícitos... (continuación)

	COMUNALIDAD	COMUNALISMO
Interculturalismo	<p>Tipo C:</p> <ul style="list-style-type: none"> • modelo educativo implícitamente monológico • explícitamente intercultural • prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos • invisibiliza aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje endógenos 	<p>Tipo D:</p> <ul style="list-style-type: none"> • modelo educativo explícitamente dialógico • combina recursos intraculturales e interculturales • negocia contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje tanto endógenos como exógenos

7.2 Desigualdad, diferencia y diversidad: por una pedagogía crítica del control cultural

Estos tipos ideales de modelos educativos con enfoque intercultural no se entienden como prescriptivos, sino como herramientas analíticas que desde nuestro punto de vista pueden contribuir al debate sobre lo que se entiende en cada contexto por “pertinencia” cultural y lingüística. Para evitar imponer modelos educativos pretendidamente interculturales 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 el cuadro 4, 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 Guzmán y Triviño Garzón, (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 Guzmán y Triviño Garzón, 2008: 91).

Sin embargo, 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 obtener un “control cultural” (Bonfil Batalla 1987: 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).

Cuadro 5. Modelo del control cultural en procesos étnicos⁴²

<i>Recursos culturales</i>	<i>Decisiones</i>	
	Propias	Ajenas
Propios	Cultura autónoma	Cultura enajenada
Ajenos	Cultura apropiada	Cultura impuesta

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

42 Fuente: Bonfil Batalla (1987).

como originalmente apuntalaba Bonfil Batalla (1987) con su modelo (cfr. cuadro 5). 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 Cortés, 2011).

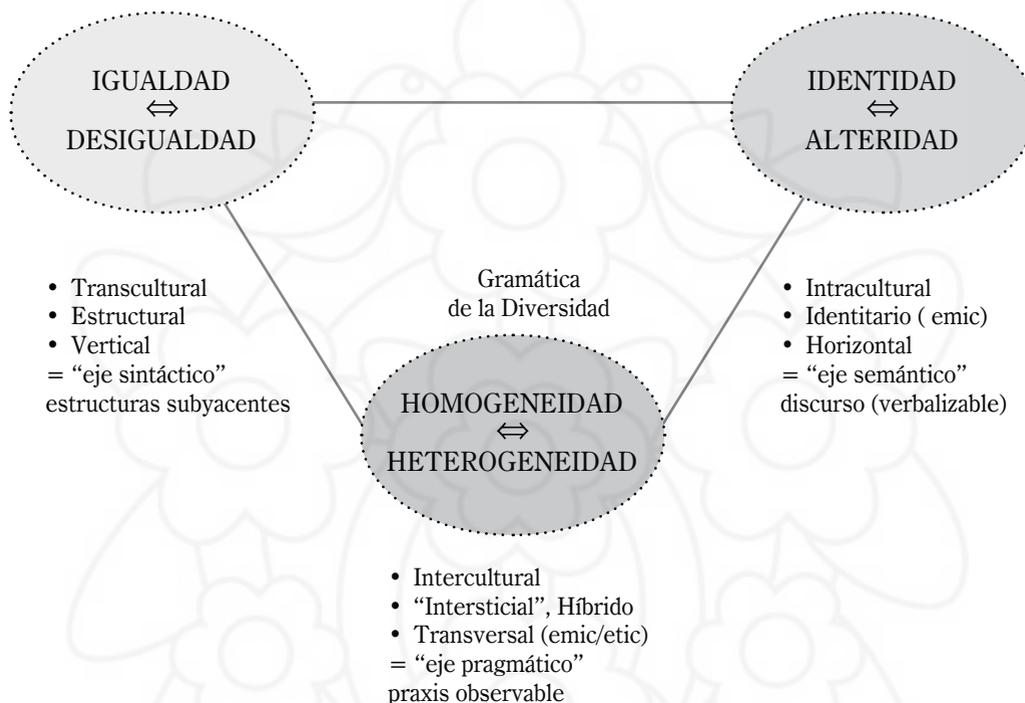
Las identidades que subyacen a la percepción de la diversidad tienen que ser contextualizadas con respecto a las relaciones y asimetrías de poder más amplias y contrastadas en sus interrelaciones, interacciones e interferencias mutuas. Las tensiones y contradicciones resultantes —por ejemplo, entre indicadores de identidad generizados *vs.* etnificados— son una fuente para el análisis de los continuos procesos contemporáneos de identificación y heterogeneización (Krüger-Potratz, 2005). Dichos procesos sólo pueden ser analizados en su carácter multifacético, si logramos distinguir en cada momento tres ejes analíticos distintos pero complementarios, cada uno, por sí sólo, constituye todo un paradigma pero, en su combinación generan un análisis multidimensional de las identidades y diversidades: se trata de los conceptos de desigualdad, de diferencia y de diversidad (cfr. también Dietz, 2009a, 2009b):

- a) 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 desventajas con respecto a la población dominante (Treviño, 2005; Didou

Aupetit y Remedi Allione, 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).

- b) El eje de la identidad-alteridad, por el contrario, que corresponde al paradigma de la diferencia y que es 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 Kerchis 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, 2008a), particularista y multicultural que en no pocas ocasiones acaba ignorando u obviando desigualdades socioeconómicas y condiciones estructurales (García Castaño y Granados Martínez, 1999).
- c) Por último, el eje de la homogeneidad-heterogeneidad, producto del paradigma de la diversidad, 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 plural, multisituado, contextual y por ello necesariamente híbrido de las identidades culturales, étnicas, de clase, de género etc. que articula cada individuo y cada colectividad (Wood, 2003; Reay, David, Ball, 2005). La correspondiente estrategia de análisis es intercultural, *i.e.* relacional, transversal e “interseccional” (Wade, Urrea Giraldo, Vivero Vigoya, eds., 2008), haciendo énfasis en la interacción entre dimensiones identitarias heterogéneas (Giménez Romero, 2003; Dietz, 2007).

La gráfica 4 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.

Gráfica 4. Ejes de una gramática de la diversidad ⁴³

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 “intercultural”, centrada en las complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales que responden a lógicas subyacentes, tales como determinadas culturas comunitarias subalternas

⁴³ Elaboración propia, basada en Dietz (2007).

que vienen resistiendo diversas olas de colonización de globalización, la cultura organizacional de los movimientos multiculturalistas que reivindicaban determinados aspectos de la diversidad cultural 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” o “ecológico” (Touraine, 1981; Santos, 2005);

- 2) en su dimensión “interactoral”, que analiza las pautas y canales de negociación y mutua transferencia de saberes entre diferentes actores institucionales, organizacionales o comunitarios, quienes proporcionan memorias colectivas (Halbwachs, 1950), saberes localizados y contextualizados acerca de la diversidad cultural y biológica de su entorno inmediato (García, 2002);
- 3) y, por último, en su dimensión “interlingüe”, que 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 Adler, 1995) de los actores locales subalternizados, marginados o silenciados históricamente y las “interculturales” exógenas; ello genera competencias interlingües e intergeneracionales (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.

7.3 Interseccionalidad y reflexividad: consecuencias metodológicas

Al analizar 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 o postulada, pero no estudiada empíricamente. Esta diversidad epistémica se puede y debe insertar en 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 multidimensional y multi-perspectivista que estudia las “líneas de diferenciación” (Krüger-Potratz, 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 de 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).

Complementario 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” sustancializan de modo sistemático las identidades con respecto a las

alteridades 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”, etc. 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-Potratz 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 sobreenfatizando o sobrevisualizando 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, 2003) en contra de una asunción prevaleciente que esencializa y fija las identidades. De acuerdo con esto, la perspectiva de diversidad nos urge 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.

Esto se traduce metodológicamente en lo que hemos denominado la doble reflexividad etnográfica (Dietz, 2009b): sostenemos que la etnografía no es reductible 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 a la etnografía y a su sistemático oscilar entre una visión *emic* y *etic* —interna y externa— de la realidad social (Velasco y Díaz de Rada, 1997; Bertely Busquets, 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, ONG y/o instituciones educativas (Podestá Siri *et al.*, 2007; Podestá Siri, 2008; Sartorello, 2009a; Leyva Solano *et al.*, 2012), sin embargo, 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 (centrada 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 tridimensional (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, *i.e.* 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 el cuadro 6 (cfr. también Dietz, 2009b). Concatenando las diferentes dimensiones interculturales, interlingües e interactorales con esta metodología tridimensional 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) profesio-

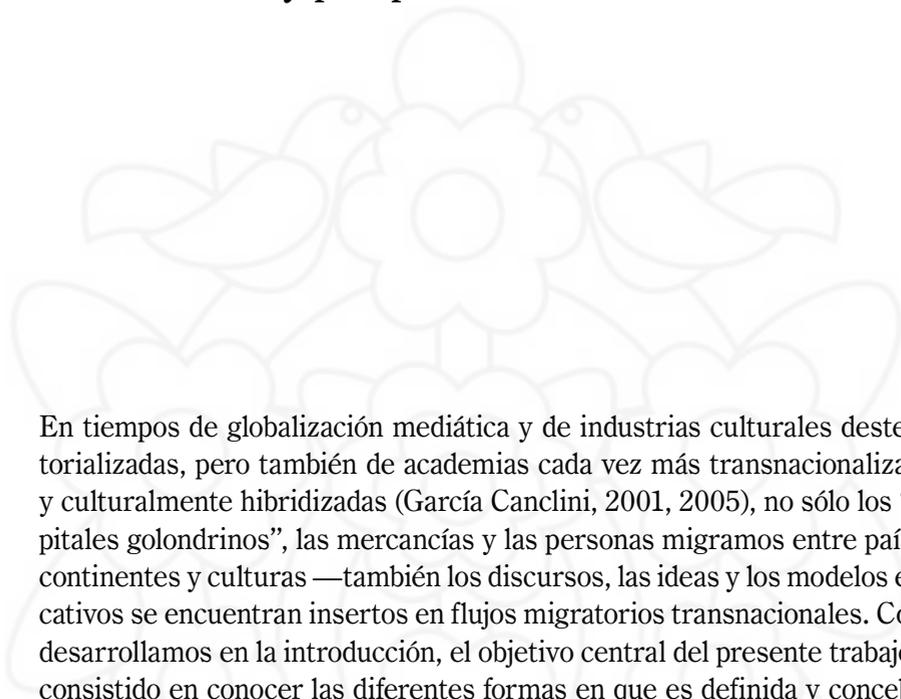
tas indígenas y de sus formadores como objetivos “transversalizadores” de competencias-claves que éstos requerirán para su desempeño profesional y organizacional.

Cuadro 6. Dimensiones de una metodología etnográfica reflexiva ⁴⁴

DIMENSIÓN SEMÁNTICA	DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	DIMENSIÓN SINTÁCTICA
centrada en el actor	centrada en la interacción	centrada en la institución
identidad, etnicidad	cultura (intracultura/intercultural)	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”)

44 Fuente: elaboración propia; cfr. también Dietz (2009b).

8. ¿Cómo dialogar entre saberes? Conclusiones y perspectivas



En tiempos de globalización mediática y de industrias culturales desterritorializadas, pero también de academias cada vez más transnacionalizadas y culturalmente hibridizadas (García Canclini, 2001, 2005), no sólo los “capitales golondrinos”, las mercancías y las personas migramos entre países, continentes y culturas —también los discursos, las ideas y los modelos educativos se encuentran insertos en flujos migratorios transnacionales. Como desarrollamos en la introducción, el objetivo central del presente trabajo ha consistido en conocer las diferentes formas en que es definida y concebida la interculturalidad en actores pedagógicos y académicos mexicanos que producen y reciben discursos sobre “lo intercultural”, los adoptan, rechazan o resignifican en función de sus trayectorias biográficas, sus modelos teóricos, sus percepciones institucionalizadas y sus intereses específicos. Resumiremos aquí los resultados comparativos de este trabajo así como de una investigación empírica realizada con la misma metodología (Mateos Cortés, 2011), centrándonos en identificar las emergentes funciones de intermediación y traducción que estos actores e intermediarios desempeñan en sus respectivos campos de transferencias de discursos y significados. Para ello, contextualizamos nuestros resultados en el debate contemporáneo sobre los saberes localizados y globalizados para, por último, formular algunas conclusiones conceptuales y metodológicas que aspiran a consolidar este novedoso campo comparativo y transnacional de la investigación intercultural.

Por un cosmopolitismo provincial

Una empresa “metadiscursiva” como la aquí realizada pudiera parecer una necesidad meramente intraacadémica. Sin embargo, y muy lejos de ello, este trabajo se inscribe en un proyecto más amplio, que es a la vez intelectual y político (Lins Ribeiro y Escobar, 2006): se trata de resituar antropológicamente los saberes y conocimientos que están en movimiento, de “provincializar” los discursos occidentales y de enlazarlos con otros saberes, con otros discursos, que requieren ser “cosmopolitizados desde abajo”. Ello contribuye a evitar caer en un “provincialismo metropolitano” (Chakrabarty, 2000), que sigue estando tan arraigado en la academia como en el quehacer pedagógico. Para el caso de la antropología, Lins Ribeiro y Escobar (2006) distinguen entre el centro y la periferia de la disciplina:

El provincialismo metropolitano es la ignorancia que los antropólogos de los centros hegemónicos tienen acerca de la producción de conocimiento antropológico en sitios no hegemónicos. El cosmopolitismo provincial refiere al muy exhaustivo conocimiento que la gente en los sitios no hegemónicos tiene de la producción en los centros hegemónicos (Lins Ribeiro y Escobar, 2006: 30).

Una antropología consecuentemente mundializada será aquella que logre situar sus conocimientos en el tiempo y espacio, y ponerlos en diálogo mediante una mirada etnográfica doblemente reflexiva con los actores estudiados. El resultado será una multiplicidad de antropologías, las “antropologías del mundo / en el mundo” como aquellas propuestas y defendidas por Krotz (1997) como “antropologías del Sur” (Krotz, 1997). Este tipo de ciencia social crítica, situada y relacional, reflexiva y consciente de su mirada específica, contribuirá a erosionar artificiales fronteras disciplinarias tanto como cánones de saberes sesgadamente definidos como “normales” o “únicos”:

Vemos el empoderamiento de las “antropologías en el mundo” como una intervención dirigida hacia la implosión de las limitantes disciplinarias que

subalternizan modalidades de prácticas e imaginarios antropológicos en nombre de un modelo de antropología no marcado y normalizante (Restrepo y Escobar, 2004: 111).

El presente trabajo ha pretendido contribuir a este giro paradigmático que no se limita a la antropología, sino que desafía a todas las ciencias sociales, mediante un análisis de la migración transnacional del discurso intercultural globalizado desde la perspectiva de los actores mexicanos que participan en dicho proceso migratorio-discursivo. Recurriendo a una serie de categorías analíticas propuestas originalmente por la historiografía de las “transferencias interculturales” (cfr. capítulo 2), se ha logrado identificar y reconstruir la trayectoria del discurso intercultural desde que surge en diferentes contextos —en parte latinoamericanos, anglosajones y europeos—, hasta que “aterriza” en los actores educativos y académicos aquí estudiados.

Lo que acerca este análisis migratorio-discursivo al arriba mencionado giro paradigmático de las antropologías y ciencias sociales del Sur es precisamente esta mirada multiactoral hacia los procesos de traducción discursiva. Este procedimiento más “traductor” se distancia epistemológicamente de la propuesta “naturalista” de Sperber (2002, 2005), quien desarrolla una “epidemiología de las representaciones” (2002: 92ss.; 2005: 58ss.), mediante la cual pretende analizar cómo las representaciones culturales migran de un contexto a otro y cómo se difunden de forma causal, empíricamente estudiable. Evidentemente, Sperber se basa en un modelo proveniente de las ciencias naturales, al optar por modelos epidemiológicos-distribucionales. Coincidimos con Díaz de Rada (2010) cuando critica que la subyacente “lógica correlacional” que propone Sperber intenta sustituir un análisis interpretativo por otro, supuestamente causal. Sin embargo, las representaciones como las aquí analizadas para el discurso intercultural, no son reducibles a causalidades, sino que se trata, en palabras de Díaz de Rada (2010) de “convenciones”, sentidos verbales-referenciales que sólo son interpretables en función de sus contextos específicos. Por tanto, no pueden ser reducidos a agregaciones de elementos como en las epidemiologías virales (Díaz de Rada, 2010).

El conocimiento migrante, el discurso que migra en el espacio y el tiempo, por tanto no es analizable en su contenido como tal, lo cual llevaría a una sustancialización y esencialización de sus características (Dietz, 2009b). Más bien, se trata de estudiarlo y compararlo en sus procesos de traducción e intermediación así como en sus campos de transferencia (Charle, Schriewer, Wagner, 2006). Esta dimensión de intermediación y transferencia aleja aún más la presente investigación del mencionado enfoque epidemiológico y la acerca a lo que Santos (2005, 2006) acuñó como una “ecología de saberes”. El estudio de los discursos como saberes migratorios requiere de una dimensión no sustancial, sino relacional, no aporística, sino contextual y pragmática de los discursos y sus portadores-protagonistas:

Vamos a partir, en esta ecología, de afirmar que lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad: la intervención en lo real. Estamos intentando una concepción pragmática del saber (Santos, 2006: 26-27).

Diversidad de pantallas lingüísticas

Tal como especificamos en el capítulo 6, para contribuir a esta noción pragmática y situacional de los saberes discursivamente estructurados, hemos concatenado a lo largo de este trabajo un análisis “semántico” de estos discursos con una mirada “sintáctica” hacia las estructuras institucionales que subyacen a dichos discursos. Así, hemos identificado una constelación de diferentes “pantallas lingüísticas”, características de diferentes tipos de actores educativos.

Contrastando estas pantallas analizadas, lo primero que llama la atención es la homogeneidad de las pantallas institucionales “oficiales” frente a la heterogeneidad de las pantallas actorales o “autónomas”. Las experiencias reseñadas y los discursos analizados revelan todo un abanico de pantallas diversas, caracterizadas por una gran heterogeneidad de matices discursivos. En este sentido, es muy ilustrativo que los actores educativos oficiales oscilan entre dos tipos de pantallas:

- por un lado, una visión indigenista de la interculturalidad, que se basa en las lenguas indígenas y en “contenidos étnicos” provenientes de la diversidad cultural del país, pero que se percibe básicamente como mosaico de culturas indígenas;
- y, por otro, una visión pedagógico-actitudinal de la interculturalidad, que frente al peso del normalismo y nacionalismo “clásicos” valora ahora lo diverso como enriquecedor, vivencial y pedagógicamente aprovechable para promover actitudes de tolerancia frente al “otro”.

Esta tensión entre dos nociones en el fondo antagónicamente opuestas, de “interculturalidad para indígenas” frente a “interculturalidad para todos”, refleja, sin embargo, la tensión irresuelta entre el legado indigenista y particularista del subsistema educativo, y la herencia del normalismo homogeneizador, desafiado por una imperante necesidad de diversificación y actualización cara a la heterogeneidad de la sociedad mexicana contemporánea (Schmelkes, 2006b; Mateos Cortés y Dietz, 2009a; Mateos Cortés, 2011).

Los actores académicos, por su parte, estudiados empíricamente para el caso veracruzano por Mateos Cortés (2011), se distinguen de las pantallas del subsistema indígena oficial. La tensión bipolar entre indigenismo y normalismo, entre particularismo étnico y universalismo nacionalista, la superan estos actores mediante la importación de un discurso desesencializado, constructivista y transversalizador de la interculturalidad. Como sinónimo de “diversidad de diversidades”, sus respectivas pantallas reflejan una noción abierta y dinámica de lo intercultural, que se mantiene de forma dialógica, reflexiva y autocrítica más allá de la dicotomía identitaria indígena-mestizo.

Por último, los actores que promueven proyectos alternativos y/o “autónomos” de educación intercultural demuestran una cercanía inicial al discurso intercultural proveniente de los académicos influidos por los modelos y debates educativos de origen latinoamericano. Acaban generando discursos alternativos, mucho más críticos con la interculturalidad exógena y más enfocados hacia el empoderamiento de los sujetos subalternos, de las comunidades con las que colaboran. Ello confluye en un interés por nociones dialógicas que partan del reconocimiento de la diversidad no como una

estrategia pedagógica “para todos”, sino antes que nada como un derecho de los actores colectivos históricamente excluidos y discriminados.

Como demuestra esta síntesis, en función de la cercanía o lejanía al Estado-nación mexicano y a su legado mestizófilo, homogeneizador y jacobino (cfr. capítulo 4), estas pantallas lingüísticas reflejan la “resiliencia” de modelos oficiales, normalistas tanto como indigenistas que oficialmente ya son declarados como caducos, pero que conforman pantallas aún vigentes para muchos de los actores estudiados. Sólo paulatinamente y en los márgenes del sistema educativo mexicano, tal como en diversos proyectos-piloto, en las emergentes universidades interculturales y en la academia universitaria, aparecen alternativas discursivas que superan el sesgo paternalista, asistencialista e indigenista o normalista que persiste en gran parte del discurso intercultural aquí analizado. Surgen modelos “comunitarios” o “contextualistas” que pretenden emanciparse de la tutela discursiva del Estado-nación y de su visión monológica y victimista del “otro” cultural (Rojas, 2008; CMPIO *et al.*, 2010).

Como ilustra la coexistencia y “convivencia” de pantallas tan distintas y distantes, este tipo de “conocimiento relacional, emergente y contextual” (Aparicio y Blaser, 2008: 86) se encuentra estrechamente interrelacionado con el conocimiento monológico y hegemónico. Ello refleja una estructura persistentemente asimétrica entre ambos tipos de saberes. Esta dicotomía de saberes, que Aparicio y Blaser (2008) distinguen como el legado de la “ciudad letrada”, por una parte, y los “saberes subyugados”, por otra parte, sin embargo, coinciden al interior de los actores estudiados, volviéndolos intermediarios y traductores entre uno y otro.

Intermediarios-traductores

En el ámbito de la educación intercultural existe una gran necesidad de metaforización, que ayude a abarcar, conceptualizar y retratar de forma lo suficientemente compleja y matizada el enfoque intercultural, que a veces subsumimos en toda su heterogeneidad bajo la “metáfora de la diversidad” (Aguado Odina, 2008). En este sentido metafórico se ha acudido inicialmente no sólo a metáforas provenientes de las migraciones de personas,

sino también de las teorías de la comunicación (Rodrigo Alsina, 1999), para poder analizar adecuada y detalladamente los procesos de intermediación y transferencia discursiva. Para distinguir quiénes eran los intermediarios del discurso intercultural aquí analizado, nos basamos en un principio en un modelo bastante tradicional de comunicación, mediante el cual distinguimos tres tipos de agentes: los emisores originales, que son los protagonistas intelectuales o ideólogos que teorizan acerca de la interculturalidad; los destinatarios o perceptores del discurso, quienes reciben la teorización de los primeros, y los intermediarios, que realizan un proceso de traducción e interpretación de las teorías realizadas por los emisores con el fin de que llegaran a los receptores ya descodificadas y resignificadas.

Sin embargo, a raíz del análisis semántico arriba realizado, podemos observar que no existe una función específica para cada actor. Cada uno de los actores, desde su modelo cultural interno específico y característico, produce pantallas lingüísticas no sólo colectivas sino individuales, y para poder construirlas “teoriza”, interpreta y traduce conceptos a sus contextos. Como resultado, la categoría de “intermediario” es relacional y contextual: todos los actores, en el proceso de migración del discurso intercultural, se convierten en un momento dado en un “eslabón” o “nodo” en la cadena o red de significados que existe sobre la interculturalidad. Se convierten en “canales de distribución” de herramientas teórico-conceptuales, facilitan el flujo de nuevas pantallas lingüísticas o la reconstrucción de las mismas, *i.e.* se convierten en intermediarios.

Cabe aclarar que no todos los intermediarios cumplen con éxito su propósito, esto es, exportar o importar nociones de la interculturalidad, dar a conocer y adoptar teorías sobre ella, en pocas palabras, generar el proceso de migración y transferencia del discurso intercultural. Lo anterior se debe a la “intensidad” y al “poder” que tengan en la cadena relacional, de su “capital conectivo” (Barnes, Relly, Pisani, 2007: 70) y de los intereses que cada actor tenga. Por ejemplo, un directivo de una Dirección de Educación Indígena y un activista crítico no realizan la misma función como intermediarios; tanto uno como otro hará migrar parte de lo que ha recibido sobre la interculturalidad, lo que responda a sus objetivos y a los de su institución —siempre en función de lo que le permiten o limitan su propio modelo cultural interno y

su propia pantalla lingüística. En este caso, el intermediario puede realizar una traducción e interpretación interesada o sesgada del discurso, pudiendo incluso “desinformar” a sus interlocutores con el objetivo de obstaculizar el proceso migratorio y de transferencia del mismo.

Hemos podido observar que el papel principal del intermediario consiste en la concentración y difusión de discursos sobre la interculturalidad. Por medio de sus redes, de sus “colegios invisibles” y de sus interlocutores, estos actores iniciales aglutinan diferentes pantallas lingüísticas sobre la interculturalidad. En el momento en que los intermediarios difunden las pantallas lingüísticas, pueden llegar a superar fronteras geográficas y disciplinarias, siempre en función de los “canales de conexión” que tengan, los vínculos institucionales y las redes que establezcan con otros sujetos participantes del discurso.

Los intermediarios actúan como vínculos entre los emisores o productores del discurso intercultural y sus receptores, “consumidores” o usuarios “finales”. Ellos deben superar sus divergencias culturales y las resistencias internas para lograr que se concluya un proceso migratorio “exitoso”. Sin embargo, el éxito del proceso también está determinado por el contexto (político, cultural, etc.), por los recursos, por el acceso al discurso así como por los vínculos que establezcan con otros actores.

Los intermediarios tienen y ejercen cierto poder dentro del proceso migratorio del discurso intercultural; sus vínculos con otros actores pueden ser de tipo jerárquico y vertical, o pueden ser más horizontales y “colegiales”. Lo anterior determina la forma en que es recibido el discurso por los sujetos receptores. Los docentes y formadores de maestros tienden a recibir de forma institucional y “vertical” el discurso de la interculturalidad: por ejemplo, cuando asisten a diplomados para adentrarse en el enfoque intercultural. Estos actores pueden llegar a percibir el discurso intercultural como “impuesto” tanto por sus instituciones como por los instructores de los cursos a los cuales asisten.

Correspondientemente, su divergencia cultural y su modelo cultural interno los pueden llevar en un primer momento a rechazarlo no sólo por la manera en que éste entra, sino porque no se ven reflejados en estas propuestas interculturales debido a que no se preocupan por integrar con-

tenidos culturales que les son propios. Ello significa que la información que transmiten o transfieren los intermediarios puede generar tal impacto que en determinados casos, como los analizados por Mateos Cortés (2011), puede llegar incluso a impulsar nuevos programas educativos “interculturales y bilingües” o a formar nuevas instituciones educativas, nominalmente “interculturales”.

Los intermediarios no son, en resumidas cuentas, funciones o papeles fijos, sino que se trata de roles de traductores de discursos que responden en cada contexto y situación a intereses altamente heterogéneos, institucional y biográficamente condicionados. En este sentido, la apropiación y resignificación discursiva que realiza un determinado actor educativo constituye, en sí, un acto de “traducción cultural”, cuyo potencial hegemónico o transformador, colonizador o emancipador (Santos, 2001) no está predefinido, sino que se concreta de forma relacional y situacional. En todos los casos analizados, estos procesos de traducción tendían a desencadenar resignificaciones activas, no simples imposiciones exógenas:

La traducción es un proceso intercultural, intersocial. Utilizamos una metáfora transgresora de la traducción lingüística: es traducir saberes en otros saberes, traducir prácticas y sujetos de unos a otros, es buscar inteligibilidad sin “canibalización”, sin homogeneización (Santos, 2006: 32).

Los emergentes campos de transferencia

El análisis de los discursos interculturales mexicanos ha revelado diferencias importantes en cuanto a la “recepción” de dicho discurso “desde arriba” o “desde abajo”. Los campos de transferencia estudiados han sido espacios institucionalizados ya existentes, así como campos emergentes, por ejemplo, proyectos-piloto, nuevos “colegios invisibles”, redes transnacionales, movimientos sociales, organizaciones etc. Todos estos espacios son creados y sostenidos por los propios actores. Sus límites pueden estar marcados geográfica y territorialmente, pero también se delimitan por procesos identitarios de autoadcripción y adcripción externa. En los campos de transferencia analizados en este trabajo se muestra cómo los actores

continuamente cambian de roles: pueden fungir como emisores, receptores e intermediarios del discurso intercultural.

En dichos campos de transferencia, los actores se conectan a y desconectan de las redes de significados o de las pantallas lingüísticas que se generan sobre la interculturalidad. Estos procedimientos se logran en función del “capital conectivo” de los diferentes actores, *i.e.* de su capacidad de construir, mantener y manejar vínculos que permitan el flujo de información (Barnes, Relly, Pisani, 2007: 70) en cada proceso de transmisión discursiva.

Hemos visto que en los campos de transferencia existen divergencias culturales, modelos culturales internos y pantallas lingüísticas aglutinadas con base en un objetivo compartido. En estos casos, los actores confluyen y se unen, generando una “identidad compartida”, que es construida a partir de modelos culturales y pantallas lingüísticas comunes. El ejemplo más ilustrativo al respecto es la continuidad detectada en la mirada indigenista hacia la educación intercultural y bilingüe.

Los discursos analizados ilustran cómo los actores no se circunscriben a una simple reproducción de un solo discurso institucional hegemónico, sea éste el indigenista, el normalista, el empoderador o el transversalizador. Ello se debe al papel decisivo de intermediación y traducción que juegan todos y cada uno de los actores estudiados en diferentes fases del proceso de transferencia discursiva.

En los campos de transferencia analizados, los actores determinan cuál de las pantallas lingüísticas proyectan o dan a conocer a otros actores, cuáles quieren construir junto con los “otros”. Como muestra el estudio monográfico de Mateos Cortés (2011), los actores reconocen que es estratégico el uso que ellos hacen de las pantallas lingüísticas; pues si necesitan recursos para sus proyectos y éstos están destinados sólo para los que trabajan la interculturalidad en un sentido clásicamente “indigenista”, ellos estratégicamente se asumen como tales aunque su modelo cultural interno no participe fehacientemente de ésta. Señalan que en otros contextos asumen una pantalla más vinculada al empoderamiento y al diálogo porque su objetivo es “atrapar” a otros actores o llegar a aquellos contextos aún no “conquistados”. Así, los actores “juegan” constantemente con sus pantallas según sus intereses, volviéndose traductores camaleónicos.

Para que esto sea posible, muchos de los actores analizados en los diferentes campos de transferencia institucionales acuden a estrategias de “doble reflexividad” (Dietz, 2009b): para poder apropiarse de los discursos interculturales de tal forma que se genere un objetivo educativo común, los mismos actores tienen que abrirse a los “otros”, a sus discursos y significados, para conocerlos, para cuestionarlos, pero asimismo para cuestionarse sus propios modelos culturales y pantallas.

La doble reflexividad, que se refiere así a la capacidad de percibir al otro tanto como a uno mismo como cultural y situacionalmente condicionados, desemboca por tanto en el reconocimiento de la capacidad de dialogar por encima y a través de las limitantes culturales propias. Éste es el punto de partida de lo que Santos (1995, 2007) denomina una “hermenéutica diatópica”, un procedimiento de contraste interpretativo y reflexivo de aquello que es culturalmente incompleto, pero potencialmente dialógico con el “otro”:

La hermenéutica diatópica se basa en la idea de que los *topoi* de una cultura individual son tan incompletos como la cultura en que se producen, no importa lo fuertes que sean. Tal incompletitud no es visible desde dentro de la propia cultura, puesto que la aspiración a la totalidad induce a tomar la parte como el todo. El objetivo de la hermenéutica diatópica no es, por tanto, alcanzar la completitud —puesto que este es un objetivo imposible de alcanzar— sino, por el contrario, elevar lo máximo posible la conciencia de la incompletitud recíproca, involucrándose en un diálogo con un pie en cada cultura. Aquí reside su carácter diatópico (Santos, 1997: 10-11).

¿Hacia un diálogo de saberes?

Las confluencias entre campos de transferencia inicialmente opuestos y divergentes son el resultado de las competencias “traductoras” y “dialógicas” de los actores cuyos discursos hemos analizado aquí. Por último, cabe entonces esbozar qué perspectivas aporta este trabajo para la educación intercultural y su estudio comparativo y transnacional. El análisis de la mi-

gración discursiva y sus complejos procesos de apropiación y resignificación de nociones y modelos educativos, por parte de los actores implicados, ha procurado mostrar tanto los logros como los límites de una perspectiva de investigación que parte de las “gramáticas” de la diversidad (cfr. capítulo 2). Ha sido decisivo analizar las “sintácticas” (Dietz, 2009b) que subyacen como “estructuras estructuradas” (Bourdieu, 1991) a las divergencias iniciales, para poder delimitar los “márgenes de maniobra discursiva” de los que disponen los actores analizados.

Hemos visto hasta qué punto el pensamiento indigenista tanto como nacionalista se ha convertido en una especie de *path dependency*, un sendero previamente establecido que limita y preconfigura los procesos de recepción y apropiación del discurso intercultural sobre todo de parte de los actores pedagógicos (cfr. capítulos 4, 5 y 6). Sin embargo, también hemos ilustrado y detallado casos exitosos de apropiación y reformulación sustancial del discurso intercultural, lo cual sugiere que, en determinados contextos, las “estructuras estructuradas” pueden convertirse en “estructuras estructurantes”, como clamara Bourdieu (1991) en su célebre definición del *habitus* grupal.

Ello demuestra que la “gramática de la diversidad”, como 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), ha de ser complementada por un análisis multiactoral de los procesos de migración, transferencia, intermediación y apropiación discursiva que ocurren entre diferentes sendas institucionalizadas, entre distintos sistemas “gramáticos”.

Como hemos procurado demostrar mediante la distinción y el contraste entre la divergencia cultural inicial, los procesos de transferencia discursiva y los modelos y pantallas lingüísticas resultantes, los actores se guían por intereses concretos y situacionales en el momento que se resisten o se abren hacia nuevas pantallas y nuevos significados, siempre influidos mucho más por restricciones y oportunidades prácticas que por “epidemiologías” solamente discursivas. Es por ello que la práctica de los discursos y saberes enlazados ha de incluirse en cualquier propuesta metodológica acerca del llamado “diálogo de saberes” (cfr. capítulo 5.6).

Hasta ahora, las propuestas tanto normativas como empíricas acerca de este tipo de diálogo de saberes (Leff, 2003) no consideran suficientemente ni las estructuras gramaticales desde las que se pretende dialogar ni las pautas de migración discursiva que realmente hacen posible un diálogo exitoso a partir de la incorporación de un léxico discursivo compartible y mutuamente inteligible. En este sentido, el presente trabajo contribuye a demostrar que hace falta completar tales metodologías dialógicas y participativas con dos vetas escasamente contempladas:

- en primer lugar, la ampliación del diálogo de saberes hacia los discursos transnacionalmente difundidos, transmitidos y apropiados;
- y, en segundo lugar, su análisis no solamente como saberes, sino asimismo como saberes-haceres y como saberes-poderes.

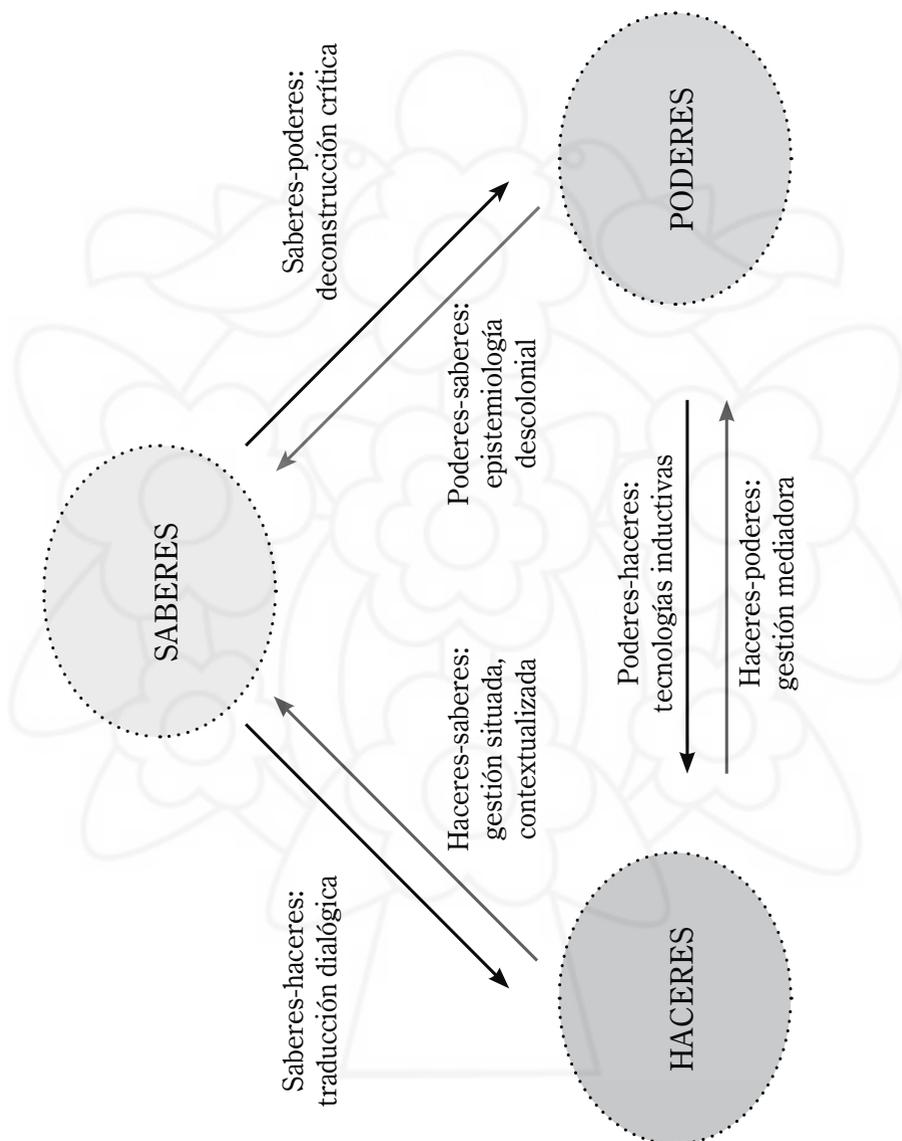
En cuanto a la primera veta, ya Boaventura de Sousa Santos reclamaba la necesidad de ampliar los llamados “diálogos interculturales”, a menudo limitados de forma esencializante a intercambios epistémicos entre “representantes” de determinadas “culturas”, “religiones” o “civilizaciones”, hacia una “ecología 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 que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en este diálogo” (Santos, 2005: 70). Nuestro análisis de los procesos de migración transnacional del discurso intercultural ha ilustrado que esta ecología de saberes ha de ser concebida de manera dinámica y procesual. En vez de reificar “los saberes” como tales, una mirada procesual y “migratoria” 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 óntico-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: 33).

La segunda veta no ha podido ser desarrollada en este trabajo; sin embargo, los resultados de la misma indican que los discursos son apropiados, modificados y reinterpretados en relación no sólo con los contextos concretos, sino asimismo en función del habitus y de las prácticas de los actores-receptores-traductores. En este sentido, los 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 una práctica pedagógica muy concreta.

Por tanto, la propuesta metodológica de traducir la mirada “doblemente reflexiva” de una etnografía dialógica (cfr. capítulo 7.3) 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-Cortés, Osterweil, Powell, 2008).

Gráfica 5. Saberes, haceres y poderes ⁴⁵

45 Fuente: Dietz y Mateos Cortés y Dietz (2010), a partir sugerencias de Alatorre Frenk (2008) y Casas-Cortés, Osterweil, 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 (cfr. 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 epistemes 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.

Sólo así será posible desarrollar estrategias pedagógicas contextualmente pertinentes y evitar que en estos intercambios crecientemente transnacionales y globalizados se copien ingenuamente 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 etc.) que circulan en la sociedad” (Santos, 2005: 69).

Referencias bibliográficas

- Abdallah-Preteille, Martine (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea.
- Abram, Matthias L. (2004). *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Adam, Thomas (2005). "Germany Seen Through American Eyes: George and Eliot Ticknor's German travel logs". En H. Keil (Ed.), *Transatlantic Cultural Contexts: essays in honour of Eberhard Brüning*, Tübingen: Stauffenburg Verlag, pp. 151-163.
- (2007). *Social Housing Reform in the Transatlantic World before World War I* (Ms., ponencia en el taller "Private Wealth, Public Welfare: Philanthropy and Social Knowledge in a Transatlantic World"). Sleepy Hollow, NY: Rockefeller Archive Center, cfr. <http://www.istr.org/conferences/barcelona/WPVolume/Adam.pdf>.
- Agnew, Vijay (2003). *Gender and Diversity: a discussion paper*. (Ms., ponencia presentada en el seminario "Intersections of Diversity" Metropolis Project, abril de 2003, Niagara Falls, Ontario).
- Aguado Odina, Teresa (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc-Graw Hill.
- (2004). "Investigación en Educación Intercultural". *Educación Siglo XXI* 22: 39-57.

- (2008). *El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad*. (Ms., ponencia presentada en el Seminario de investigación del Máster en Educación Intercultural). Madrid: UNED, CENTROINTER.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1984). “La polémica indigenista en México en los años setenta”. *Anuario Indigenista* 44: 7-28.
- (1991a). *Formas de gobierno indígena*. México: FCE [edición original 1953].
- (1991b). *Regiones de refugio: el desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica*. México: FCE [edición original 1967].
- (1992). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: FCE [edición original 1973].
- Ahuja Sánchez, Raquel, Gerardo Berumen Campos, Ma. de Lourdes Casillas Muñoz et al. (2004). *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural y Bilingüe en México*. México: SEP-CGEIB.
- AIPIN (1994). “Cuando el cuarto poder queda en manos de los indígenas”. *Boletín Semanal AIPIN* año 1, núm. 2: 11-12.
- Alatorre Frenk, Gerardo (2008). *Construyendo redes de saberes y haceres hacia un desarrollo territorial sustentable*. (Ms., ponencia, presentada en el Segundo congreso internacional de casos exitosos: educación para el desarrollo de sociedades sustentables, mayo 2008). Boca del Río, Ver.
- Alfaro, Santiago, Juan Ansión y Fidel Tubino (2008). *Ciudadanía intercultural: conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Alonso, Ana Maria (1994). “The Politics of space, time, and substance: state formation, nationalism, and ethnicity”. *Annual Review of Anthropology* 23: 379-405.
- Anderson, Benedict (1988). *Imagined Communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. Londres: Verso.
- ANPIBAC (1979). *I Seminario Nacional de Educación Bilingüe-Bicultural: fundamentos, instrumentos de investigación y agenda de trabajo*. México: Aries.
- Antolínez Domínguez, Inmaculada (2010). *Contextualización del significado de la interculturalidad a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina* (Ms.) Granada: LdEI.

- Aparicio, Juan Ricardo y Mario Blaser (2008). "The 'Lettered City' and the Insurrection of Subjugated Knowledges in Latin America". *Anthropological Quarterly* 81 (1): 59-94.
- Arango, Joaquín (2003). *La explicación teórica de las migraciones: luz y sombra. Migración y Desarrollo 1*, cfr. www.migracionydesarrollo.org
- Aranguren Gonzalo, L.A. y P. Sáez Ortega (1998). *De la tolerancia a la interculturalidad: un proceso educativo en torno a la diferencia*. Madrid: Anaya.
- Arnaut Salgado, Alberto (1998). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México: CIDE.
- Ávila Pardo, Adriana y Laura Selene Mateos Cortés (2008). "Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural". *TRACE. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre* 53: 64-82.
- Baker, Chris (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bakhtin, Mikhail (1981). *The Dialogic Imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Banks, James (1986). "Multicultural Education: development, paradigms and goals". En: J.A. Banks y J. Lynch (eds.): *Multicultural Education in Western Societies*, pp. 2-28. Londres: Holt, Rinehart & Winston.
- (2009). "Multicultural Education: dimensions and paradigms". En: J. Banks (ed.): *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Nueva York y Londres: Routledge.
- Barañano, Ascensión *et al.* (coords.) (2007). *Diccionario de Relaciones Interculturales: diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense.
- Barnes, Nielan, Katherine Reilly y Francis Pisani (2007). "Conceptuación de las redes transnacionales: una revisión de la literatura selecta". En: F. Pisani *et al.*: *Redes transnacionales en la cuenca de los huracanes: un aporte a los estudios interamericanos*, México: ITAM-Miguel Ángel Porrúa, pp. 63-92.
- Baronnet, Bruno (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México / Autonomie et éducation indienne: les écoles zapatistes dans les vallées de*

- la Foret Lacandone au Chiapas (Mexique)*. (Tesis doctoral). México y París: El Colegio de México-Université Sorbonne Nouvelle-Paris III.
- Barre, Marie-Chantal (1982). "Indigenisme et organisations indiennes au Mexique". *Amérique Latine* 10: 21-28.
- (1983). *Ideologías indigenistas y movimientos indios*. México: Siglo XXI.
- Barrón Pastor, Juan Carlos (2008). "¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en la educación superior". *TRACE. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre* 53: 22-35.
- Bartolomé, Miguel Alberto (2006). *Procesos interculturales: antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Bartra, Armando (1992). "La ardua construcción del ciudadano (notas sobre el movimiento cívico y la lucha gremial)". En: J. Moguel, C. Botey, L. Hernández (coords.): *Autonomía y nuevos sujetos sociales en el desarrollo rural*, México: Siglo XXI, pp. 25-32.
- Basave Benítez, Agustín (1992). *México mestizo: análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina Enríquez*. México: FCE.
- Baumann, Gerhard (2004). "Nation-State, Schools and Civil Enculturation". En: W. Schifffauer, W. et al.: *Civil Enculturation: nation-state, schools and ethnic difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*. Oxford-Nueva York: Berghahn, pp. 1-20.
- Belgum, Kirsten (2005). "Reading Alexander von Humboldt: cosmopolitan naturalist with an American spirit". En: L. Tatlock y M. Erlin (eds.): *German Culture in Nineteenth Century America: reception, adaptation, transformation*. Rochester: Camden House, pp. 107-127.
- Beneyto, José María et al. (2006). *Europa y América Latina: el otro diálogo transatlántico*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Benhabib, Seyla (2005). *Los derechos de los otros: extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona: Gedisa.
- Berger, Stefan y Peter Lambert (2003). "Intellectual Transfers and Mental Blockades: Anglo-German dialogues in historiography". En S. Berger, P. Lambert y P. Schumann (eds.): *Historikerdialoge: Geschichte,*

- Mythos und Gedächtnis im deutsch-britischen kulturellen Austausch 1750-2000*. Göttingen: Vandenhoeck y Ruprecht, pp. 12ss.
- Bernstein, Basil (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- (2003). “Educación y Diversidad Cultural: introducción”. En: M. Bertely Busquets (coord.): *Educación, derechos sociales y equidad*, México: COMIE, t. 1, pp. 3-37.
- (2006). “La construcción desde ‘abajo’ de una nueva educación intercultural bilingüe para México”. En: L.E. Todd y V. Arredondo (coords.): *La educación que México necesita: visión de expertos*, Monterrey: COCYTE, pp. 29-41.
- (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-Lima: CIESAS-Pontificia Universidad Católica del Perú.
- (2008). “La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales: múltiples maneras de vivir la escuela”. En: M. Bertely Busquets, J. Gasché y R. Podestá (coords.): *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito: Abya-Yala, pp. 33-56.
- (coord.) (2006): *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social CIESAS.
- (coord.) (2009). *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho: la nueva escuela intercultural en Chiapas*. México: CIESAS-Ediciones Alcatraz.
- Bertely Busquets, María y Erika González Apodaca (2003). “Etnicidad en la escuela”. En: M. Bertely Busquets (coord.): *Educación, derechos sociales y equidad*, México: COMIE, t. 1, pp. 57-83.
- Bertely Busquets, María, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.) (2008). *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala.

- Bertely Busquets, María y Sylvia Schmelkes (2009). "Educación intercultural, ¿empoderamiento de actores indígenas o transversalización curricular para todos?" En: L.S. Mateos Cortés (comp.): *Los Estudios Interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*, Xalapa: Editorial de la Universidad Veracruzana-UV Intercultural, pp. 51-78.
- Beuchot, Mauricio (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. México: Siglo XXI.
- Bhabha, Homi (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Bommes, Michael, Stephen Castles y Cathrine Wihtol de Wenden (1999). "Post-1945 Migration to France and Modes of Socio-Political Mobilisation". *MIS-Beiträge* 13: 43-73.
- Bonal, Xavier (2004). "Is the World Bank Education Policy Adequate for Fighting Poverty? Some evidence from Latin America". *International Journal of Educational Development* 24 (6): 649-666.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1987). "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos". *Papeles de la Casa Chata* 2 núm. 3: 23-43.
- (1988). "¿Problemas conyugales?: una hipótesis sobre las relaciones del estado y la antropología social en México". *Boletín de Antropología Americana* 17: 51-61.
- (1989). *México profundo: una civilización negada*. México: CIESAS-SEP.
- Boos-Nünning, Ursula et al. (1986). *Towards Intercultural Education: a comparative study of the education of migrant children in Belgium, England, France and the Netherlands*. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Boswell, Christina (2009). *The Political Uses of Expert Knowledge: immigration policy and social research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Brubaker, Rogers (1996). *Nationalism Reframed: nationhood and the national question in the New Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brysk, Alison (2009). *Derechos de los pueblos indígenas, redes transnacionales y relaciones internacionales en América Latina*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

- Burguete Cal y Mayor, Araceli (1999). "Empoderamiento indígena: tendencias autonómicas en la región Altos de Chiapas". En: A. Burguete Cal y Mayor (coord.): *México: experiencias de autonomía indígena*. Copenhague: IWGIA, pp. 282-300.
- Burke, Peter (2000). *A Social History of Knowledge: From Gutenberg to Diderot*. Cambridge: Polity.
- Caballero, Juan Julián (2002). *Educación y cultura: formación comunitaria en Tlazoyaltepec y Huitepec, Oaxaca*. México: CIESAS.
- Calderón Mólgora, Marco Antonio (1994). *Violencia política y elecciones municipales en Michoacán*. Zamora: Colegio de Michoacán-Instituto Mora.
- Calvo, Beatriz (1989). *La educación normal y el control político*. México: CIESAS.
- Calvo Pontón, Beatriz y Laura Donnadiou Aguado (1992). *Una educación éindígena, bilingüe y bicultural?: capacitación diferencial de los maestros mazahuas*. México: CIESAS.
- Camarero, Jesús (2008). *Intertextualidad: redes de textos y literaturas trans-versales en dinámica intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Campana Nacional por la Diversidad Cultural de México. La diversidad cultural: marco conceptual*, (s.f.). México: CGEIB-CIESAS et al.
- Canabal Cristiani, Beatriz (1991). "Las organizaciones campesinas y la política del nuevo gobierno". *Cuadernos Agrarios N.E.* 1: 11-22.
- Cantú, Cantú, Mónica Elizabeth et al. (comps.) (2006). *Experiencias innovadoras en educación intercultural*, vol. 2. México: SEP-CGEIB.
- Cárdenas, Lázaro (1978). "Discurso del Presidente de la República en el Primer Congreso Indigenista Interamericano, Pátzcuaro, Mich., 14 de abril de 1940". *Palabras y documentos públicos de Lázaro Cárdenas 1928-1974*, México: Siglo XXI [edición original 1940], vol. I, pp. 402-405.
- Casas-Cortés, María Isabel, Michal Osterweil y Dana E. Powell (2008). "Blurring Boundaries: recognizing knowledge-practices in the study of social movements". *Anthropological Quarterly* 81, núm. 1: 17-58.
- Casillas Muñoz, Lourdes y Laura Santini Villar (2006). *Universidad Intercultural: modelo educativo*. México: SEP-CGEIB.
- 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* XX, núm. 50: 81-97.
- Cavalcanti-Schiell, Ricardo (2007). “Para abordar la *interculturalidad*: apuntes críticos a partir de (y sobre) la nueva educación escolar indígena en Sudamérica”. *Cahiers ALHIM. Amérique Latine Histoire et Mémoire* 13, cfr. <http://alhim.revues.org/index1883.html>.
- CGEIB (2009). Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, cfr. <http://eib.sep.gob.mx>.
- Chamoux, Marie-Noëlle (1987). *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*. México: CIESAS.
- Chapela, Luz Ma. (2005). *Relaciones interculturales: cuaderno de trabajo*. (Proyecto FOMEIM: Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para los Migrantes). México: SEP-CGEIB.
- Chapela, Luz Ma. y Raquel Ahuja (2006). *La diversidad cultural y lingüística*. México: SEP-CGEIB.
- Chakrabarty, Dipesh (2000). *Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Charle, Christophe, Jürgen Schriewer y Peter Wagner (2006). *Redes intelectuales transnacionales: formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. Barcelona: Pomares.
- Charle, Christophe, Julien Vincent y Jay Winter (eds.) (2007). *Anglo-French Attitudes: comparisons and transfers between English And French intellectuals since the eighteenth century*. Manchester: Manchester University Press
- CLIP (1998). *Towards an Equitable Classroom: cooperative learning in intercultural education in Europe*. Hilversum: International Association for Intercultural Education
- CMPIO *et al.* (2010). Primer encuentro de experiencias de formación, asesoría, acompañamiento y diseño de materiales didácticos en contextos interculturales y bilingües en México. Diálogo entre academia, organizaciones de base comunitarias, organizaciones de docentes y de la sociedad civil y hacedores de política pública en educación indígena: documento conclusivo. México: CIESAS *et al.*

- CNI (1994). Convención Nacional Indígena: Declaración de la Montaña de Guerrero. (Ms.). Tlapa.
- CNPI (1980). I Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, Pátzcuaro, Michoacán, 1975: Conclusiones. México: CNPI.
- CNPI y ANPIBAC (1982). “Política educativa y cultural de los grupos étnicos de México”. *Anuario Indigenista* 42: 125-155.
- Cohn, Deborah (2002). “La construcción de la identidad cultural en México: nacionalismo, cosmopolitismo e infraestructura intelectual, 1945-1968”. *Foro hispánico: revista hispánica de Flandes y Holanda* 22: 89-103.
- Colectivo IOE (1996). *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- (1999). “La interculturalidad ¿va al cole?” *OFRIM Suplementos*, noviembre-diciembre 1999: 49-64.
- Comaroff, Jean y John Comaroff (eds.) (2006). *Law and Disorder in the Postcolony*. Chicago y Londres: University of Chicago Press.
- Comboni Salinas, Sonia y José Manuel Juárez Núñez (2003). “Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano”. En: M. Bertely Busquets (coord.): *Educación, derechos sociales y equidad*, México: COMIE, t. 1, pp. 39-56.
- Comboni Salinas, Sonia y José Manuel Juárez Núñez (2009). “Los asesores técnico-pedagógicos y la educación intercultural en Oaxaca, México: preliminares de una evaluación”. *Decisio* 24: 86-91.
- Connell, Raewyn (2006). “Conocimiento indígena y poder global: lecciones de los debates africanos”. *Nómadas*, 25, 86-97.
- Consejo Guerrerense 500 Años de Resistencia Indígena (1993). Congreso Estatal de Pueblos Indígenas - resolutivos preliminares. (Ms.) Chilpancingo.
- Consejo Guerrerense 500 Años de Resistencia Indígena *et al.* (1994). La autonomía como nueva relación entre los pueblos indios y la sociedad nacional. (Ms.) México.
- Cornelius, Wayne, Ann Craig y Jonathan Fox (1994). “Mexico’s National Solidarity Program: an overview”. En: W. Cornelius, A. Craig y J. Fox (eds.): *Transforming State-Society Relations in Mexico: the National*

- Solidarity Strategy*. San Diego: UCSD-Center for US/Mexican Studies, pp. 3-26.
- Corona Berkin, Sarah *et al.* (2008). *Entre voces...: fragmentos de educación entre-cultural*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Coronado Malagón, Marcela (2006). "Tomar la escuela...: algunas paradojas en la educación intercultural". En: H. Muñoz Cruz (coord.): *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*, México: UAM-UPN, pp. 213-227.
- Cox, Laurence y Cristina Flesher Fominaya (2009). "Movement Knowledge: what do we know, how do we create knowledge and what do we do with it?" *Interface: a Journal for and About Social Movements* 1: 1-20.
- Crispín Bernardo, María Luisa (coord.) (2004). *Experiencias innovadoras en educación intercultural*, México: SEP-CGEIB, vol. 1.
- Crossley, Michael (2008). "International transfer and comparative education". *Comparative Education* 44 (1): 1-2.
- Cummins, Jim (2000). *Language, Power, and Pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Czarny, Gabriela (2008). *Pasar por la escuela: indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: UPN.
- Darder, Antonia y Rodolfo Torres (2004). *After Race: racism after multiculturalism*. Nueva York: New York University Press.
- Dawson, Alexander (2004). *Indian and Nation in Revolutionary Mexico*. Tucson: University of Arizona Press.
- De la Fuente, Julio (1964). *Educación, antropología y desarrollo comunitario*. México: SEP-INI.
- (1965). *Relaciones interétnicas*. México: SEP-INI.
- De Lucas, Javier (1997). "El buen antirracista". *Claves de Razón Práctica* 76: 36-43.
- De Mejía, Anne-Marie (2002). *Power, Prestige and Bilingualism: international perspectives on elite bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Delgado, Freddy y César Escóbar (2006). "El diálogo intra- intercultural e intercientífico en el contexto global y latinoamericano para un desarrollo endógeno sostenible". En: F. Delgado y C. Escóbar (eds.): *Diálogo intercultural e intercientífico para el fortalecimiento de las ciencias de los*

- pueblos indígenas originarios*, Cochabamba: AGRUCO *et al.*, pp. 15-30.
- Delgado, Richard y Jean Stefancic (2001). *Critical Race Theory: an introduction*. Nueva York y Londres: Nueva York University Press.
- Devall, S. (1987). "Affirmative Action and Positive Discrimination". En: G. Haydon (ed.): *Education for a Pluralist Society*. Londres: Institute of Education, pp. 85-93.
- Diario Oficial (2003). Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación del programa asesor técnico pedagógico, cfr. <http://vlex.com.mx/vid/indicadores-gestion-asesor-pedagogico-28057617>.
- Diario Oficial (2007). Acuerdo número 427 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa Asesor Técnico Pedagógico, cfr. <http://www.funcionpublica.gob.mx/scagp/dgorcs/reglas/2008/11%20SEP%2007%20P%20Ped%20>
- Díaz-Aguado, María José (1995). "Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia". *Revista de Pedagogía* 307: 163-183.
- Díaz-Aguado, María José y M.T. Andrés Martín (1999). "La integración escolar de los inmigrantes desde una perspectiva intercultural". *OFRIM Suplementos*, noviembre-diciembre 1999: 65-82.
- Díaz-Couder, Ernesto (1998). "Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica". *Revista Iberoamericana de Educación* 17, cfr. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a01.htm>
- Díaz de Rada, Ángel (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Díaz Gómez, Floriberto (1992). "Las celebraciones de los 500 años". *Caravelle* 59: 33-37.
- Díaz Polanco, Héctor (2008). *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- 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.
- Díaz Tepepa, M. Guadalupe, Pedro Ortiz Báez y Ismael Núñez Ramírez (2004). *Interculturalidad, saberes campesinos y educación: un debate con la diversidad cultural*. México: El Colegio de Tlaxcala, SEFOA-Heinrich Böll Stiftung.

- Didou Aupetit, Sylvie y Eduardo Remedi Allione (2006). *Pathways to Higher Education; una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES.
- (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México: Juan Pablos Editor-CINVESTAV.
- Dietz, Gunther (1995). *Teoría y práctica del Indigenismo*. Quito y México: Editorial Abya-Yala y Instituto Indigenista Interamericano.
- (1999). “*La comunidad purhépecha es nuestra fuerza*”: *etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán*. México. Quito: Editorial Abya-Yala.
- (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada y México: EUG y CIESAS.
- (2005). “Del indigenismo al zapatismo: la lucha por una sociedad mexicana multiétnica”. En: N. Grey Postero y L. Zamosc (eds.): *La lucha por los derechos indígenas en América Latina*, Quito: Ediciones Abya-Yala, pp. 53-128.
- (2007). “La interculturalidad entre el ‘empoderamiento’ de minorías y la ‘gestión’ de la diversidad”. *Puntos de Vista* 12: 27-46.
- (2008). “La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural”. En: Daniel Mato (ed.): *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina*, Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 359-370.
- (2009a). “El paradigma de la diversidad: tesis para el debate educativo”. En: COMIE (ed.): *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.
- (ed., 2009) “Intercultural Universities in Mexico”. Special issue of *Intercultural Education*, vol. 20, núm. 1. Bruselas: International Association for Intercultural Education (IAIE).
- (2010a). “Comunalidad e interculturalidad: por un diálogo entre movi-

- miento indígena e institución ‘intercultural’”. *EntreVerAndo* 6: 12-16.
- (2010b). “Politization of *Comunalidad* and the Demand for Autonomy”. En: L. Meyer y B. Maldonado (eds.): *New World of Indigenous Resistance: Noam Chomsky and Voices from North, South y Central America*, San Francisco: City Lights Publisher, pp. 191-197.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2009). “El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo”. En: Maya Lorena Pérez Ruiz, Laura Raquel Valladares de la Cruz y Margarita Zárate (eds.): *Estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia*, México: UAM-I y Juan Pablos Editor, pp. 289-321.
- (2010). “La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano”. *Cuicuilco* 48: 107-131.
- (2012). “Entre culturas, entre saberes, entre poderes: la etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa”. En: Xóchitl Leyva *et al.*: *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*, vol. 1. México, Lima y Ciudad de Guatemala: CIESAS, UNICACH, URL y PDTG [en prensa].
- Dietz, Gunther y Guadalupe Mendoza Zuany (eds.) (2008). “La educación superior ante los pueblos indígenas”. *TRACE. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, núm. 53.
- Dietz, Gunther, Guadalupe Mendoza Zuany y Sergio Téllez Galván (eds.) (2008). *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Díez, María Laura (2004). “Reflexiones en torno a la interculturalidad”. *Cuadernos de Antropología Social* 19: 191-213.
- Dogan, Mattei y Robert Pahre (1999). *Las nuevas ciencias sociales*. México: Grijalbo
- Ducoing, Patricia (2004). “Origen de la Escuela Normal Superior de México”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana (RHELA)* 6: 34-56.
- Durand Ponte, Víctor Manuel (1994). “El movimiento por el respeto de los derechos humanos y la transición política”. En: V.M. Durand Ponte

- et al.: La construcción de la democracia en México: movimientos sociales y ciudadanía*, México: Siglo XXI, pp. 288-318.
- ECRI [European Commission Against Racism and Intolerance] (2002). General Recommendation N° 7 on National legislation to Combat Racism and Racial Discrimination. Strasbourg: Council of Europe – ECRI.
- ENAR [European Network Against Racism] (2002). Towards Equal Treatment: transposing the directive – analysis and proposals. Bruselas: ENAR.
- Escalante Fernández, Carlos (2003). “Los indígenas en la historia de la educación”. En: M. Bertely Busquets (coord.): *Educación, derechos sociales y equidad*. México: COMIE t. 1, pp. 85-104.
- Escobar, Arturo (2007). “Worlds and Knowledges Otherwise: the Latin American Modernity/Coloniality Research Program”. *Cultural Studies* 21 (2-3): 179-210.
- Espagne, Michel (1994). “Sur les limites du comparatisme en histoire culturelle”. *Geneses. Sciences sociales et histoire* 17: 112-121.
- (1999). *Les transferts culturels franco-allemands*. París: PUF.
- Espagne, Michel y Michael Werner (eds.) (1988). *Transfers: les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIII et XIX siècle)*. París: Editions Recherche sur les civilisations.
- Estrada, Guillermo (2008). “Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk–Universidad Indígena Intercultural Ayuuk”. En: Daniel Mato (ed.): *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina*, Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 371-380.
- Etnias* (1991). “Pronunciamiento del Primer Encuentro Nacional de Prensa India”. *Etnias*, año 2 núm. 9: 30.
- European Commission (2005). *The Business Case for Diversity: good practices in the workplace*. Luxemburgo: European Commission.
- Fábregas Puig, Andrés (2009). “Cuatro años de educación superior intercultural en Chiapas, México”. En: D. Mato (ed.): *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 251-277.

- Faist, Thomas (2009). "Academic Knowledge, Policy and the Public Role of Social Scientists: the case of migration and development". *ZfM Mitteilungen* 4/2009: 5-19.
- Favell, Adrian (1998). *Philosophies of Integration: immigration and the idea of citizenship in France and Britain*. Hampshire-Nueva York: Macmillan-St. Martin's.
- Flores-Crespo, Pedro y Juan Carlos Barrón Pastor (2006). *El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?* México: ANUIES.
- Flower, Linda (2003). "Talking across Difference: Intercultural Rhetoric and the Search for Situated Knowledge". *College Composition and Communication* 55 (1): 38-68.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. México: SEP-CGEIB, cfr. eib.sep.gob.mx/files/reflexiones_fornet.pdf
- Foster, George M. (1962). *Cultura y conquista: la herencia española de América*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Foucault, Michel (2007). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Fowler, Will (1996). "Introduction: The 'Forgotten Century' - Mexico, 1810-1910". *Bulletin of Latin American Research* 15 (1): 1-6.
- Fox, Jonathan y Josefina Aranda (1996). *Decentralization and Rural Development in Mexico: community participating in Oaxaca's Municipal Funds Program*. San Diego: UCSD-Center for U.S.-Mexican Studies.
- Franzé Mudano, Adela y Laura Mijares Molina (eds.) (1999). *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- Freire, Paulo (1973). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Frideres, Jim S. (2003). *Immigrants, Integration and the Intersection of Identities*. (Ms., ponencia presentada en el seminario "Intersections of Diversity" Metropolis Project, abril de 2003, Niagara Falls, Ontario).
- Friedlander, Judith (1977). *Ser indio en Hueyapan: un estudio de identidad obligada en el México contemporáneo*. México: FCE.

- Gabriel Hernández, Franco (1981). “De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe bicultural”. En: G. Bonfil Batalla (ed.): *Utopía y revolución: el pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*, México: Nueva Imagen, pp. 173-184.
- Galván, Luz Elena (1985). *los maestros y la educación pública en México: un estudio histórico*. México: CIESAS.
- Galván, Luz Elena y Susana Quintanilla (1993). *Historiografía de la educación: estado de conocimiento*. México: SEP-CONACYT.
- Galvani, Pascal (2008). “Transdisciplinariedad y ecologización de los saberes: pasos operacionales en el CEUarkos”. *Visión Docente Con-Ciencia* 7 (40): 4-13.
- García, Jesús (2002). “Encuentros y desencuentros de los ‘saberes’: en torno a la africanía ‘latinoamericana’”. En: D. Mato (coord.): *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: CLACSO, cfr. <http://www.globalcult.org.ve/pdf/ChuchoGarcia.pdf>.
- García Canclini, Néstor (2001). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- (2004). “Sociedades del conocimiento: la construcción intercultural del saber”. *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*, Barcelona: Gedisa, pp. 181-194.
- (2005). *Todos tienen cultura: ¿quiénes pueden desarrollarla?* (Ms., Conferencia para el Seminario sobre Cultura y Desarrollo) Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- García-Cano Torrico, María y Esther Márquez Lepe (2006). “Discourses and Practices of Intercultural Education in Spain”. *The International Journal of Learning* 12: 120-127.
- García-Cano Torrico, María, Esther Márquez Lepe y Belén Agrela Romero (2008). “El cuándo, por qué y para qué la educación intercultural. Discursos y praxis de la educación intercultural”. *Papers* 89: 143-163.
- García-Cano, María y Ilse Schimpf-Herken (2009). “Miradas cruzadas: confluencias y divergencias entre los discursos europeos y latinoamericanos acerca de la interculturalidad”. En: L.S. Mateos Cortés (comp.): *Los estudios interculturales en Veracruz: perspectivas regionales*

- en contextos globales*, Xalapa: Editorial de la Universidad Veracruzana y UV Intercultural, pp. 247-295.
- García Castaño, F. Javier y Antolín Granados Martínez (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- García Martínez, A. y J. Sáez Carreras (1998). *Del racismo a la interculturalidad: competencia de la educación*. Madrid: Narca.
- Garreta Bochaca, Joan (1997). “Modelos de integración social de las minorías étnicas: hacia un ‘modelo ideal’ de sociedad multicultural”. En: F.J. García Castaño y A. Granados Martínez (eds.): *Educación: ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?* Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, pp. 23-34.
- Gasché, Jorge (2008a). “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: M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.): *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito: Abya-Yala, pp. 279-359.
- (2008b). “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas: ¿hasta dónde abarca la interculturalidad?” En: M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.): *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala, pp. 367-397.
- Gemelli, Giuliana y Roy MacLeods (eds.) (2003). *American foundations in Europe: grant-giving policies, cultural diplomacy and trans-Atlantic relations, 1920-1980*. Bruselas: Peter Lang.
- Gilroy, Paul (1992). “Cultural Studies and Ethnic Absolutism”. En: L. Grossberg, C. Nelson, P. Treichler (eds.): *Cultural Studies*, Londres-Nueva York: Routledge, pp. 187-198.
- Giménez Montiel, Gilberto (2006). *Teoría y análisis de la cultura*. México: Conaculta y Instituto Coahuilense de Cultura.
- Giménez Romero, Carlos (2003). *Qué es la inmigración*. Madrid: RBA.
- Gimeno, Miquel (1998). “La normalització lingüística d’immigrants estrangers a Catalunya”. En: S. Aznar, M.S. Buesa, M.R. Terradellas (coords.):

- Primer simposi: Llengua, Educació i Immigració*, Girona: Universitat de Girona–Institut de Ciències de l'Educació, pp. 123-136.
- Gingrich, André (2004). "Conceptualising Identities: anthropological alternatives to essentialising difference and moralizing about othering". En: G. Baumann y A. Gingrich (ed.): *Grammars of Identity/Alterity: a structural approach*, Londres: Bregan, pp. 3-17.
- Giroux, H.A. (1994). "Living Dangerously: identity politics and the new cultural racism". En: H.A. Giroux y P. McLaren (eds.): *Between Borders: pedagogy and the politics of cultural studies*, Nueva York–Londres: Routledge, pp. 29-55.
- Glazer, Nathan (1997). *We Are All Multiculturalists Now*. Cambridge: Harvard University Press.
- Glazer, Nathan y Daniel P. Moynihan (1963). *Beyond the Meltingpot: the Negroes, Puertoricans, Jews, Italians, and Irish of New York City*. Cambridge: MIT Press.
- Gleich, Utta von (1989). *Educación primaria bilingüe intercultural*. Eschborn: Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.
- Glenn, Charles L. y Ester J. de Jong (1996). *Educating Immigrant Children: schools and language minorities in twelve nations*. Nueva York y Londres: Garland.
- Glick Schiller, Nina, L. Basch y C. Szanton Blanc (1999). "From Immigrant to Transmigrant: theorizing transnational migration". En: L. Pries (ed.): *Migration and Transnational Social Spaces*, Aldershot: Ashgate, pp. 73-105.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster-Nueva York: Waxmann.
- (1997). *Grossstadt-Grundschule: eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster–Nueva York: Waxmann.
- (2002). "Interkulturelle Bildungsforschung". En: R. Tippelt (ed.): *Handbuch Bildungsforschung*, Opladen: Leske + Budrich, pp. 263-279.
- González Apodaca, Erika (2004). *Significados escolares de un bachillerato Mixe*. México: SEP-CGEIB.
- (2008a). *Los profesionistas indios en la educación intercultural: etnici-*

- dad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México: UAM I–Juan Pablos Editor.
- (2008b). “Significados de la educación escolar en un marco intercultural: algunas reflexiones desde un bachillerato mixe”. En: M. Bertely Busquets, J. Gasché y R. Podestá (coords.): *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito: Abya-Yala, pp. 113-132.
- (2009). “Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas”. *CPUE. Revista de Investigación Educativa* 9, cfr. http://www.uv.mx/cpue/num9/opinion/completos/gonzalez_multiculturalismo.pdf.
- González Nández, Omar (2001). “Multilingüismo, etnias y culturas indígenas en el ‘Noroeste Amazónico’ del estado Amazonas de Venezuela”. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología* 11 (32): 360-370.
- González Ortiz, Felipe (2007). “Crítica de la interculturalidad: la construcción de un proceso en el marco de la modernización”. *Cuadernos Interculturales* 5, núm. 9: 63-89.
- González Rubí, Mario Guillermo (2007). “Investigar hoy: una mirada a los patrones emergentes en la producción de conocimiento”. *Sociológica* 22, núm. 65: 81-102.
- Greenwood, Davydd (2007). “Investigación participativa y la transformación de las universidades públicas: dar lugar a la producción de conocimiento en modo 2 en organizaciones de modelo II”. *Política y Sociedad* 44 (1): 95-106.
- Grillo, Ralph (2007). “An Excess of Alterity? Debating difference in a multicultural society”. *Ethnic and Racial Studies* 30 (6): 979-998.
- Grosfoguel, Ramón (2007). “The Epistemic Decolonial Turn”. *Cultural Studies* 21, núm. 2: 211-223.
- Guardino, Peter F. (1996). *Peasant, Politics, and the Formation of Mexico’s National State, 1800-1857*. Stanford: Stanford University Press.
- Guerra García, Ernesto y María Eugenia Meza Hernández (2009). “El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)”. En: D. Mato (ed.): *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innova-*

- ciones y desafíos*, Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 215-249.
- Gutiérrez, Ramón A. (1994). "Ethnic Studies: its evolution in American colleges and universities". En: D.T. Goldberg (ed.): *Multiculturalism: a critical reader*, Cambridge-Oxford: Blackwell, pp. 157-167.
- Gutiérrez Chong, Natividad (1999). *Nationalist Myths and Ethnic Identities: indigenous intellectuals and the Mexican State*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Gutiérrez Chong, Natividad (coord.) (2008). *Estados y autonomías en democracias contemporáneas: Bolivia, Ecuador, España, México*. México: Plaza y Valdés-UNAM-IIS.
- Guzmán Gómez, Alba (1990). *Voces indígenas: educación bilingüe bicultural en México*. México: CNCA-INI.
- Habermas, Jürgen (1998). *Más allá del Estado nacional*. Madrid: Trotta.
- Halbwachs, Maurice (1950). *La mémoire collective*. París: Presses Universitaires de France.
- Hamel, Rainer Enrique (1996). "Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?" En: U. Klesing-Rempel (coord.): *Lo propio y lo ajeno: interculturalidad y sociedad multicultural*, México: Plaza y Valdés-Asociación Alemana para la Educación de Adultos, pp. 149-189.
- (2008). "Bilingual Education for Indigenous Communities in Mexico". En: J. Cummins y N.H. Hornberger (eds.): *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 5: Bilingual Education. Heidelberg: Springer, pp. 301-312.
- (2009). "La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural". *Revista Guatemalteca de Educación* 1, núm. 1: 177-230.
- Hamel, Rainer Enrique *et al.* (2004). "¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9, núm. 20: 93-107
- Haraway, Donna (1991). "Situated Knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective". En: D. Haraway:

- Simian, Cyborgs, and Women: the reinvention of nature*, Londres y Nueva York: Routledge, pp. 183-201.
- Harper, D. (1983). “Epílogo: vivir entre dos culturas – algunas consideraciones sociológicas”. En: S. Andizian *et al.*: *Vivir entre dos culturas: la situación sociocultural de los trabajadores migrantes y sus familias*, Barcelona-París: Serbal-UNESCO, pp. 374-384.
- Harris, Mark (ed.) (2007). *Ways of Knowing: new approaches in the anthropology of knowing and learning*. Nueva York y Oxford: Berghahn.
- Hart, William B. (1999). “Interdisciplinary Influences in the Study of Intercultural Relations: a citation analysis of the International Journal of Intercultural Relations. *International Journal of Intercultural Relations* 23, núm.4: 575-589.
- Hernández, Rosalva Aída, Sarela Paz y María Teresa Sierra (2004). “Introducción”. En: R.A. Hernández, S. Paz y M.T. Sierra (eds.): *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*. México: CIESAS-Miguel Angel Porrúa, pp. 7-25.
- Hernández Hernández, Natalio (1988). “Las organizaciones indígenas: ¿autonomía o dependencia?” En: INI (ed.): *INI 40 Años*. México: INI, pp. 166-180.
- Hernández Hernández, Natalio y Franco Gabriel (1979). “La ANPIBAC y su política de participación”. En: *Indianidad y descolonización en América Latina: documentos de la Segunda Reunión de Barbados*. México: Nueva Imagen, pp. 259-270.
- Hevia R., Ricardo *et al.* (2005a). “Conclusiones I: Tipología de escuelas de acuerdo a su atención a la diversidad cultural”. En: R. Hevia R. (coord.): *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural: Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, pp. 597-608.
- (2005b). “Conclusiones II: Desafíos político educativos en atención a la diversidad cultural”. En: R. Hevia R. (coord.): *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural: Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, pp. 609-626.
- (2005c). “México”. En: R. Hevia R. (coord.): *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural: Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, pp. 405-495.

- Hofstede, Geert (1984). *Culture's Consequences*. Beverly Hills: SAGE.
- Honneth, Axel (1998). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Hornberger, Nancy (2009). "La educación multilingüe, política y práctica: diez certezas". *Revista Guatemalteca de Educación* 1, núm. 1: 95-138.
- Hountondji, Paulin J. (1994). *Les savoirs endogènes: pistes pour une recherche*. Dakar: Codesria.
- Howard, Thomas Albert (2006). *Protestant Theology and the Making of the Modern German University*. Oxford: Oxford University Press.
- Huisman, Jeroen, Lynn Meek y Fiona Wood (2007). "Institutional Diversity in Higher Education: a cross-national and longitudinal analysis". *Higher Education Quarterly* 61 (4): 563-577.
- Hunn, Eugene (2006). "Meeting of Minds: how do we share our appreciation of traditional environmental knowledge? " *Journal of the Royal Anthropological Institute* 12 (1): 143-146.
- Hurtado Tomás, Patricia (s.f.). *Una mirada, una escuela, una profesión: historia de las Escuelas Normales 1921-1984*, cfr. <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/indart.htm>.
- Irigoyen Millán, Patricia (2006). *La creación de la SEP y el proyecto de José Vasconcelos*, cfr. http://www.inehrm.gob.mx/pdf/exc_sep_vasconcelos.pdf.
- Jara, Oscar (1989). *Aprender desde la práctica: reflexiones y experiencias de Educación Popular en Centroamérica*. San José: Alforja.
- Jiménez Naranjo, Yolanda (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: Maya Lorena Pérez Ruiz, 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 Editor, pp. 349-373.
- (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* 12.

- Jiménez Naranjo, Yolanda y Guadalupe Mendoza Zuany (2009). “La Educación Intercultural en Veracruz: un estado del arte”. En: L. Mateos Cortés (ed.): *Los estudios interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*, pp. 23-47. Xalapa: Editorial de la Universidad Veracruzana y UV Intercultural.
- Jiménez Ramírez, Julián (2010). “Educación comunitaria y educación escolar: procesos educativos en desigualdad”. *Educación Comunal* 3: 121-137.
- Jöns, Heike (2008). “Academic travel from Cambridge University and the formation of centres of knowledge, 1885-1954”. *Journal of Historical Geography* 34 (2): 338-362.
- Joseph, Gilbert M. y Daniel Nugent (2002). “Cultura popular y formación del Estado en el México revolucionario”. En: G.M. Joseph y D. Nugent (comps.): *Aspectos cotidianos de la formación del Estado: la revolución y la negociación del mando en el México moderno*. México: Era, pp. 31-52.
- Juterczenka, Sünne y Gea Mackenthun (eds.) (2009). *The Fuzzy Logic of Encounter: new perspectives on cultural contact*. Münster: Waxmann.
- Kaplun, Gabriel (2005). “Indisciplinar la Universidad”. En C. Walsh (ed.): *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*, Quito, UASB-Abya Yala, pp. 213-250.
- Kearney, Michael (1994). “Desde el indigenismo a los derechos humanos: etnicidad y política más allá de la mixteca”. *Nueva Antropología* 14, núm. 46: 49-68.
- Kincheloe, Joe y Shirley Steinberg (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Klengel, Susanne (ed.) (1997). *Contextos, historias y transferencias en los estudios latinoamericanistas europeos: los casos de Alemania, España y Francia*. Madrid: Iberoamericana.
- Knight, Alan (1986). *The Mexican Revolution. (2 vols.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1997). “The Ideology of the Mexican Revolution, 1910-1940”. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina* 8 (1): 77-109.
- (2002). “Armas y arcos en el paisaje revolucionario mexicano”. En: G.M. Joseph y D. Nugent (comps.): *Aspectos cotidianos de la forma-*

- ción del estado: la revolución y la negociación del mando en el México moderno*. México: Era, pp. 53-101.
- Kocka, Jürgen (2007). "Transnational Approaches to Historical Sciences in the Twentieth Century". En Q.E. Wang y F.L. Fillafer (eds.): *The Many Faces of Clío: cross-cultural approaches to historiography*, Oxford y Nueva York: Berghahn Books, pp. 175-186.
- Köhler, Ulrich (1975). *Cambio cultural dirigido en los Altos de Chiapas: un estudio sobre la antropología social aplicada*. México: SEP-INI.
- Krotz, Esteban (1997). "Anthropologies of the South: their rise, their silencing, their characteristics". *Critique of Anthropology* 17: 237-251.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005). *Interkulturelle Bildung: eine Einführung*. Münster-Nueva York: Waxmann.
- Krüger-Potratz, Marianne y Helma Lutz (2002). "Sitting at a Crossroad: rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenz". *Tertium Comparationis* 8, núm. 6: 81-92.
- Kuhn, Thomas (1982). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Kymlicka, Will (1995). *Multicultural Citizenship: a liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon.
- La Belle, T.J. y C.R. Ward (1994). *Multiculturalism and Education: diversity and its impact on schools and society*. Albany: SUNY Press.
- Lander, Edgardo (2005). "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En: E. Lander (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, pp. 11-40. Buenos Aires: CLACSO.
- Leff, Enrique (2003). "Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable". *Desenvolvimento e Meio Ambiente* 7: 13-40.
- Leiprecht, Rudolf y Helma Lutz (2003). "Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung". En: Gogolin, Ingrid/Helmchen, Jürgen/Lutz, Helma y Gerlind Schmidt (Hg.): *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik*. Münster, Nueva York, München, Berlin: Waxmann, pp. 115-128.

- Leiprecht, Rudolf y Helma Lutz (2005). "Interseksionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht". En: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (eds.) *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, pp. 218-234.
- Leman, Jan (1989). "Multilingualism as Norm, Monolingualism as Exception: the Foyer Model in Brussels". En: M. Byram y J. Leman (eds.): *Bicultural and Trilingual Education: the Foyer Model in Brussels*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 7-29.
- Lemonik Arthur, Mikaila Mariel (2009). "Thinking Outside the Master's House: new knowledge movements and the emergence of academic disciplines". *Social Movement Studies* 8 (1): 73-87.
- Lerín Piñón, Sergio (2004). "Antropología y salud intercultural: desafíos de una propuesta". *Desacatos. Revista de Antropología Social* 15-16: 111-125.
- Levitt, Peggy (2001). *The Transnational Villagers*. Berkeley: University of California Press.
- Leyva Solano, Xóchitl (2007). "¿Antropología de la ciudadanía?... Étnica. En construcción desde América Latina". *LiminaR. Estudios Sociales y humanísticos* 5, núm. 1: 35-59.
- (2009). "Nuevos procesos sociales y políticos en América Latina: las redes neozapatistas". En: R. Hoetmer (ed.): *Repensar la política desde América Latina: cultura, estado y movimientos sociales*, Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Programa Democracia y Transformación Global, pp. 109-130. Cfr. <http://www.democraciaglobal.org/facipub/upload/publicaciones/1/634/files/repensar.pdf>.
- Leyva Solano, Xóchitl et al. (2012). *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. México, Lima y Ciudad de Guatemala: CIESAS, UNICACH, URL y PDTG [en prensa].
- Lins Ribeiro, Gustavo (2009). Non-Hegemonic Globalizations. *Anthropological Theory* 9 (3): 297-329.
- Lins Ribeiro, Gustavo y Arturo Escobar (2006). "Las antropologías del mundo: transformaciones de la disciplina a través de los sistemas de poder". *Universitas Humanística* 61: 15-49.
- Lomnitz, Larissa (1994). *Redes sociales cultura y poder*. México: FLACSO.

- Lomnitz Adler, Claudio (1995). *Las salidas del laberinto: cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*. México: Joaquín Mortiz.
- (1999). *Modernidad india: nueve ensayos sobre nación y mediación en México*. Barcelona: Planeta.
- (2002). *Deep Mexico, Silent Mexico: an anthropology of nationalism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- López, Luis Enrique (1997). “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”. *Revista Iberoamericana de Educación* 13: 47-98.
- (2009a). “Criterios de calidad desde la diversidad: reflexiones desde la práctica y la experiencia acumulada”. *Revista Guatemalteca de Educación* 1 núm.1: 59-93.
- (2009b). *Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal*. (Ms., conferencia magistral presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa). Boca del Río: COMIE.
- (ed. 2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. La Paz: FUNPROEIB y Plural Editores.
- López, Luis Enrique y Wolfgang Küper (2000). *La educación intercultural bilingüe en América Latina*, cfr. www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf.
- López, Luis Enrique, Ruth Moya y Rainer Enrique Hamel (2009). “Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe”. En: L.E. López (ed.): *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*, La Paz: FUNPROEIB y Plural Editores, pp. 221-289.
- 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.)
- López Velasco, Vicente Paulino (1989). *Y surgió la unión ...: génesis y desarrollo del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas*. México: SRA-CEHAM.
- Lux, David S. y Harold J. Cook (1998). “Closed Circles or Open Networks? Communicating at a distance during the scientific revolution”. *History of Science* 36 (2): 179-211.

- Maldonado, Benjamín (2002). *Autonomía y comunalidad india: enfoques y propuestas desde Oaxaca*. Oaxaca: INAH-Secretaría de Asuntos Indígenas.
- (2004a). “Comunalidad y educación en Oaxaca”. En: L. Meyer, 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: L. Meyer, 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. 637-642.
- Maldonado-Torres, Nelson (2007). “On the Coloniality of Being: contributions to the development of a concept”. *Cultural Studies* 21 (2-3): 240-270.
- Mallon, Florencia E. (1995). *Peasant and Nation: the making of postcolonial Mexico and Peru*. Berkeley: University of California Press.
- (2002). “Reflexiones sobre las ruinas: formas cotidianas de formación del estado en el México decimonónico”. En: G.M. Joseph y D. Nugent (comps.): *Aspectos cotidianos de la formación del estado: la revolución y la negociación del mando en el México moderno*. México: Era, pp. 105-142.
- Manathunga, Catherine (2009). “Research as an Intercultural ‘Contact Zone’”. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 30 (2): 165-177.
- Mannheim, Karl (1952). *Essays on the Sociology of Knowledge*. Nueva York y Oxford: Oxford University Press.
- (1958). *Ideología y utopía*. Madrid: Aguilar.
- Martens, Kerstin, Alessandra Rusconi y Kathrin Leuze (eds.) (2007). *New Arenas of Educational Governance: the impact of international organizations and markets on educational policy making*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Martín Criado, Enrique (1998). “Los decires y los haceres”. *Papers* 56: 57-71.

- Martínez Buenabad, Elizabeth (2008). *Análisis de las relaciones interétnicas: niños indígenas migrantes desde una escuela periférica de la ciudad de Puebla*. (Tesis doctoral). México: CIESAS.
- Martínez Casas, Regina (2000). “Nuevos espacios para las lenguas y culturas indígenas: los otomíes en Guadalajara”. *Nueva Antropología* 57: 33-46.
- Martínez Casas, Regina y Angélica Rojas (2006). “Indígenas urbanos en Guadalajara: etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas”. En: P. Yañez, V. Molina y O. González (coords.): *El Triple Desafío: derechos, políticas y programas para la ciudad pluricultural*. México: UACM, pp. 53-78.
- Mateos, Cortés Laura Selene (2008). “Configuración de redes migratorias en torno al discurso de la interculturalidad”. En: A. Leizaola y J. Miren Hernández (eds.): *Miradas, encuentros y críticas antropológicas*, Donostia: Ankulegi, pp. 49-58.
- (2009). “The Transnational Migration of the Discourse of Interculturality: towards a comparative analysis of its appropriation by academic and political actors in the state of Veracruz — the *Universidad Veracruzana Intercultural* and the Secretary of Education”. *Intercultural Education* 20, núm. 1: 27-37.
- (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Quito: Abya Yala.
- Mateos Cortés, Laura Selene y Gunther Dietz (2009a). “El discurso intercultural como fenómeno transnacional: migraciones discursivas y estructuraciones subyacentes de la educación intercultural”. En: P. Medina Melgarejo (ed.): *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Plaza y Valdés-Universidad Pedagógica Nacional, pp. 93-113.
- (2009b). “Los Estudios Interculturales, una propuesta de investigación desde la diversidad”. En: L.S. Mateos Cortés (comp.): *Los estudios interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*. Xalapa: Editorial de la Universidad Veracruzana-UV Intercultural, pp. 9-21.

- Mato, Daniel (2005). "Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas". *Alceu* 6 (11): 120-138.
- (2007). "Valoración de la diversidad y diálogos de saberes para la construcción de sociedades más gratificantes: una mirada desde América Latina". En: *Puntos de Vista*, año III, núm. 12, pp. 27-46.
- (2008a). "No hay saber 'universal': la colaboración intercultural es imprescindible". *Alteridades* 18, núm. 35: 101-116.
- (2008b). "Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina". En: D. Mato (ed.): *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina*, Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 23-79.
- (ed.) (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, cfr. http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=404&lang=es.
- (ed.) (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, cfr. <http://www.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/publicaciones2009/institucionesinterculturales.pdf>.
- May, Stephen (1999). "Introduction: towards critical multiculturalism". En: S. May (ed.): *Critical Multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education*, Londres: Falmer, pp. 1-10.
- McLaren, Peter (1997). *Multiculturalismo revolucionario*. México: Siglo XXI.
- Mecheril, Paul (2003). *Politik der Unreinheit: ein Essay über Hybridität*. Viena: Passagen.
- Medina, Andrés (1983). "Los grupos étnicos y los sistemas tradicionales de poder en México". *Nueva Antropología* 20: 5-29.
- Medina Melgarejo, Patricia (2003). "ONG y redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión". En: M. Bertely Bus-

- quets (coord.): *Educación, derechos sociales y equidad*, México: COMIE, t. 1, pp. 139-164.
- (2007). *Identidad, memoria y conocimiento: una experiencia intercultural con el pueblo yoreme mayo de Sinaloa*. México: Plaza y Valdés-UPN.
- (ed.) (2009). *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Plaza y Valdés y UPN.
- Mejía Piñeros, María Consuelo y Sergio Sarmiento Silva (1991). *La lucha indígena: un reto a la ortodoxia*. México: Siglo XXI.
- Mendoza Zuany, R. Guadalupe (2009a). “Building hybrid knowledge at the Intercultural University of Veracruz, Mexico: an anthropological study of indigenous contexts”. *Intercultural Education* 20 (3): 211–218.
- (2009b). “Gestión intercultural en el ámbito de los derechos humanos en México: retos de la Universidad Veracruzana Intercultural”. *Cuadernos Interculturales* 7 (13): 125-140.
- Merino Fernández, J. y A. Muñoz Sedano (1995). “Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural”. *Revista de Pedagogía* 307: 127-162.
- Meyer, Jean-Baptiste y Jean-Paul Wattiaux (2006). “Diaspora Knowledge Networks: vanishing doubts and increasing evidence”. *International Journal on Multicultural Societies* 8 (1): 4-24.
- Meyer, Lois (2004). “Hacia una metodología de la comunalidad”. En: L. Meyer, 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.
- (2009). “Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la ‘comunalidad’”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 3, núm. 2: 83-103.
- Meyer, Lois y Benjamín Maldonado (eds.) (2010). *New World of Indigenous Resistance: Noam Chomsky and Voices from North, South y Central America*. San Francisco: City Lights Publisher.
- Mignolo, Walter D. (2003). *Historias locales / diseños globales – Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.

- (2005). “La colonialidad a lo largo y ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad”. En: E. Lander (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 55-85.
- (2007). “Delinking: the rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality”. *Cultural Studies* 21 (2-3): 449-514.
- Modood, Tariq (2007). *Multiculturalism: a civic idea*. Cambridge: Polity Press.
- Mosley, Albert y Nicholas Capaldi (1996). *Affirmative Action: social justice or unfair preference?* Lanham: Rowman y Littlefield.
- Moutsios, Stavros (2009). “International Organisations and Transnational Education Policy”. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 39 (4): 467-478.
- Muñoz Cruz, Héctor (2001). “Trayectoria de las políticas de educación indígena en México”. En: H. Muñoz Cruz (ed.): *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*. México: UAM-Iztapalapa, pp. 433-494.
- (2004). “Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad”. *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje* 29: 9-49.
- (2009). “De la protección y el reconocimiento a los derechos culturales de comunidades lingüísticas e identidades colectivas minorizadas”. En: R. Guadalupe Mendoza Zuany (comp.): *Gestión de la diversidad: diálogos interdisciplinarios*, Xalapa: Universidad Veracruzana-Universidad Veracruzana Intercultural, pp. 35-59.
- Muñoz Cruz, Héctor *et al.* (2002). “Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?” En: H. Muñoz Cruz (coord.): *Rumbo a la interculturalidad en educación*, México: UAM-Iztapalapa-Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Oaxaca, pp. 25-62.
- Muñoz Sedano, Antonio (1997). *Educación intercultural: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- (1999). “La educación multicultural: enfoques y modelos”. En: F. Checa y E. Soriano (eds.): *Inmigrantes entre nosotros: trabajo, cultura y educación intercultural*. Barcelona: Icaria, pp. 205-243.

- Nahmad Sitton, Salomón (1988). "Corrientes y tendencias de la antropología aplicada en México: Indigenismo". En: CIESAS (ed.): *Teoría e investigación en la antropología social mexicana*. México: CIESAS, pp. 15-41.
- (coord. gral.) (2009). *Resumen ejecutivo del Informe final de la evaluación cualitativa complementaria del Programa Asesor Técnico-Pedagógico (PATP), para la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEPE) de la Secretaría de Evaluación Pública, México*. Oaxaca: CIESAS Pacífico Sur.
- Nathani Wane, Njoki (2008). "Mapping the Field of Indigenous Knowledges in Anti-Colonial Discourse: a transformative journey in education". *Race Ethnicity and Education* 11 (2): 183-197.
- Nauck, Bernhard (2001). "Intercultural Contact and Intergenerational Transmission in Immigrant families". *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32: 159-173.
- Nava, Elena (2009). "Comunalidad: ensayo sobre la legitimación de una teoría nativa". *Educación Comunal* 2: 73-87.
- Nicklas, Hans (1998). "Apprentissages interculturels et problèmes de communication". En: P. Dibie y C. Wulf (dir.): *Éthnosociologie des échanges interculturels*. París: Anthropos, pp. 25-32.
- Niessen, Jan (2001). "Die Europäische Union und der Kampf gegen den Rassismus nach dem Vertrag von Amsterdam". En: FES (ed.): *Europäische Einwanderungs- und Flüchtlingspolitik*. Bonn: FES, pp. 61-66.
- Nieto, Sonia (1999). "'Funny, You Don't Look Puerto Rican', and other musings on developing a philosophical orientation to multicultural education research". En: C.A. Grant (ed.): *Multicultural Research: a reflective engagement with race, class, gender and sexual orientation*. Londres: Falmer, pp. 145-156.
- (2009). "Multicultural Education in the United States: historical realities, ongoing challenges, and transformative possibilities". En: J. Banks (ed.): *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Nueva York y Londres: Routledge.
- Novelo, Victoria (1976). *Artesanías y capitalismo en México*. México: SEP-INAH.

- O'Cadiz, M.P., P.L. Wong, C.A. Torres (1996). *Education and Democracy: Paulo Freire, curriculum reform, and social movements*. Boulder: Westview.
- Ocampo López, Javier (2005). "José Vasconcelos y la educación mexicana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 7: 137-157.
- O'Connor, Kevin (2005). "International Students and Global Cities". *GaWC Research Bulletin* 161, cfr. <http://info.lut.ac.uk/gawc/rb/rb161.html>.
- Oehmichen Bazán, Cristina (1999). *Reforma del Estado, política social e indigenismo en México 1988-1996*. México: UNAM.
- Olds, Kris (2007). "Global Assemblage: Singapore, foreign universities, and the construction of a 'global education hub'". *World Development* 35 (6): 959-975.
- O'Phelan Godoy, Scarlett *et al.* (2005). *Passeurs, mediadores culturales y agentes de la primera globalización en el mundo ibérico, siglo XVI a XIX*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú y Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Padilla Sotelo, Lilia Susana (2003). *Aspectos sociales de la población en México: educación y cultura*. México: Instituto de Geografía, UNAM-Plaza y Valdés.
- Paradise, Ruth y Mariëtte de Haan (2009). "Responsibility and Reciprocity: social organization of Mazahua learning practices". *Anthropology and Education Quarterly* 40, núm. 2: 187-204.
- Peiró i Gregòri, S. (1996). "Concepto, características y finalidades de la educación multicultural e intercultural en el marco de la tolerancia". En: J.A. Ortega Carrillo (coord.): *Educación multicultural para la tolerancia y la paz: fundamentos y estrategias didácticas*, Granada: Grupo Editorial Universitario-COM.ED.ES, pp. 45-71.
- Peña, Guillermo de la (1995). "El empeño pluralista: la identidad colectiva y la idea de nación en el pensamiento antropológico". En: H. Díaz-Polanco (comp.): *Etnia y nación en América Latina*. México: CNCA, pp. 79-103.
- (1998). "Etnicidad, ciudadanía y cambio agrario: apuntes comparativos sobre tres países latinoamericanos. En: S. Zendejas y P. de Vries (eds.): *Las disputas por el México rural: transformaciones de*

- prácticas, identidades y proyectos*. Zamora: Colegio de Michoacán, vol. 2, pp. 67-98.
- Peña Pérez, Mirtha Febe (2005). *Estado, educación y nuevos maestros; los egresados de la Benemérita escuela normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” y su inserción a la Secretaría de Educación y Cultura a través de la perspectiva de los estudios multiculturales*. (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena (2009). “¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones”. En: Maya Lorena Pérez Ruiz, 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 Editor, pp. 251-288.
- Pincus, Fred L. (1994). “The Case for Affirmative Action”. En: F.L. Pincus y H.J. Ehrlich (eds.): *Race and Ethnic Conflict: contending views on prejudice, discrimination, and ethnoviolence*. Boulder: Westview, pp. 368-382.
- PLS Ramboll Management (2002). *Specialised Bodies to Promote Equality and/or Combat Discrimination: final report*. Copenague: PLS Ramboll Management.
- Poder Ejecutivo Federal (1990). *Iniciativa de decreto que adiciona el artículo 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para el reconocimiento de los derechos culturales de los pueblos indígenas*. México: INI.
- Podestá Siri, Rossana (2004). “Otras formas de conocernos en un mundo intercultural: experiencias infantiles innovadoras”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9, núm. 20: 129-152.
- (2008). “El nativo, la otra cara de los proyectos interculturales: hacia una propuesta metodológica”. En: M. Bertely Busquets, 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 y niñas y niños del campo y de la ciudad (2007). *Encuentro de miradas: el territorio visto por diversos autores*. México: SEP-CGEIB.

- Podestá Siri, Rossana y Elizabeth Martínez Buenabad (2003). "Sociolingüística educativa". En: M. Bertely Busquets (coord.): *Educación, derechos sociales y equidad*. México: COMIE, t. 1, pp. 105-124.
- Pratt, Mary Louise (1992). *Imperial Eyes: travel writing and transculturation*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Priego, Natalia y Sonia Lozano (Coords.) (2007). *Paradigmas, culturas y saberes: la transmisión del conocimiento científico en Latinoamérica*. Madrid: Iberoamericana.
- Quijano, Aníbal (2005). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: E. Lander (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO, pp. 201-246.
- Quijano, Aníbal (2007). "Coloniality and Modernity/Rationality". *Cultural Studies* 21 (2-3): 168-178.
- Ramírez Castañeda, Elisa (2006). *La educación indígena en México*. México: UNAM.
- Ranganathan, Arvind (2005). *Using ICT to place Indigenous Knowledge Systems at the heart of Education for Sustainable Development*. (Ms., ponencia presentada en la conferencia "Education for a Sustainable Future"). Ahmedabad, India, cfr. <http://www.ceeindia.org/esf/download/paper47.pdf>.
- Rappaport, Joan (2005). *Intercultural Utopias: public intellectuals, cultural experimentation, and ethnic pluralism in Colombia*. Durham y Londres: Duke University Press.
- Reay, Diane, Miriam E. David, Stephan Ball (2005). *Degrees of Choice: social class, race, gender in higher education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Rebolledo, Nicanor (2009). *La emergencia de una profesión indigenista y la profesionalización como descolonización*. (Ms.) México: UPN.
- Reina, Leticia (coord., 1997). *La reindianización de América Latina, siglo XIX*. México: Siglo XXI-CIESAS.
- Reitmeier, Gabriele (1990). *Unabhängige Campesinobewegungen in Mexiko 1920-1988: Entstehungsbedingungen, Handlungsspielräume und Einflußmöglichkeiten nicht-staatlicher Campesino-Organisationen im*

- nach- und postrevolutionären Mexiko*. Saarbrücken-Fort Lauderdale: Breitenbach.
- Rendón Monzón, Juan José (2003). *La comunalidad: modo de vida en los pueblos indios*, t. I. México: Conaculta.
- (2010). “Ideas acerca de la educación y la comunalidad en los pueblos originarios de Mesoamérica y la implantación de una educación comunalista”. *Educación Comunal* 3: 19-24.
- Repetto, Maxim (2008). “Pueblos indígenas y estados nacionales en América Latina: desde los derechos humanos a las ciudadanías interculturales”. En: ALA (ed.): *Actas del II Congreso Latinoamericano de Antropología: “Antropología latinoamericana: gestando un nuevo futuro”*. San José: Universidad de Costa Rica y Asociación Latinoamericana de Antropología (CD-Rom).
- Restrepo, Eduardo y Arturo Escobar (2004). “Antropologías en el mundo”. *Jangwa Pana* 3: 110-131.
- Ribas Mateos, Natalia (2004). *Una invitación a la sociología de las migraciones*. Barcelona: Bellaterra.
- RIDEI (2007). *Educación ciudadana intercultural para pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza*. Lima: Red Internacional de Estudios Interculturales, cfr. http://www.pucp.edu.pe/ridei/?proy_curso.htm
- Rist, Stephan (2006). “Diálogo intra e intercientífico entre comunidades ontológicas: ‘camino para recuperar las dimensiones espirituales de las ciencias naturales y sociales’”. En: F. Delgado y C. Escobar (eds.): *Diálogo intercultural e intercientífico para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios*. Cochabamba: AGRUCO et al., pp. 87-100.
- Robles Valle, Adriana y Gabriela Czarny (2003). “Procesos socioculturales en interacciones educativas”. En: M. Bertely Busquets (coord.): *Educación, derechos sociales y equidad*, t. 1, pp. 125-138. México: COMIE.
- Rockwell, Elsie (2007). *Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. Zamora y México: El Colegio de Michoacán-CIESAS-CINVESTAV.
- (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

- Rockwell, Elsie y Ana Maria R. Gomes (2009). "Introduction to the Special Issue: rethinking indigenous education from a Latin American perspective". *Anthropology and Education Quarterly* 40, núm.2: 97-109.
- Rockwell, Elsie y Erika González Apodaca (2011). "Anthropological research on educational processes in México". En: K. Anderson-Levitt (ed.): *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*. Nueva York: Berghahn Books [en prensa].
- Rodrigo Alsina, Miquel (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rodríguez Sánchez, Beatriz y Gerardo Berumen Campos (2008). *Líneas de investigación en educación intercultural*. México: SEP-CGEIB.
- Rodríguez Sánchez, Beatriz et al. (2006). *Llamada al pueblo: desarrollo de la educación intercultural para el fortalecimiento de la lengua e identidad ñuhu. Informe general del proyecto*. México: SEP-CGEIB.
- Rojas, Angélica (2008). "La importancia del proceso de apropiación educativa en Tatutsi Maxawaxi". En: M. Bertely Busquets, J. Gasché y R. Podestá (coords.): *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito: Abya-Yala, pp. 83-111.
- Roosens, Eugene E. (1989). *Creating Ethnicity: the process of ethnogenesis*. Newbury Park: SAGE.
- Ros Romero, María del Consuelo (1981). *Bilingüismo y educación: un estudio en Michoacán*. México: INI.
- Rosaldo, Renato (1997). "Cultural Citizenship, Inequality, and Multiculturalism". En: W.V. Flores y R. Benmayor (eds.): *Latino Cultural Citizenship: Claiming Identity, Space, and Politics*. Boston: Beacon Press, pp. 27-38.
- Rugeley, Terry (2002). "Indians Meet the State, Regions Meet the Center: nineteenth-century Mexico revisited". *Latin American Research Review* 37 (1): 245-258.
- Samad, Y. (1997). "The Plural Guises of Multiculturalism: conceptualising a fragmented paradigm". En: T. Modood y P. Werbner (eds.): *The Politics of Multiculturalism in the New Europe: racism, identity and community*. Londres-Nueva York: Zed, pp. 240-260.

- San Román, Teresa (1997). *La diferencia inquietante: viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.
- Sandoval, Etelvina (coord.) (2003). *Balance y perspectivas de la etnografía educativa: un recuento necesario*. México: UPN.
- Santiago Sierra, Augusto (1973). *Las Misiones Culturales*. México: SEP.
- Santos, Boaventura de Sousa (1995). *Toward a New Common Sense: law, science and politics in the paradigmatic transition*. Nueva York: Routledge.
- (1997). “Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos”. *Análisis Político* 31: 3-16.
- (2001). “Nuestra América: reinventando un paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución”. *Revista Chiapas*, 12, cfr. <http://www.ezln.org/revistachiapas/No12/ch12desousa.html>.
- (2005). *La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México: UNAM-CIICH.
- (2006). “La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes”. En: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- (2007). “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ‘ecologia de saberes’”. *Revista Critica de Ciências Sociais* 78: 3-46.
- (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO-Siglo XXI.
- Sarmiento Silva, Sergio (1985). “El Consejo Nacional de Pueblos Indígenas y la política indigenista”. *Revista Mexicana de Sociología* 47, núm. 3: 197-215.
- (1991). “Movimientos indígenas y participación política”. En: A. Warman y A. Argueta (coords.): *Movimientos indígenas contemporáneos en México*, México: UNAM-Miguel Angel Porrúa, pp. 387-424.
- (2001). “El movimiento indio mexicano y la reforma del Estado”. *Cuadernos del Sur* 7, 16: 65-96.
- Sartorello, Stefano (2009a). “Colaboración, inter-aprendizaje y co-teorización: el proceso intercultural de construcción curricular de la UNAM y educadores independientes”. En: M. Bertely Busquets (coord.): *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho: la nueva escuela*

- intercultural en Chiapas*. México: CIESAS-Alcatraz, pp. 43-53.
- (2009b). “Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM)”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 3, núm. 2: 77-90.
- Savignon, Sandra J. y Pavel V. Sysoyev (2002). “Sociocultural Strategies for a Dialogue of Cultures”. *The Modern Language Journal* 86 (4): 508-524.
- Schiffauer, W. et al. (2004). *Civil Enculturation: nation-state, schools and ethnic difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*. Oxford-Nueva York: Berghahn.
- Schmelkes, Sylvia (2003). *Educación superior intercultural: el caso de México*. (Conferencia en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, Ford Foundation, Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la UDG y ANUIES, noviembre de 2003, cfr. www.anuiex.mx/e_proyectos/pdf/La_educ_sup_indigena.pdf).
- (2004). “La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9, 20: 9-13.
- (2006a). “Educar para la Interculturalidad: los desafíos para una propuesta democrática”. En: M.I. Castro (ed.): *Educación y ciudadanía*. México: UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad, pp. 75-80.
- (2006b). “Interculturality and Basic Education. *PRELAC Journal. Regional Education Project for Latin America and the Caribbean* 3: 120-128.
- (ed.) (2006). *El enfoque intercultural en educación: orientaciones para maestros de primaria*. México: SEP-CGEIB.
- (2009a). “Diversidad, complejidad y educación intercultural”. En: COMIE (ed.): *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., pp. 297-347.
- (2009b). “El problema de la educación para la diversidad”. En: R. Guadalupe Mendoza Zuany (comp.): *Gestión de la diversidad: diálogos interdisciplinarios*. Xalapa: Universidad Veracruzana-Universidad Veracruzana Intercultural, pp. 17-34.

- Schriewer, Jürgen (1997). “Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 3 (2): 117-148.
- Schriewer, Jürgen y Carlos Martínez Valle (2007). “¿Ideología educativa mundial o reflexión idiosincrática? El discurso pedagógico en España, Rusia (Unión Soviética) y China del siglo xx”. *Revista de Educación* 343: 531-557.
- Scott, James (1992). *Domination and the Arts of Resistance: hidden transcripts*. Princeton: Yale University Press.
- Secretaría Pro Tempore Venezuela (1998). *La dimensión ambiental en la educación primaria básica en regiones amazónicas de países seleccionados del Tratado de Cooperación Amazónica*, cfr. <http://www.otca.org.br/publicacao/SPT-TCA-VEN-59.pdf> 5 abril 2010.
- Seigel, Micol (2005). “Beyond Compare: comparative method after the transnational turn”. *Racial History Review* 91: 62-90.
- SEP (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*, cfr. <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/alianzaporlcalidaddelaeducación>.
- Sigüenza, Salvador (2007). *Héroes y escuelas: la educación en la Sierra Norte de Oaxaca (1927-1972)*. Oaxaca: IEEPO y INAH.
- Sillitoe, Paul (ed.) (2007). *Local Science vs. Global Science: approaches to indigenous knowledge in international development*. Nueva York y Oxford: Berghahn.
- Silva Badillo, Carlos Enrique y Marcia Muñoz de Alba (1992). “La educación de los indígenas en el proyecto del estado liberal mexicano”. *Anuario Mexicano de Historia del Derecho* 4: 191-211.
- Simson, Ingrid (ed.) (2007). *América en España: influencias, intereses, imágenes*. Madrid y Frankfurt: Iberoamericana y Vervuert.
- Sleeter, C.E. (1991). “Introduction: multicultural education and empowerment”. En: C.E. Sleeter (ed.): *Empowerment Through Multicultural Education*, Albany: SUNY Press, pp. 1-23.
- (1996). *Multicultural Education as Social Activism*. Albany: SUNY Press.
- Smith, Anthony D. (1997). *La identidad nacional*. Madrid: Trama.
- Smith, Peter H. (1981). *Los laberintos del poder: el reclutamiento de las élites*

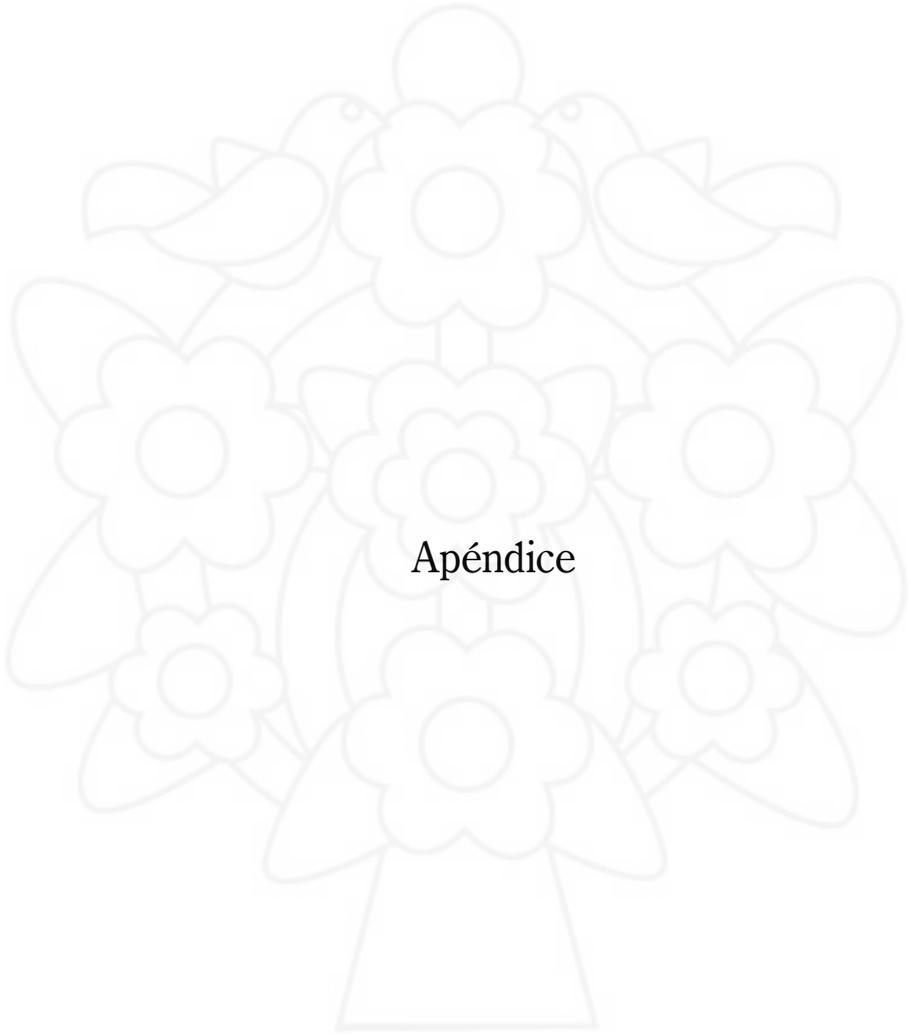
- políticas en México, 1900-1971*. México: Colegio de México.
- Sperber, Dan (2002). "La modularidad del pensamiento y la epidemiología de las representaciones". En L. Hirschfeld y S.A. Gelman (comps.): *Cartografía de la mente: la especificidad de dominio en la cognición y en la cultura*. Vol.1: *Orígenes, procesos y conceptos*. Barcelona: Gedisa, pp. 71-108.
- Sperber, Dan (2005). *Explicar la cultura: un enfoque naturalista*. Madrid: Morata.
- Spring, J. (2004). *How Educational Ideologies are Shaping Global Society: intergovernmental organizations, NGO, and the decline of the nation-state*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Stolcke, Verena (1995). "Talking Culture: new boundaries, new rhetorics of exclusion in Europe". *Current Anthropology* 36, núm.1: 1-24.
- Street, Susan (1992). *Maestros en movimiento: transformaciones de la burocracia estatal (1978-1982)*. México: CIESAS.
- (1998). "El movimiento magisterial como sujeto democrático: ¿autonomización de los educadores o ciudadanización de la educación?" *El Cotidiano* 87: 7-15.
- Strug, David Lawrence (1975). *An Evaluation of a Program of Applied Anthropology in Michoacán, Mexico*. (Ph.D. thesis). Nueva York: Columbia University.
- Stubbs, Paul (2002). "Globalisation, Memory and Welfare Regimes in Transition: towards an anthropology of transnational policy transfers". *International Journal of Social Welfare* 11: 321-330.
- Stuber, Michael (2004). *Diversity: das Potential von Vielfalt nutzen – den Erfolg durch Offenheit steigern*. Neuwied: Luchterhand.
- Summerhill, Stephen J. y John Alexander Williams (2000). *Sinking Columbus: contested history, cultural politics and mythmaking during the Quincentenary*. Gainesville: University Press of Florida.
- Taguieff, Pierre A. (2001). *The Force of Prejudice: on racism and its doubles*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Taylor, Peter J., Michael Hoyler y David M. Evans (2008). "A Geohistorical Study of 'The Rise of Modern Science': Mapping Scientific Practice Through Urban Networks, 1500–1900". *Minerva* 46: 391-410.

- Taylor, William B. (1993). "Patterns and Variety in Mexican Village Uprisings". En: J.E. Kicza (ed.): *The Indian in Latin American History: Resistance, resilience, and acculturation*. Washington: Scholarly Resources Inc., pp. 109-140.
- Téllez Galván, Sergio (2000). *El discurso y la práctica de la educación multicultural: una aproximación al caso mexicano* (Tesis doctoral). Madrid: UNED.
- Téllez, Sergio, Juan Carlos Sandoval, O. González (2006). "Intercultural University of Veracruz: a holistic project promoting intercultural education". *Intercultural Education* 17 (5): 499-506.
- Thelen, Kathleen (2004). *How Institutions Evolve: the political economy of skills in Germany, Britain, the United States and Japan*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Tinajero Berrueta, Jorge (1993). *Misiones culturales mexicanas: 70 años de historia*, cfr. http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a1993_2/jorge_tinajero.pdf
- Tolley, Erin (2003). *Political Processes and the Intersections of Diversity: a challenge paper*. (Ms., ponencia presentada en el seminario "Intersections of Diversity" Metropolis Project, abril de 2003 Niagara Falls, Ontario).
- Touraine, Alain (1981). *The Voice and the Eye: an analysis of social movements*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tovar Gómez, Marcela y María Victoria Avilés Quezada (2005). "Discriminación y pluralismo cultural en la escuela". En: R. Hevia R. y C. Hirmas R. (coords.): *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela: casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, pp. 247-314.
- Trejo, Guillermo (1997). "La reforma educativa en México: ambivalencia frente al cambio". En: R. Roett (comp.): *El desafío de la reforma institucional en México*, pp. 155-176. México: Siglo XXI.
- 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: UNESCO-OREALC, pp. 23-61.

- Tricker, David S. y Cameo Dalley (2010). "Negotiating Indigeneity: culture, identity, and politics". *Reviews in Anthropology* 39: 46-65.
- Tubino, Fidel (2004). *El interculturalismo latinoamericano y los Estados nacionales*. (Ms., conferencia magistral dictada en el Foro Latinoamericano sobre Interculturalidad, Ciudadanía y Educación, organizado por FLAPE). Cuetzalan, Pue., cfr. http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/interculturalismo_latino.pdf.
- (2005). "La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos". *Cuadernos Interculturales* 3, núm. 5: 83-96.
- (2006). "Educación, interculturalidad y buen gobierno". *Palestra. Portal de Asuntos Públicos de la PUPC* 19/02/2006, cfr. <http://palestra.pucp.edu.pe/?id=206>.
- Tutino, John (1986). *From Insurrection to Revolution in Mexico: social bases of agrarian violence, 1750-1940*. Princeton: Princeton University Press.
- Varese, Stefano (1987). "La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco de un desarrollo nacional autónomo". En: M. Zúñiga, J. Ansion, L. Cueva (eds.): *Educación en poblaciones indígenas: políticas y estrategias en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, pp. 170-191.
- Vargas, María Eugenia (1994). *Educación e ideología - constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica: el caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. México: CIESAS.
- Vasconcelos, José (1948). *Raza Cósmica: misión de la raza iberoamericana*. Buenos Aires: Espasa-Calpe [edición original 1925].
- Vaughan, Mary Kay (1982). *Estado, clases sociales y educación en México*. México: FCE
- (2001). *La política cultural en la Revolución: maestros, campesinos y escuelas en México, 1930 - 1940*. México: FCE.
- Vázquez de Knauth, Josefina (1970). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.
- 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.
- Velasco, Honorio et al. (2006). *La sonrisa de la institución: confianza y riesgo*

- en sistemas expertos*. Madrid: Ramón Areces.
- Verlot, Marc (2001). *Werken aan integratie: het minderheden- en het onderwijsbeleid in de Franse en Vlaamse Gemeenschap van België (1988-1998)*. Leuven: Acco.
- Vertovec, Steven (1998). "Multi-Multiculturalisms". En: M. Martiniello (ed.): *Multicultural Policies and the State: a comparison of two European societies*. Utrecht: Utrecht University-ERCOMER, pp. 25-38.
- (2007). "Introduction: New Directions in the Anthropology of Migration and Multiculturalism". *Ethnic and Racial Studies* 30 (6): 961-978.
- Vertovec, Steven y Susanne Wessendorf (2004). *Migration and Cultural, Religious and Linguistic Diversity in Europe: an overview of issues and trends*. Oxford: University of Oxford-Centre on Migration, Policy and Society.
- Vilá Baños, Ruth (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio del primer ciclo de la ESO*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona, cfr. http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-1216105-135329/
- Viqueira, Juan Pedro y Willibald Sonnleitner (coords.) (2000). *Democracia en tierras indígenas: las elecciones en los altos de Chiapas, 1991-1998*. México: El Colegio de México.
- Wade, Peter; Urrea Giraldo, Fernando y Vivero Vigoya, Mara (eds.) (2008). *Raza, etnicidad y sexualidad / Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*. Bogotá: Universidad del Valle-Universidad del Estado de Río de Janeiro-Universidad Nacional de Colombia.
- Walsh, Catherine (2003a). "Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: entrevista a Walter Mignolo". *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana* 1, núm. 4, cfr. http://docs.google.com/Doc?id=dfgk46bc_29gtgsj3fx.
- (2003b). "Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial". En: C. Walsh, A. García Linera, W. Mignolo: *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, pp. 21-70.
- Werner, Michael y Bénédicte Zimmermann (2003). "Penser l'histoire croisée:

- entre empirie et réflexivité”. *Annales* 58: 7-36.
- 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.
- Wieviorka, Michel (1994). “Introduction”. En: M. Wieviorka (dir.): *Racisme et xénophobie en Europe: une comparaison internationale*. París: La Découverte, pp. 7-25.
- Wood, Peter (2003). *Diversity: the Invention of a Concept*. San Francisco: Encounter Books.
- Yengoyan, A.A. (2006). *Modes of Comparison: theory and practice*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ytarte, Rosa María (2002). *Análisis de la educación intercultural y una propuesta de un modelo de pedagogía intercultural*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona, cfr. <http://ldei.ugr.es/cddi/uploads/tesis/Ytarte2002.pdf>.
- Yurén, Teresa, Miriam de la Cruz y Citlali Romero (coords.) (2008). *La educación de los migrantes: voces e imágenes de la marginación*. México: Casa Juan Pablos.
- Zárate Vidal, Margarita (1998). *En busca de la comunidad: identidades recreadas y organización campesina en Michoacán*. México: UAM-El Colegio de Michoacán.
- Zarlenga Kerchis, Cheryl y Iris Marion Young (1995). “Social Movements and the Politics of Difference”. En: D.A. Harris (eds.): *Multiculturalism From the Margins: non-dominant voices on difference and diversity*. Westport y Londres: Bergin-Garvey, pp. 1-27.
- Zermeño, Sergio (1994). “Estado y sociedad en el neoliberalismo dependiente”. *Revista Mexicana de Sociología* 56, núm. 4: 109-132.
- Zimmermann, Klaus (1997). “Modos de interculturalidad en la educación bilingüe: reflexiones acerca del caso de Guatemala”. *Revista Iberoamericana de Educación* 13: 113-127.
- Zirotti, Jean-Paul (1998). “Currículum intercultural y educación nacional en Francia”. En: X. Besalú, G. Campani, J.M. Palaudàrias (eds.): *La educación intercultural en Europa: un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 136-152.



Apéndice

Bibliografía básica comentada

Abram, Matthias L. (2004). *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

- » Un estado del arte actualizado sobre la EIB en América Latina, pero a diferencia de lo que sugiere el título sólo incluye proyectos de la cooperación internacional de EIB, que se evalúan brevemente; incluye una tipología de este tipo de proyectos, una identificación de los principales actores así como un glosario de conceptos-clave.

Aguado Odina, Teresa (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc-Graw Hill.

- » Manual de referencia e introducción sistemática al campo emergente de la “pedagogía intercultural”; refleja una fuerte orientación europea hacia la educación intercultural en contextos migratorios.

Aguado Odina, Teresa, Inés Gil Jaurena y Patricia Mata Benito (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Los Libros de la Catarata.

- » Excelente texto introductorio a la educación intercultural según la tradición española y continental-europea; analiza la interculturalidad como una oportunidad para repensar y reformar la escuela pública; el libro abarca desde los fundamentos conceptuales de esta nueva y amplia noción de interculturalidad

educativa (capítulo I), las políticas educativas y de formación magisterial necesarias para implantar este giro pedagógico (capítulo II), el análisis del funcionamiento organizativo de los centros educativos y de sus principales retos futuros (capítulo III) y las redes que enlazan los distintos componentes de la comunidad educativa (capítulo IV), para, por último, desembocar en un análisis detallado de los procesos y recursos educativos de los que dispone el profesorado en el aula (capítulo V).

Ahuja Sánchez, Raquel, Gerardo Berumen Campos, Ma. de Lourdes Casillas Muñoz *et al.* (2004). *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural y Bilingüe en México*. México: SEP-CGEIB.

- » Documento programático de posicionamiento de la CGEIB en cuanto a la noción de EIB que se promueve.

Aikman, Sheila (1997). “Intercultural Education in Latin America”. En: D. Coulby, J. Gundara, C. Jones (eds.): *World Yearbook of Education 1997: Intercultural Education*. Londres-Stirling: Kogan Page, pp 79-89.

- » Una temprana introducción somera a la educación intercultural en América Latina, con énfasis exclusivamente en la educación para pueblos indígenas.

Alfaro, Santiago, Juan Ansión y Fidel Tubino (2008). *Ciudadanía intercultural: conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

- » Importante contribución teórico-conceptual al debate latinoamericano, introduciendo la noción de “ciudadanía intercultural” y optando por un planteamiento explícitamente político de la EIB. Interesante para ampliar y combinar la educación para la ciudadanía con la educación intercultural. Tiene ecos e influencias en México, sobre todo en los trabajos recientes de Bertely y Medina.

Barañano, Ascensión *et al.* (coords.) (2007). *Diccionario de Relaciones Interculturales: diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense.

- » Excelente diccionario enciclopédico de los conceptos clave del debate actual sobre interculturalidad, diversidad cultural y globalización, con entradas redactadas por reconocidos expertos españoles, anglosajones y latinoamericanos. Cada entrada ofrece sugerencias bibliográficas actualizadas.

Barnach-Calbó, Ernesto (1997). “La nueva educación indígena en Iberoamé-

rica”. *Revista Iberoamericana de Educación* 13: 13-33.

- » Breve y temprano análisis de las políticas educativas a nivel continental, identificando particularmente el impacto de los movimientos indígenas en el giro de la educación para pueblos indígenas hacia la EIB.

Baronnet, Bruno (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México / Autonomie et éducation indienne: les écoles zapatistes dans les vallées de la Forêt Lacandone au Chiapas (Mexique)*. Tesis doctoral. México-París: El Colegio de México-Université Sorbonne Nouvelle-París III.

- » Exhaustivo estudio de los proyectos de educación autónoma llevados a cabo en la zona zapatista de Chiapas, una vez contextualizado el origen de dichos proyectos y su vinculación con enfoques alternativos de educación; el trabajo contiene y aporta importantes conclusiones acerca del “interculturalismo oficial” y de la “interculturalidad verdadera”.

Bertely Busquets, María (2003). “Educación y Diversidad Cultural: introducción”. En: M. Bertely Busquets (coord.): *Educación, derechos sociales y equidad*, t. 1. México: COMIE, pp. 3-37.

- » Es la introducción conceptual al amplio estado del arte elaborado por investigadoras del COMIE bajo la coordinación de Bertely.

——— (2006). “La construcción desde ‘abajo’ de una nueva educación intercultural bilingüe para México”. En: L.E. Todd y V. Arredondo (coords.): *La educación que México necesita: visión de expertos*, pp. 29-41. Monterrey: COCYTE.

- » La autora defiende la realización de iniciativas innovadoras de EIB que se ubiquen explícitamente en los márgenes del proyecto educativo oficial; aporta ejemplos de su investigación en coautoría para el diseño de tarjetas de autoaprendizaje, realizado con la UNEM en Chiapas.

——— (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-Lima: CIESAS-Pontificia Universidad Católica del Perú.

- » Resultados de un proyecto de innovación educativa de orientación política y de posicionamiento independiente y alternativo al proyecto educativo oficial;

aplica el modelo educativo desarrollado por Gasché, de tipo inductivo, que enfatiza lo propio y lo dicotómico del concepto de educación indígena.

——— (coord.) (2006). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: CIESAS.

- » Se trata de un esfuerzo interdisciplinario que cuenta ya con una trayectoria de casi siete años, además de constituir una aportación novedosa para los estudios antropológicos, pedagógicos, sociológicos, lingüísticos e historiográficos de la llamada “educación indígena” y su relación con el indigenismo, las políticas educativas y las reivindicaciones étnicas de los pueblos indígenas de México. La agrupación en tres secciones hace de esta heterogeneidad una cualidad, porque permite distinguir las aportaciones diacrónicas —centradas en la historia de las políticas diferenciales para los pueblos indígenas—, los análisis sincrónicos —estudios etnográficos de un conjunto diverso de situaciones educativas— y las perspectivas futuras en torno a una “pedagogía intercultural”.

——— (coord.) (2009). *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho: la nueva escuela intercultural en Chiapas*. México: CIESAS-Ediciones Alcatraz.

- » Se presentan los resultados de un proyecto alternativo de educación intercultural, realizado junto con una asociación civil chiapaneca, la Unión para la Nueva Educación en México (UNEM), en la cual se parte “desde abajo” y “desde dentro”, siguiendo los lineamientos metodológicos de Jorge Gasché.

Bertely Busquets, María y Erika González Apodaca (2003). “Etnicidad en la escuela”. En: M. Bertely Busquets (coord.): *Educación, derechos sociales y equidad*, t. 1. México: COMIE, pp. 57-83.

- » Extensa revisión del estado del arte sobre etnicidad e indígenas en el sistema escolar, incluye contextos institucionales, imaginarios étnicos en la EIB así como la intermediación política, corporativa y civil de los actores educativos. Luego analiza la relación entre apropiación escolar y etnogénesis, para desembocar en una identificación de las relaciones intra e interétnicas presentes en la escuela.

Bertely, María, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.) (2008). *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala.

- » Partiendo de la propuesta metodológica “inductiva y sintáctica” de Jorge Gasché, los editores compilan una serie de estudios de caso resultado de proyectos-piloto sobre EIB en diferentes contextos latinoamericanos, haciendo énfasis en una visión “desde dentro y desde abajo”, primando el empoderamiento de los actores indígenas partícipes.

Burguete Cal y Mayor, Araceli (1999). “Empoderamiento indígena: tendencias autonómicas en la región Altos de Chiapas”. En: A. Burguete Cal y Mayor (coord.): *México: experiencias de autonomía indígena*. Copenhague: IWGIA, pp. 282-300.

- » Se presentan y defienden las experiencias de autonomía indígena desarrolladas desde 1994 en la zona de influencia zapatista en Chiapas, mencionando de paso también proyectos de educación autónoma.

Campaña Nacional por la Diversidad Cultural de México (s.f.). *La diversidad cultural: marco conceptual*. México: CIESAS-et al.

- » Presenta la noción oficial de diversidad cultural acuñada por la UNESCO, antes de desarrollar los fundamentos legales vigentes tanto en México como a nivel internacional; concluye con un apartado de referentes conceptuales.

Cantú, Cantú, Mónica Elizabeth et al. (comps.) (2006). *Experiencias innovadoras en educación intercultural*, vol. 2. México: SEP-CGEIB.

- » Se presentan proyectos de innovación educativa así como de formación de docentes y de desarrollo curricular, identificados como ejemplares por la CGEIB; se hace particular énfasis en la participación de las comunidades indígenas en la EIB.

Casillas Muñoz, Lourdes y Laura Santini Villar (2006). *Universidad Intercultural: modelo educativo*. México: SEP-CGEIB.

- » Una especie de manual de referencia que define el enfoque intercultural de la CGEIB y desarrolla todos los ámbitos normativos, programáticos y curriculares de las nuevas universidades interculturales reconocidas por la CGEIB.

Castro-Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (eds.) (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana-Universidad Central-IESCO-Siglo del Hombre Editores.

- » Compilación de trabajos teóricos y epistemológicos que defienden el “giro

decolonial”, la necesidad de analizar las estructuras hegemónicas desde una mirada hacia la “colonialidad del poder y del saber”. Influyente marco teórico en la formulación de proyectos autónomos de EIB, pero carente de estudios de caso concretos y alternativos.

Cavalcanti-Schiel, Ricardo (2007). “Para abordar la *interculturalidad*: apuntes críticos a partir de (y sobre) la nueva educación escolar indígena en Sudamérica”. *Cahiers ALHIM. Amérique Latine Histoire et Mémoire* 13, cfr. <http://alhim.revues.org/index1883.html>.

- » Se analiza la interculturalidad pedagógica como un programa que se aterriza únicamente en la “escuela indígena”; el autor critica los planteamientos “oficiales” de la educación intercultural y sus “puntos ciegos”.

Chapela, Luz Ma. (2005). *Relaciones interculturales: cuaderno de trabajo*. (Proyecto FOMEIM: Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para los Migrantes). México: SEP-CGEIB.

- » Un cuaderno de trabajo diseñado como una especie de guía de autoanálisis para maestros que trabajen en la EIB con población indígena migrante, definiendo la interculturalidad sobre todo como una tarea actitudinal del quehacer educativo.

Chapela, Luz y Raquel Ahuja (2006). *La diversidad cultural y lingüística*. México: SEP-CGEIB.

- » En este breve documento se sintetizan los conceptos de diversidad y relaciones interculturales; las autoras describen la diversidad de hecho existente en el país, definen el derecho a la diversidad, las lenguas y culturas así como las relaciones interculturales, antes de dar un panorama de los pueblos indígenas en México y concluir con las políticas monoculturales vs. interculturales.

Citarella, Luca (1990). “México”. En: F. Chiodi (comp.): *La educación indígena en América Latina*, t. I, pp. 9-155. Quito-Santiago de Chile: Abya-Yala-UNESCO-OREALC.

- » Este capítulo de un libro más amplio de cobertura continental presenta una cronología de la EIB mexicana, en la cual se pone especial énfasis en el desarrollo institucional desde la tradición indigenista.

Colby, David (2006). “Intercultural Education: theory and practice”. *Intercultural Education* 17, núm. 3: 245-257.

- » En este artículo programático, Colby resalta la importancia del contexto a la hora de teorizar la educación intercultural ya sea como una política específica y también como una cultura particular. Reivindica teorizar no sólo modelos educativos, sino asimismo el relativismo *vs.* absolutismo que subyace.

Coll, Agustí Nicolau (2001). “Propuestas para una diversidad cultural intercultural en la era de la globalización”. (Ms.) (Ponencia presentada en la Asamblea Mundial de la Alianza para un Mundo Responsable y Solidario). Lille.

- » Partiendo de una definición amplia y cuasi metafísica de la cultura como unión de lo divino, lo humano y lo cósmico, el autor propone concebir la diversidad cultural como una diversidad de diversidades, compuesta de diferentes culturas económicas, políticas, etc.; ello desemboca en la propuesta de un “diálogo intercultural de diversidades”.

Comboni Salinas, Sonia (1996). “La educación intercultural bilingüe: una perspectiva para el siglo XXI”. *Nueva Sociedad* 146: 122-135.

- » Introducción muy general a la situación de la EIB en América Latina, pero sobre todo en Bolivia.

Comboni Salinas, Sonia y José Manuel Juárez Núñez (2003). “Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano”. En: M. Bertely Busquets (coord.): *Educación, derechos sociales y equidad*, t. 1, México: COMIE, pp. 39-56.

- » Se ofrece un somero estado del arte sobre la inclusión de la perspectiva de la diversidad en la EIB, aportando sobre todo contribuciones latinoamericanas al debate actual.

Coronado Malagón, Marcela (2006). “Tomar la escuela...: algunas paradojas en la educación intercultural”. En: H. Muñoz Cruz (coord.): *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*, pp. 213-227. México: UAM-UPN.

- » La educación intercultural como un campo polisémico y contradictorio, con una gran diversidad de actores.

Crispín Bernardo, María Luisa (coord.) (2004). *Experiencias innovadoras en educación intercultural*, vol. 1. México: SEP-CGEIB.

- » Se presentan proyectos de innovación educativa así como de formación de docentes y de desarrollo curricular, identificados como ejemplares por

la CGEIB; se hace particular énfasis en la participación de las comunidades indígenas en la EIB.

Czarny, Gabriela (2008). *Pasar por la escuela: indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: UPN.

- » Importante etnografía escolar, basada en extensas historias de vida, acerca de la migración rural-urbana y las experiencias escolares de los pueblos indígenas asentados en el Distrito Federal.

De Sousa Santos, Boaventura (2005). *La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México: UNAM-CIICH.

- » Un diagnóstico crítico y comparativo de la educación superior y sus posibilidades de reforma y transformación; desemboca en una propuesta de ampliar la universidad hacia una “ecología de saberes”.

——— (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, capítulo: “La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes”. Buenos Aires: CLACSO.

- » Importante contribución teórica no sólo al estudio sociológico de los actores emergentes, sino también al diálogo de saberes, en la cual el autor propone rastrear sistemáticamente los saberes subalternos y silenciados, para incorporarlos en una nueva relación entre universidad y sociedad.

Delgado, Freddy y César Escóbar (2006). “El diálogo intra-intercultural e intercientífico en el contexto global y latinoamericano para un desarrollo endógeno sostenible”. En: F. Delgado y C. Escóbar (eds.): *Diálogo intercultural e intercientífico para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios*. Cochabamba: AGRUCO et al., pp. 15-30.

- » Partiendo de su experiencia andina, los autores desarrollan una propuesta de diálogo intercivilizatorio, que abarca la cultura científica, la cultura indígena y la cultura de la sociedad dominante, haciendo siempre énfasis en la primacía de lo propio.

Díaz-Couder, Ernesto (1998). “Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica”. *Revista Iberoamericana de Educación* 17, cfr. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a01.htm>.

- » Una temprana propuesta conceptual para abrir el debate sobre la EIB en el

contexto de la diversidad cultural latinoamericana.

Díaz-Polanco, Héctor (2008). *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.

- » Análisis político crítico de los discursos “en boga” de la diversidad y del multiculturalismo, que el autor identifica como parte de las nuevas estrategias del capitalismo globalizado. Se debate el tópico de la “uniformidad cultural” concluyendo que la globalización desencadena mutaciones en el comportamiento del capital frente a la diversidad.

Didou Apetit, Sylvie y Eduardo Remedi Allione (2006). *Pathways to Higher Education; una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES.

- » Análisis de los pioneros programas de “acción afirmativa”, impulsados desde la Fundación Ford y la ANUIES para visibilizar y empoderar a estudiantes indígenas en las universidades públicas convencionales. Incluye un primer balance general a los dos años de funcionamiento de dichos programas.

Didou Apetit, Sylvie (coord.) (2008). “Intégration éducative des minorités en Amérique Latine”. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, núm. 7. París: ARES.

- » Compilación de diversos estudios de caso nacionales sobre iniciativas de empoderamiento indígena en la educación superior, que abarcan tanto programas de acción afirmativa como programas de creación de instituciones interculturales.

Dietz, Gunther (1999). “Indigenismo y educación diferencial en México: balance de medio siglo de políticas educativas en la región purhépecha”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 21, vol. 1, núms. 1-3. Pátzcuaro: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, pp. 35-60.

- » Análisis etnográfico del impacto que han tenido las políticas indigenistas en la “educación indígena bilingüe-bicultural” en Michoacán.

——— (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada-México: EUG-CIESAS.

- » Contribución conceptual y metodológica a la educación intercultural, partiendo de los orígenes del multiculturalismo como movimiento social. Desarrolla conceptos-clave como cultural, etnicidad, nacionalismo, inter-

- culturalidad y su aplicación al ámbito educativo, para desembocar en una propuesta metodológica de tipo etnográfico.
- (2005). “Del indigenismo al zapatismo: la lucha por una sociedad mexicana multiétnica”. En: N. Grey Postero y L. Zamosc (eds.): *La lucha por los derechos indígenas en América Latina*. Quito: Ediciones Abya-Yala, pp. 53-128.
- » Un recuento de casi un siglo de políticas diferenciales para la población indígena mexicana, resaltando la contribución tanto del indigenismo y de sus organizaciones indígenas gremiales como de los movimientos independientes y autonómicos.
- (ed.) (2009). “Intercultural Universities in Mexico”. Special issue of *Intercultural Education*, vol. 20, núm. 1. Bruselas: International Association for Intercultural Education (IAIE).
- » Volumen monográfico que presenta estudios de caso etnográficos sobre universidades interculturales y bachilleratos comunitarios interculturales en México.
- Dietz, Gunther y Laura Mateos (eds.) (2008). “Estudiantes indígenas en universidades latinoamericanas”. *Cuadernos Interculturales*, Año 6, núm. 10. Valparaíso: Universidad de Valparaíso-Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP).
- » Volumen monográfico que presenta estudios de caso nacionales y locales del desempeño de los estudiantes indígenas que acceden a las universidades “convencionales” latinoamericanas.
- Dietz, Gunther y Guadalupe Mendoza Zuany (eds.) (2008). “La educación superior ante los pueblos indígenas”. *TRACE. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, núm. 53. México: Centre d’Études Mexicaines et Centraméricaines (CEMCA).
- » Volumen monográfico que presenta estudios de caso etnográficos de programas interculturales llevados a cabo en la educación superior mexicana: universidades interculturales, normales interculturales y programas de acción afirmativa en universidades “convencionales”.
- Dietz, Gunther, Guadalupe Mendoza Zuany y Sergio Téllez Galván (eds.) (2008). *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito. Ediciones Abya-Yala.

- » Compilación de estudios de caso latinoamericanos sobre programas de “interculturalización” de los sistemas educativos nacionales, sobre el papel de los docentes en la educación intercultural, sobre nuevos actores que surgen a través de las migraciones y la globalización así como sobre procesos de ciudadanía de la educación para los pueblos indígenas de América Latina.

Díez, María Laura (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social* 19: 191-213.

- » Análisis y contraste de diversas definiciones de lo intercultural; útil como síntesis.

Elizondo Huerta, Aurora, Norma Tarrow, Gisela Salinas Sánchez (1998). “Intercultural Education: the case of Mexico”. En: K. Cushner (ed.): *International Perspectives on Intercultural Education*. Mahwah-Londres: Lawrence Erlbaum, pp. 321-352.

- » Los autores contribuyen con este tomo comparativo sobre educación intercultural con un análisis del desarrollo que en general ha tenido la EIB en México; después se centran en la formación de docentes proporcionada por la UPN, antes de tratar los programas de educación bilingüe que México ofrece para sus migrantes en EUA.

Escalante Fernández, Carlos (2003). “Los indígenas en la historia de la educación”. En: M. Bertely Busquets (coord.): *Educación, derechos sociales y equidad*, t. 1. México: COMIE, pp. 85-104.

- » Amplia revisión del estado del arte sobre la historiografía de la educación indígena en México, en el que se incluyen y desarrollan las acciones gubernamentales desplegadas a lo largo del siglo xx.

Estermann, Josef (s.f.). “Complementariedad de culturas y cosmovisiones: interculturalidad y diversidad cultural a partir de lo ‘andino’”. (Ponencia presentada en el “Encuentro La Perspectiva de la Interculturalidad: reflexiones y testimonios desde América Latina”. Cuenca: Universidad Estatal de Bolívar, Escuela de Educación y Cultura Andina), cfr. <http://www.eecaintercultural.org/para%20web/conferencias%20centrales/ponencia%20Josef%20Estermann.pdf>.

- » Desde la filosofía y teología intercultural, el autor identifica lo andino con lo diverso, no la esencia inmutable. A partir de este análisis se propone una noción de “contagio” intercultural, en el que predomina lo híbrido, lo

diverso, lo mutable de las diferentes culturas que componen la civilización andina.

Fábregas Puig, Andrés (2009). “Cuatro años de educación superior intercultural en Chiapas, México”. En: D. Mato (ed.): *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas, Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 251-277.

- » Sistematización de la experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).

Flores-Crespo, Pedro y Juan Carlos Barrón Pastor (2006). *El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?* México: ANUIES.

- » Análisis sobre todo cuantitativo, y evaluación crítica del programa de apoyo a estudiantes indígenas, promovido por la Fundación Ford y ANUIES en las universidades públicas mexicanas; importantes conclusiones para el enfoque intercultural y su relación con la visibilización de actores minorizados.

Fornet-Betancourt, Raúl (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. México: SEP-CGEIB, cfr. eib.sep.gob.mx/files/reflexiones_fornet.pdf.

- » Un texto ya clásico de uno de los principales filósofos y teólogos de la interculturalidad, que aboga por el diálogo de culturas y civilizaciones.

——— (2006). *La interculturalidad a prueba*, capítulo: “De la importancia de la filosofía intercultural para la concepción y el desarrollo de nuevas políticas educativas en América Latina”. Aachen: Concordia, pp. 65-79.

- » El autor fundamenta la educación intercultural en su necesaria reflexión filosófica más amplia, acerca del diálogo entre las culturas y civilizaciones y la necesaria comprensión mutua de quienes participan en dicho diálogo.

García, Jesús (2002). “Encuentros y desencuentros de los ‘saberes’: en torno a la africanía ‘latinoamericana’”. En: D. Mato (coord.): *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: CLACSO, cfr. <http://www.globalcult.org.ve/pdf/ChuchoGarcia.pdf>.

- » Analiza el legado de las poblaciones afrodescendientes para un diálogo de saberes intercultural en el contexto continental latinoamericano.

García Canclini, Néstor (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*, capítulo: “Sociedades del conocimiento: la construcción intercultural del saber”. Barcelona: Gedisa, pp. 181-194.

- » Este capítulo de uno de los libros más importantes de García Canclini plantea la necesidad no de dialogar entre saberes, sino de aprovechar los procesos de hibridación cultural contemporáneos para construir conjunta e interculturalmente saberes más incluyentes.

García Castaño, F. Javier y Antolín Granados Martínez (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.

- » Colección de artículos sobre el concepto antropológico de cultura y su relevancia para la educación intercultural, sobre los modelos discursivos y prescriptivos existentes de educación intercultural, sobre el análisis y la deconstrucción de los discursos hegemónicos y racializadores acerca del “otro” en el aula; refleja la perspectiva española, centrada en poblaciones migrantes.

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”; “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas: ¿hasta dónde abarca la interculturalidad?” En: M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.): *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala, pp. 279-359 y 367-397.

- » (“Niños, maestros, comuneros...”) Resumen del modelo “sintáctico” de cultura que plantea Gasché para proponer una educación intercultural “inductiva” y endógena que parte de la distinción societal y civilizatoria entre “lo indígena” y el mundo no-indígena.
- » (“La motivación política...”) Implicaciones políticas y pedagógicas del arriba mencionado modelo normativo desarrollado por el propio Gasché para el contexto amazónico peruano.

Gleich, Utta von (1989). *Educación primaria bilingüe intercultural*. Eschborn: Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.

- » Este pionero manual de referencia de la EIB primero analiza los problemas que padece la educación primaria en América Latina, antes de profundizar en el multilingüismo y la variedad cultural, para luego aterrizar en una serie de conceptos-clave, como lengua, dialecto, bilingüismo, etc. Luego la autora desarrolla su marco teórico sobre bilingüismo, para después ofrecer un estado del arte de las investigaciones tanto anglosajonas como latinoamericanas sobre la EIB en el continente. Le siguen los perfiles de la EIB por países, y el trabajo concluye con una tipología de los programas latinoamericanos de EIB, en la cual se identifican y distinguen factores intraescolares/extraescolares.

González Apodaca, Erika (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural: etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México: UAM I-Juan Pablos Editor.

- » Esta monografía, basada en una tesis doctoral que ha obtenido varios galardones y distinciones, analiza las redes que crean los maestros bilingües mixes junto con otros intermediarios indígenas en torno a las nuevas instituciones interculturales como los bachilleratos comunitarios. Importante contribución a la teorización sobre etnicidad y escuela.

González Ortiz, Felipe (2007). “Crítica de la interculturalidad: la construcción de un proceso en el marco de la modernización”. *Cuadernos Interculturales* 5, núm. 9: 63-89.

- » El autor analiza y critica la noción de interculturalidad, relacionándola con la de modernidad, para enfatizar que lo intercultural es un concepto necesario, pero no suficiente para abarcar los procesos contemporáneos. Aporta un estudio de caso de la Universidad Intercultural del Estado de México.

Guerra García, Ernesto y María Eugenia Meza Hernández (2009). “El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)”. En: D. Mato (ed.): *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas, Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 215-249.

- » Sistematización de la experiencia pionera de la primera universidad intercultural *avant la lettre*, la UAIM de Los Mochis, Sin.

Hamel, Rainer Enrique (2009). “La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural”. *Revista Guatemalteca de Educación* 1, núm. 1: 177-230.

- » Partiendo de la contextualización de los debates actuales sobre la calidad educativa, que el autor ubica entre iniciativa local y la planificación global, se presenta y critica el esfuerzo de definir “desde arriba” la calidad en la EIB, para luego presentar un ejemplo de cómo construir “desde abajo” una noción interculturalmente apropiada de calidad desde un proyecto de aula.

Hamel, Rainer Enrique *et al.* (2004). “¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9, núm. 20: 93-107.

- » Se argumenta que para desplegar al máximo el gran potencial de los estudiantes indígenas bilingües, es necesario desarrollar un currículo intercultural que desarrolle ambas lenguas (L1 y L2) de manera coordinada, armando un currículo de preservación lingüística y afirmación cultural.

Hevia R., Ricardo (coord.) (2005). *Diversidad cultural: materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

- » Este manual de referencia ofrece unidades didácticas y material de apoyo para la educación en la diversidad y la EIB.

Hevia R., Ricardo *et al.* (2005). “México”. En: R. Hevia R. (coord.): *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural: Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, pp. 405-495.

- » Para el caso mexicano, en este capítulo se ofrecen los antecedentes político-culturales y los marcos jurídicos y políticos vigentes, para después analizar de forma sintética, pero muy actualizada las políticas educativas nacionales, por un lado, y los programas de atención a la diversidad cultural en la escuela, por otro. Se incluye información también sobre los programas de formación docente.

Hornberger, Nancy (2009). “La educación multilingüe, política y práctica: diez certezas”. *Revista Guatemalteca de Educación* 1, núm.1: 95-138.

- » Partiendo de una propuesta conceptual acerca de la biliteracidad como complemento del bilingüismo, Hornberger identifica “10 certezas” –fruto de la investigación sociolingüística– sobre los contextos y espacios para

una educación bilingüe. Sus comentarios incluyen cuestiones de intra- / interculturalidad.

Iseke-Barnes, Judy y Deborah Danard (2007). “Reclaiming Indigenous Representations and Knowledges”. *Diaspora, Indigenous and Minority Education* 1, núm.1: 5-19.

- » Los autores analizan la recuperación de saberes y cosmovisiones indígenas por los propios actores.

Jiménez Naranjo, Yolanda (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural: más allá de un contenido escolar*. México: CGEIB.

- » Monografía basada en una tesis doctoral producto de una amplia y densa etnografía de la relación entre cultura escolar y cultura comunitaria en la Sierra Juárez de Oaxaca. Aporta una novedosa distinción entre diferentes tipos de “espacios interculturales” entre escuela y comunidad, distinguiendo entre espacios interculturales que son “implícitamente negociados” por los actores escolares y comunitarios, espacios interculturales “clandestinos” y espacios interculturales “conflictivos” y por tanto no negociables entre comunidad y escuela.

——— (2009). “Indeterminación conceptual en las prácticas educativas interculturales: los conceptos de cultura e identidad a examen”. En: Maya Lorena Pérez Ruiz, 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 Editor, pp. 349-373.

- » Un análisis crítico del uso de los conceptos de cultura e identidad que se da en la escuela nominalmente intercultural y en el desarrollo curricular en EIB básica; como propuesta, se delimitan los conceptos para volverlos operativos en el curriculum intercultural.

Jordá Hernández, Jani (2003). *Formación de maestros para una enseñanza en contextos indígenas*. México: SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal, serie: Cuadernos de Discusión, 7.

- » Partiendo de ejemplos provenientes de la UPN Costa Chica, Gro., la autora presenta una evaluación de la formación de maestros en la LEP y LPEMI 90 así como un análisis de la práctica de la formación de maestros para la EB en contextos indígenas.

Leff, Enrique (2003). “Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sen-

tidos y senderos de un futuro sustentable”. *Desenvolvimento e Meio Ambiente* 7: 13-40.

- » Importante contribución conceptual sobre el “diálogo de saberes”, que recupera de Habermas la racionalidad comunicativa y de Levinas la noción del otro para, a partir de estas coordenadas optar por una transición del diálogo entre disciplinas al diálogo de saberes; Leff concluye esbozando la aportación de este tipo de diálogo de saberes para la identificación de racionalidades alternativas como la “racionalidad ambiental”.

Leyva Solano, Xóchitl (2007). “¿Antropología de la ciudadanía?... Étnica. En construcción desde América Latina”. *LiminaR. Estudios Sociales y humanísticos* 5, núm. 1: 35-59.

- » Se analiza la evolución del movimiento indígena y su reivindicación creciente de una ciudadanía étnica, estrechamente relacionada con los derechos indígenas; ello es visto como una “herramienta heurística” para una antropología comprometida.

López, Luis Enrique (1997). “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”. *Revista Iberoamericana de Educación* 13: 47-98.

- » Se esboza la transición de la educación indígena clásica a la EIB, especificando los postulados que debería cumplir esta nueva EIB; “se trata más bien de mirar lo universal desde lo indígena” (p. 58); se hace hincapié en el papel que juega la cooperación internacional en la primera implementación de la EIB así como en la necesidad de desarrollar programas de formación inicial de docentes para EIB. Cuadro sintético muy útil en pp. 66-67 sobre necesidades de formación. Se concluye desglosando las competencias, saberes y conocimientos específicos requeridos y analizando brevemente —mediante una tipología— las ofertas formativas existentes.

——— (2009). “Criterios de calidad desde la diversidad: reflexiones desde la práctica y la experiencia acumulada”. *Revista Guatemalteca de Educación* 1, núm.1: 59-93.

- » A partir de su propia definición de “calidad” educativa, el autor presenta la situación de la EIB en el Perú y en América Latina en general, antes de formular “criterios para el funcionamiento de escuelas culturalmente responsables”.

López, Luis Enrique y Wolfgang Küper (2000). *La educación intercultural bilingüe en América Latina*, cfr. www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf.

- » Un primer estado del arte de la educación intercultural bilingüe en diferentes países latinoamericanos.

Macfarlane, Angus *et al.* (2008). “Indigenous Epistemology in a National Curriculum Framework?” *Ethnicities* 8, núm.1: 102-126.

- » Sobre la cosmología Maori y su inclusión en el currículum nacional neozelandés.

Maldonado, Benjamín (2002). *Autonomía y comunalidad india: enfoques y propuestas desde Oaxaca*. Oaxaca: INAH-Secretaría de Asuntos Indígenas.

- » El texto presenta la noción de “comunalidad”, desarrollada para las comunidades indígenas oaxaqueñas, y su relación estrecha con la lucha por la autonomía.

——— (2004). “Comunalidad y educación en Oaxaca”; “Entre la normatividad y la comunalidad: propuestas y posibilidades de Oaxaca”. En: L. Meyer, 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 y 637-642.

- » (“Comunalidad y educación...”) La arriba desarrollada noción de “comunalidad” se aplica aquí al contexto educativo, planteando la posibilidad de una educación comunitaria desde lo local y comunal.
- » (“Entre la normatividad y la comunalidad...”) El texto contrasta la normatividad vigente en el sistema de educación pública oficial, por un lado, y la vivencialidad cotidiana expresada en la noción de comunalidad, por otro lado.

Marín, José (2009). “La perspectiva intercultural como base para imaginar una educación democrática para los pueblos autóctonos y para la sociedad multicultural en América Latina”. *Sociedad y Discurso* 15: 54-89.

- » Partiendo de una contextualización histórica de los procesos de identidad y alteridad en América Latina, el autor propone redefinir “cultura” en relación

con una capacidad de “descentración cultural”, para con ello superar las falacias y trampas del etnocentrismo culturalista.

Mateos Cortés, Laura Selene (2009). “The discourse of interculturality and its transnational migration: towards a comparative analysis of its appropriation by academic and political actors in the state of Veracruz”. *Intercultural Education* 20 núm. 1: 27-37.

» Síntesis de la monografía de la misma autora de 2010 (cfr. abajo).

——— (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Quito: Abya Yala.

» Se analizan tres tipos de actores educativos veracruzanos —Asesores Técnico-Pedagógicos (ATP) de la Secretaría de Educación en Veracruz, académicos de la Universidad Veracruzana y docentes de la UV Intercultural Sede Selvas— en su proceso de apropiación y reinterpretación del discurso intercultural dominante, que se acaba adaptando a los intereses y las estrategias de cada uno de los actores.

Mato, Daniel (2007). “Valoración de la diversidad y diálogos de saberes para la construcción de sociedades más gratificantes: una mirada desde América Latina”. En: *Puntos de Vista*, año III, núm. 12. Madrid: Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural, pp. 27-46.

» El autor propone vincular la valoración de la diversidad con la inclusión de actores históricamente marginados en un nuevo tipo de diálogo de saberes que respete y refleje la equidad como horizonte.

——— (2008). “No hay saber ‘universal’: la colaboración intercultural es imprescindible”. *Alteridades* 18, núm. 35: 101-116.

» A partir de la constatación de falsas dicotomías como la de lo “universal” ante lo “particular”, Mato propone una metodología de colaboración intercultural que genere nuevos saberes a partir de la confluencia de distintos actores, académicos y no-académicos, hegemónicos y subalternos.

——— (ed.) (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina*. Caracas, Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, cfr. <http://www.unesco.org/ve/index>.

php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=404&language=es.

- » Compilación de los resultados de un proyecto comparativo de la UNESCO, que generó estudios de caso empíricos sobre los diferentes programas “interculturales” surgidos en América Latina tanto en universidades indígenas como en universidades interculturales, y en programas de acción afirmativa dentro de universidades “convencionales”.

——— (ed.) (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas, Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, cfr. <http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/biblioteca/publicaciones2009/institucionesinterculturales.pdf>.

- » Segunda parte de los resultados del mencionado proyecto comparativo de la UNESCO; a partir de un guión compartido, los actores-activistas analizan y evalúan sus propias experiencias con iniciativas locales y regionales de interculturalización de la educación superior.

May, Stephen y Sheila Aikman (2003). “Indigenous Education: addressing current issues and developments”. *Comparative Education* 39, núm. 2: 139-145.

- » Sobre la educación propiamente indígena, su relación con el convenio 169 de la OIT y los derechos indígenas.

Medina Melgarejo, Patricia (2003). “ONG y redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión”. En: M. Bertely Busquets (coord.): *Educación, derechos sociales y equidad*. México: COMIE, t. 1, pp. 139-164.

- » Estado del arte sobre la participación de ONG en educación en México así como sobre las redes y relaciones existentes entre dichas ONG y entre éstas y las agencias internacionales de cooperación.

——— (2007). *Identidad, memoria y conocimiento: una experiencia intercultural con el pueblo yoreme mayo de Sinaloa*. México: Plaza y Valdés-UPN.

- » Monografía etnográfica sobre procesos identitarios, formas de territorialidad ritual y conocimiento “étnico” en el caso de los yoreme mayo de Sinaloa, que pone especial énfasis en cómo los actores yoreme construyen

sus conocimientos en relación con el espacio, generando así una identidad colectiva, una etnogénesis.

— (ed.) (2009). *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Plaza y Valdés-Universidad Pedagógica Nacional.

- » Compilación de trabajos teóricos y estudios de caso que reflejan el estado del arte latinoamericano sobre educación intercultural, particularmente acerca de la “crítica decolonial”, las “migraciones discursivas”, la dimensión lingüística y cultural y las “disyuntivas políticas”.

Meyer, Lois (2004). “Hacia una metodología de la comunalidad”. En: L. Meyer, 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.

- » La autora desarrolla la metodología utilizada para recopilar los diferentes estudios de caso ofrecidos en dicho volumen y que contiene experiencias concretas con la educación comunal, recopiladas mediante procesos colectivos de discusión y reflexión.

Mignolo, Walter D. (2003). *Historias locales / diseños globales – Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.

- » Este clásico trabajo de Mignolo contiene toda una programática del pensamiento “descolonial”, sus puntos de partida epistemológicos, su propuesta de un “pensamiento fronterizo” y su opción por re-descubrir los conocimientos subalternos.

Muñoz Cruz, Héctor (2001). “Trayectoria de las políticas de educación indígena en México”. En: H. Muñoz Cruz (ed.): *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*, México: UAM-I, pp. 433-494.

- » Excelente síntesis de diferentes fases históricas y sus respectivos modelos programáticos de EIB en México, proponiendo distinguir respuestas pedagógicas a la percepción de la diversidad como un problema, un recurso y un derecho, respectivamente.

— (2009). “De la protección y el reconocimiento a los derechos culturales de comunidades lingüísticas e identidades colectivas minorizadas”.

En: R. Guadalupe Mendoza Zuany (comp.): *Gestión de la diversidad: diálogos interdisciplinarios*. Xalapa: Universidad Veracruzana-Universidad Veracruzana Intercultural, pp. 35-59.

- » El autor presenta los objetivos de las políticas educativas contemporáneas, identificando en ellas los paradigmas vigentes sobre protección y promoción de lenguas minorizadas; a partir de ello presenta una serie de proposiciones reflexivas como razonamiento sociolingüístico, que culminan en una propuesta metodológica de protección y promoción lingüística.

Oehmichen Bazán, Cristina (1999). *Reforma del Estado, política social e indigenismo en México 1988-1996*. México: UNAM.

- » Análisis antropológico del indigenismo en la época neoliberal y sus transformaciones institucionales y programáticas.

Olneck, Michael (2000). "Can Multicultural Education Change What Counts as Cultural Capital?" *American Educational Research Journal* 37, núm. 2: 317-348.

- » A partir de las aportaciones teóricas de Bourdieu, y en estrecha relación con el paradigma del multiculturalismo, el autor define el capital cultural que existe en escuelas diversas.

Paoli, Antonio (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. México: UAM-X.

- » Monografía antropológica y sociolingüística sobre los saberes y su transmisión entre los tseltales de Chiapas.

Paradise, Ruth y Mariëtte de Haan (2009). "Responsibility and Reciprocity: social organization of Mazahua learning practices". *Anthropology and Education Quarterly* 40, núm. 2: 187-204.

- » A partir de una etnografía del aprendizaje entre niños mazahua, las autoras identifican los papeles recíprocos y fluctuantes que existen entre ellos de hacedor activo/ observador-apoyador; ello refleja pautas culturales de colaboración y coordinación, estrechamente relacionadas con una noción *emic* de reciprocidad. Como resultado, las autoras postulan que existen "corolarios culturales" entre la independencia y la interdependencia, como fenómenos inseparables, no dicotomizables; conocimientos y aprendizajes mazahuas están enraizados en actividades cotidianas. El proceso de aprendizaje pone énfasis en lo que los niños saben, no en lo que no saben.

Paré, Luisa (2009). “Las redes y coaliciones: un paso hacia la interculturalidad y sustentabilidad”. En: R. Guadalupe Mendoza Zuany (comp.): *Gestión de la diversidad: diálogos interdisciplinarios*. Xalapa: Universidad Veracruzana-Universidad Veracruzana Intercultural, pp. 133-153.

- » Esta presentación programática postula la complementariedad entre las nociones de interculturalidad y de sustentabilidad, tal como se ejemplifica con un caso de la conformación de coaliciones y redes en torno a la gestión de cuencas.

Pérez Ruiz, Maya Lorena (2005). “La comunidad indígena contemporánea: límites, fronteras y relaciones interétnicas”. En: M. Lisbona Guillén (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.

——— (2009). “¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones”. En: Maya Lorena Pérez Ruiz, 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 Editor, pp. 251-288.

- » Excelente síntesis y sistematización del debate conceptual y programático sobre interculturalidad y educación intercultural, en el cual se delimitan la EIB oficial del proyecto intercultural político en América Latina, para finalmente identificar características de los discursos latinoamericano, anglosajón y europeo en torno a lo intercultural.

Podestá Siri, Rossana (2004). “Otras formas de conocernos en un mundo intercultural: experiencias infantiles innovadoras”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9, núm. 20: 129-152.

- » Propone una metodología de trabajo pedagógico intercultural en educación infantil, concretada luego en su publicación monográfica de 2007.

Podestá Siri, Rossana y niñas y niños del campo y de la ciudad (2007). *Encuentro de miradas: el territorio visto por diversos autores*. México: SEP-CGEIB.

- » Un estudio polifónico y de coautoría experimental sobre las representaciones que tienen de su entorno niños nahuas de zonas tanto rurales como

urbanas de Puebla; novedosa propuesta metodológica de interaprendizaje y de métodos “evocativos”.

Podestá Siri y Elizabeth Martínez Buenabad (2003). “Sociolingüística educativa”. En: M. Bertely Busquets (coord.): *Educación, derechos sociales y equidad*. México: COMIE, t. 1, pp. 105-124.

- » Estado del arte sobre la sociolingüística educativa y sus contextos institucionales; identifica las principales líneas temáticas de este campo, que abarcan desde el desplazamiento entre lenguas y las actitudes lingüísticas hasta la etnografía del habla y de la escritura, y las políticas lingüísticas y educativas.

Ramírez Castañeda, Elisa (2006). *La educación indígena en México*. México: UNAM

- » El libro ofrece un somero recorrido histórico de la educación indígena en México, desde la época colonial hasta la fase post o neoindigenista contemporánea.

Rappaport, Joan (2005). *Intercultural Utopias: public intellectuals, cultural experimentation, and ethnic pluralism in Colombia*. Durham-Londres: Duke University Press.

- » Partiendo de una innovadora metodología colaborativa con intelectuales indígenas nasa de Colombia, la autora narra las experiencias del activismo indígena en su lucha por un pluralismo étnico, en el cual se va generando un “interculturalismo desde abajo”, que parte de “lo propio” para desembocar en proyectos de EIB autónoma.

Rebolledo, Nicanor (2009). *Cultura, escolarización y etnografía: los palikur en el Amazonas brasileño del Bajo Uaca*. México: UIA.

- » Partiendo de la antropología de la educación, el autor ofrece una detallada etnografía de los palikur y de sus procesos de escolarización.

Repetto, Maxim (2008). “Pueblos indígenas y estados nacionales en América Latina: desde los derechos humanos a las ciudadanía interculturales”. En: ALA (ed.): *Actas del II Congreso Latinoamericano de Antropología: “Antropología latinoamericana: gestando un nuevo futuro”*. San José: Universidad de Costa Rica y Asociación Latinoamericana de Antropología (cd-Rom).

- » El autor desarrolla la noción de “ciudadanía intercultural” y la ejemplifica con casos de diferentes contextos latinoamericanos, incluyendo su propia

- experiencia con la formación de docentes indígenas en Roraima, Brasil.
- RIDEI (2007). *Educación ciudadana intercultural para pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza*. Lima: Red Internacional de Estudios Interculturales, cfr. http://www.pucp.edu.pe/ridei/?proy_curso.htm
- » Resultados de un estudio comparativo de la educación intercultural latinoamericana, entendida como educación para una ciudadanía intercultural desde los propios pueblos indígenas; incluye proyectos-piloto locales y regionales de formación docente y de generación de material “desde abajo”.
- Rist, Stephan (2006). “Diálogo intra e intercientífico entre comunidades ontológicas: ‘caminos para recuperar las dimensiones espirituales de las ciencias naturales y sociales’”. En: F. Delgado y C. Escóbar (eds.): *Diálogo intercultural e intercientífico para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios*. Cochabamba: AGRUCO et al., pp. 87-100.
- » Se aboga por un diálogo intraontológico y epistemológico entre ciencia natural, ciencia social y ciencia andina, como ejemplo de un exitoso diálogo de saberes.
- Robles Valle, Adriana y Gabriela Czarny (2003). “Procesos socioculturales en interacciones educativas”. En: M. Bertely Busquets (coord.): *Educación, derechos sociales y equidad*. México: COMIE, t. 1, pp. 125-138.
- » Estado del arte sobre interacciones educativas, que incluye aportaciones desde la antropología educativa, la psicología y la pedagogía; culmina con un análisis de cómo recuperar y apropiarse curricularmente de diversos saberes.
- Rockwell, Elsie y Ana Maria R. Gomes (2009). “Introduction to the Special Issue: rethinking indigenous education from a Latin American perspective”. *Anthropology and Education Quarterly* 40, núm. 2: 97-109.
- » Introducción a un volumen monográfico sobre “educación indígena” en América Latina, en la que se parte del derecho a una educación indígena, para problematizar luego la construcción de lo indígena como categoría contestada social e históricamente. Se analiza cómo las comunidades indígenas delimitan sus propias culturas frente a institucionalidad del estado-nación y de las religiones; en este proceso, la escuela funge como un “interfaz” entre estado y pueblos indígenas (p. 104).

Rockwell, Elsie y Erika González Apodaca (2011). "Anthropological research on educational processes in México". En: K. Anderson-Levitt (ed.): *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*. Nueva York: Berghahn Books [en prensa].

- » Este importante estado del arte sobre antropología de la educación identifica las siguientes líneas temáticas: estructuras y culturas escolares; maestros y trabajo docente; etnografía de clase; lenguaje y literacidad; aprendizaje cultural y socialización infantil; culturas juveniles; etnicidad, etnogénesis y proyectos educativos indígenas; migración indígena y escuelas urbanas; así como la dimensión histórica de los procesos educativos.

Rodríguez Sánchez, Beatriz y Gerardo Berumen Campos (2008). *Líneas de investigación en educación intercultural*. México: SEP-CGEIB Dirección de Investigación y Evaluación.

- » Documento programático de posicionamiento de la CGEIB en cuanto a lo que considera las líneas prioritarias de investigación en el ámbito de la EIB; se distingue entre: investigación vinculada a la interculturalidad y a la EIB, investigación aplicada sobre temas-clave de la EIB y la evaluación de proyectos concretos impulsados y/o patrocinados por la CGEIB.

Rodríguez Sánchez, Beatriz *et al.* (2006). *Llamada al pueblo: desarrollo de la educación intercultural para el fortalecimiento de la lengua e identidad ñuhu. Informe general del proyecto*. México: SEP-CGEIB.

- » Estudio de caso de la Huasteca Veracruzana: presenta un proyecto de recuperación lingüística y cultural, que ejemplifica la estrecha participación de las propias comunidades en la EIB.

Romo López, Alejandra (2006). *Evaluación del Programa de Tutoría a Estudiantes Indígenas*. México: ANUIES.

- » Evaluación del programa de tutorías, que forma parte del programa de apoyo a estudiantes indígenas promovido por la Fundación Ford y ANUIES en universidades convencionales mexicanas; incluye análisis caso por caso y recomendaciones finales.

Saldívar Moreno, Antonio *et al.* (2004). "Los retos de la formación de maestros en educación intercultural: la experiencia de la Casa de la Ciencia en Chiapas". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9, núm. 20: 109-128.

- » Se presenta una experiencia innovadora de formación de docentes en EIB. Sales Ciges, Auxiliadora y Rafaela García López (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
 - » De proveniencia española, las autoras aportan una amplia panorámica de las políticas, los modelos y los programas de educación intercultural. Se hace énfasis en dos aspectos concretos: la formación de actitudes, por un lado, y la formación intercultural del profesorado, por otro. El libro concluye con consejos prácticos de cómo elaborar un programa curricular de educación intercultural.
- Salinas Sánchez, Gisela V. y María Victoria Avilés Quezada (2003). “Formación de docentes en y para la diversidad”. En: M. Bertely Busquets (coord.): *Educación, derechos sociales y equidad*. México: COMIE, t. 1, pp. 165-186.
- » Estado del arte sobre la formación de docentes con enfoque intercultural, incluye las respectivas condiciones institucionales de los programas, distinguiendo los maestros indígenas y los formadores de docentes, las propuestas curriculares así como diferentes niveles de estudios.
- Schmelkes, Sylvia (2003). *Educación superior intercultural: el caso de México*. (Conferencia en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, Ford Foundation, Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la UdG y ANUIES, noviembre de 2003, cfr. www.anuiemx/e_proyectos/pdf/La_educ_sup_indigena.pdf).
- » Panorama general sobre las universidades interculturales en México, sus retos y perspectivas.
- (2004). “La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9, 20: 9-13.
- » La autora ofrece un breve balance de la educación intercultural y su proceso de institucionalización oficial.
- (ed.) (2006). *El enfoque intercultural en educación: orientaciones para maestros de primaria*. México: SEP-CGEIB.
- » Este libro dirigido a docentes de nivel primaria incluye los principales referentes conceptuales de la EIB, unas orientaciones pedagógicas para la EIB, estrategias de intervención pedagógica y algunas reflexiones sobre la práctica docente.

- (2009). “Diversidad, complejidad y educación intercultural”. En: COMIE (ed.): *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., pp. 297-347.
- » Una aproximación conceptual a la diversidad cultural y la educación intercultural, entendida como una educación culturalmente pertinente con orientación antirracista. Incluye una mirada desde la teoría de la complejidad (Morin).
- (2009). “El problema de la educación para la diversidad”. En: R. Guadalupe Mendoza Zuany (comp.): *Gestión de la diversidad: diálogos interdisciplinarios*. Xalapa: Universidad Veracruzana-Universidad Veracruzana Intercultural, pp. 17-34.
- » Análisis de la educación intercultural y de la educación para la diversidad, con especial énfasis en las políticas públicas y los indicadores educativos.
- (2009). “Intercultural Universities in Mexico: progress and difficulties”. *Intercultural Education* 20, núm. 1: 5-17.
- » Panorama general sobre las universidades interculturales en México, sus retos y perspectivas.
- Schroder, Barbara (2006) “Native Science, Intercultural Education and Place-Conscious Education: an Ecuadorian example”. *Educational Studies* 32, núm. 3: 307-317.
- » Estudio de caso ecuatoriano del desarrollo de una educación intercultural que parte de la “ciencia nativa”, localmente circunscrita a un ámbito territorial determinado.
- Subedi, Binaya y Stephanie Lynn Daza (2008). “The Possibilities of Postcolonial Praxis in Education”. *Race, Ethnicity and Education* 11, núm.1: 1-10.
- » Enfoque poscolonial que hace hincapié en las “identidades discrepantes”, no esencializadas y las trampas de la racialización en el discurso étnico.
- Suchet-Pearson, Sandie y Richard Howitt (2006). “On Teaching and Learning Resource and Environmental Management: reframing capacity building in multicultural settings”. *Australian Geographer* 37, núm.1: 117-128.
- » Estudio de caso con propietarios indígenas de recursos naturales en Queensland, en el que a partir de las relaciones interculturales dentro y fuera del aula

se enfatiza la importancia de la “literacidad profesional” de los educadores y profesionistas en los “paisajes culturales” de los grupos indígenas.

Tovar Gómez, Marcela y María Victoria Avilés Quezada (2005). “Discriminación y pluralismo cultural en la escuela”. En: R. Hevia R. y C. Hirmas R. (coords.): *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela: casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, pp. 247-314.

- » Un conjunto de microetnografías que estudian la convivencia escolar en contextos urbanos, por un lado, y en contextos de regiones indígenas, por otro; se analiza críticamente el pluralismo existente en el aula y su tratamiento pedagógico.

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: UNESCO-OREALC, pp. 23-61.

- » Estado del arte sobre las desigualdades educativas —interpretadas como consecuencia de la discriminación— así como sobre el acceso a la educación, los años de escolarización y alfabetización, la calidad y los logros del sistema educativo; trata específicamente la discriminación y los estereotipos en la escuela.

Tubino, Fidel (2005). “La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos”. *Cuadernos Interculturales* 3, núm. 5: 83-96.

- » El autor analiza críticamente el “doble discurso del interculturalismo instituido”, partiendo de la EIB en América Latina y centrándose luego en la “interculturalidad oficial” en Perú. El artículo concluye con un esbozo de “perspectivas alternativas”.

Wade, Peter, Urrea Giraldo, Fernando y Vivero Vigoya, Mara (eds.) (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.

- » Uno de los primeros estudios pioneros sobre la interseccionalidad de raza, etnicidad y género en el contexto latinoamericano.

Walsh, Catherine (2003). “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: entrevista a Walter D. Mignolo”. *Polis. Revista de la Universidad*

Bolivariana 1, núm. 4, cfr. http://docs.google.com/Doc?id=dfgk46bc_29gtgsj3fx.

- » Se introducen las nociones de “colonialidad del poder” (Quijano) y de “geopolíticas del conocimiento” (Walsh), centrales para el enfoque descolonial.
 - (2003). “Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial”. En: C. Walsh, A. García Linera, W. Mignolo: *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, pp. 21-70.
 - » Partiendo de los casos del movimiento indígena y de las luchas afroecuatorianas, la autora propone una “construcción epistémica de interculturalidad”, que sea consciente de la persistente diferencia colonial. Ello implica desarrollar una “dimensión otra de la interculturalidad”, a partir de un “pensamiento fronterizo”.
 - (2008). “Shifting the Geopolitics of Critical Knowledge: decolonial thought and cultural studies “others” in the Andes”. *Cultural Studies* 21, núm.2-3: 224-239.
 - » Resumen del enfoque de “pensamiento decolonial”, que parte del binomio modernidad / colonialidad.
- Yurén, Teresa, Miriam de la Cruz y Citlali Romero (coords.) (2008) *La educación de los migrantes: voces e imágenes de la marginación*. México: Casa Juan Pablos.
- » Resultados empíricos, descriptivos de un proyecto de investigación “Familias aprendiendo” sobre atención educativa a niños migrantes en México y Estados Unidos.

Sobre los autores

Gunther Dietz

Gunther Dietz se formó como antropólogo en la Universidad de Hamburgo (Alemania) y trabaja como Profesor-Investigador Titular en Estudios Interculturales en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, Xalapa (México). Su más reciente trabajo monográfico es *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica* [en prensa].

Correo-e: guntherdietz@gmail.com

web: <http://www.uv.mx/iie/personal/gunther.html>

Laura Selene Mateos Cortés

Laura Selene Mateos Cortés se formó como filósofa y antropóloga en las Universidades Veracruzana (México) y de Granada (España); trabaja como investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, Xalapa. En fecha reciente publicó la obra monográfica *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*.

Correo-e: lauramat@gmail.com

web: <http://www.uv.mx/iie/personal/lauraselene.html>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Emilio Chuayffet Chemor
Secretario

COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL Y BILINGÜE

Fernando I. Salmerón Castro
Coordinador General

Beatriz Rodríguez Sánchez
Directora de Investigación y Evaluación

José Francisco Lara Torres
Director de Diseño y Apoyo a Innovaciones Educativas

Ana Laura Gallardo Gutiérrez
Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural

Juan Manuel Jiménez Ocaña
Director de Formación y Capacitación de Agentes Educativos

Bibiana Riess Carranza
Directora de Educación Informal y Vinculación

Ma. de Lourdes Casillas Muñoz
Directora de Educación Media Superior y Superior

Ma. Guadalupe Escamilla Hurtado
Directora de Información y Documentación



INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO...

Se imprimió en GVG Grupo Gráfico, S. A.
con domicilio en Leandro Valle No. 14-C
Col. Centro, Del. Cuauhtémoc,
C. P. 06010, México, D.F.
en el mes de octubre de 2013.
El tiraje fue de 1000 ejemplares.

ISBN: 978-607-9116-04-0



DISTRIBUCIÓN GRATUITA
PROHIBIDA SU VENTA

Este libro recopila, analiza y contrasta críticamente los distintos marcos interpretativos desde los cuales se percibe, concibe y debate la interculturalidad y la educación intercultural y bilingüe en México, relacionando dichos marcos –a menudo divergentes o incluso antagónicos– con sus respectivas influencias y vínculos discursivos transnacionales, tales como el multiculturalismo, la acción afirmativa y las políticas anti-discriminación. Además, los autores hacen una propuesta basada en metodologías dialógicas y participativas para resaltar la importancia de la ampliación del diálogo de saberes hacia los discursos transnacionalmente difundidos, transmitidos y apropiados, y para trascenderlo como saberes-haceres y como saberes-poderes.

Una vasta bibliografía comentada sobre el tema, completa el panorama que el lector puede encontrar en este texto.

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

