

DESAFÍOS CONCEPTUALES DEL CURRÍCULUM INTERCULTURAL CON PERSPECTIVA COMUNITARIA

YOLANDA JIMÉNEZ NARANJO

Resumen:

El presente artículo analiza, en primer lugar, la gran fragmentación interna que existe en el contexto mexicano de “imaginar” la escuela intercultural en manos de un conjunto diversificado de actores con intereses y expectativas igualmente plurales, en el marco del debate sobre la relación de la educación escolarizada para los pueblos indígenas y el papel del Estado. En segundo lugar, tomando como referencia aquellas experiencias escolares interculturales que muestran un especial énfasis en lograr articulaciones entre las prácticas culturales del contexto comunitario y las prácticas escolares, este trabajo reflexiona sobre las implicaciones que cierto debate sobre los conceptos de cultura e identidad puede aportar al análisis y a la práctica curricular con enfoque intercultural.

Abstract:

This article analyzes, in first place, the internal fragmentation of the Mexican context of “imagining” intercultural schools in the hands of a diversified set of actors with highly pluralized interests and expectations. The framework of this analysis is the debate on the relation between formal education for indigenous peoples and the role of the state. In second place, the article reflects on the contributions a debate on the concepts of culture and identity can make to analysis and curriculum with an intercultural focus. A reference for these reflections is intercultural school experiences that emphasize articulations between the cultural practices of the community context and school practices.

Palabras clave: educación intercultural, educación comunitaria, relación escuela-comunidad, conceptos, grupos étnicos, México.

Keywords: intercultural education, community education, school/community relations, concepts, ethnic groups, Mexico.

Yolanda Jiménez Naranjo es profesora-investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Diego Leño núm. 8, colonia Centro, 91000, Xalapa, Veracruz, México. CE: yojimenez@uv.mx

Introducción

El debate en México en torno al enfoque educativo intercultural es una compleja red en la que se tejen posiciones político-pedagógicas, expectativas educativas y sociales, así como una plural gama de experiencias educativas y curriculares particularizadas en contextos específicos. El debate es intenso y motivante, tanto desde una perspectiva académica (socio-antropológica, pedagógica, sociológica, psicológica, etcétera) como socio-política. Algunas de las direcciones de este debate aglutinan: *a*) el “deber ser” de la educación intercultural, que engloba desde propuestas educativas compensatorias hasta otras de mayor autonomía curricular; *b*) el lugar (desde arriba o desde abajo) desde el cual construir este enfoque educativo; *c*) el grupo hacia el que debería ir dirigida, si a la población general o a los grupos cultural y étnicamente diferenciados; y *d*) o al tipo de diversidad a tratar, si sólo a la cultural y étnica o cualquier tipo de diversidad religiosa, de género, de capacidades diferentes, entre otras. A su vez, cada una de estas visiones problematiza aspectos propios con los cuales complejiza y dinamiza el mismo debate y la práctica escolar intercultural.

Considero que la fragmentación interna que muestra el enfoque educativo no es una debilidad sino que responde cabalmente a la densidad que ha ido construyendo en nuestro país en torno al tópico de la diversidad, tanto a la relación de los pueblos indígenas con el Estado, como a la correspondiente entre la atención escolar a la diversidad bajo modelos educativos constructivistas, democráticos, plurales, etcétera, en el marco de una educación de calidad (algunos de estos debates fuertemente influidos por discursos y normativas del contexto internacional). Entiendo, por tanto, que independientemente de las posiciones que tomamos en dicho debate o de los aspectos que fortalecemos con nuestras investigaciones, discursos o prácticas, es relevante situarse y comprender esta arena fragmentada y confrontada.

Por otro lado, existe una notoria falta de concreción práctica de los principios filosóficos, normativos y prescriptivos de los diferentes “enunciados” sobre la escuela intercultural y son muy escasos los trabajos que analizan, de forma inductiva, los alcances y límites de aquellas experiencias que han llegado a implementarse. Es decir, es muy conveniente convertir las prácticas educativas de las escuelas interculturales en “objetos de estudio” (Carrasco, 2002). Alcanzar este nivel es apremiante para no “vaciar” de contenido y seguir “llenando” de abstracción el enfoque intercultural

y desaprovechar, finalmente, el impulso que desde los años noventa ha tenido en la normativa de casi todos los países de Latinoamérica.

Este artículo quiere combinar ambos procesos. Por una parte, pretende ubicar al lector en este debate a partir de la exposición no de un campo homogéneo o consensado de interpretar esta modalidad educativa sino pluralizado, fragmentado y confrontado. Y, por otro lado, pretende contribuir a una de las tantas aristas que tiene este debate a partir de la exposición y análisis de una cuestión de orden conceptual-teórico que emergió en una investigación previa en escuelas zapotecas de Oaxaca y otra en curso en comunidades hablantes de nahuatl y popoluca en Veracruz.

Para ello, primero expondré de forma breve algunos de los “enunciados” que son posibles rastrear en el contexto mexicano en torno a la educación intercultural (cfr. Jiménez Naranjo, 2011, donde se ahonda este proceso) y, en segundo lugar, tomando como referencia aquellas experiencias escolares interculturales que muestran un especial énfasis en lograr articulaciones entre las prácticas culturales del contexto comunitario y las escolares, reflexionaré sobre las implicaciones que cierto debate sobre los conceptos de cultura e identidad puede aportar al análisis y a la práctica curricular con enfoque intercultural.

La escuela intercultural: objeto de una gama plural de expectativas de actores institucionales, intelectuales y sociales

El Estado mexicano, en la década de los noventa, experimenta un notable “giro pluricultural” en su normatividad escolar. Con este “giro” asistimos a la pérdida del carácter hegemónico que el enfoque universalista-monocultural disfrutó en algún momento en la atención escolar en regiones indígenas. Sin embargo, en la práctica cotidiana el modelo emergente del pluralismo cultural, aun cuando ha conseguido el éxito de la “interculturalidad institucional”, no ha logrado “la transformación radical de las prácticas escolares” (Muñoz, 1998:55). Denuncio este abismo entre lo normativo y lo práctico en las escuelas públicas de educación intercultural a partir de diferentes investigaciones que he realizado en torno a diez años en este campo (Jiménez Naranjo, 2009b). De igual manera, es sobradamente usual encontrar este tipo de premisas en diferentes investigadores que trabajan esta área temática (Bertely 1997, 2000; Muñoz, 1998, 2002; Hamel *et al.* 2004, entre otros). Sin embargo, quiero agregar que, afortunadamente, también existen experiencias exitosas y novedosas fruto tanto del desarrollo

normativo como de la labor ejercida por algunas instituciones y/o sujetos; sin embargo, muchas se encuentran a nivel experimental, son aún muy escasas o mueren cuando algunos de sus fundadores o impulsores las abandonan. Por esta razón creo que es importante incidir en la escasa aplicación de los principios de la interculturalidad educativa en escuelas públicas indígenas y seguir denunciando el importante desdoblamiento entre el “querer ser” pluri e intercultural y “el ser” de la escuela intercultural, aún, arraigadamente monocultural.

Paralelo a este desdoblamiento se observa una importante variedad de acepciones en torno a lo que persigue una educación intercultural. Los diferentes “enunciados” que expondré a continuación aglutinan las principales “intenciones” de interculturalizar la escuela en el marco de las relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado mexicano. El debate en el que participan no se sitúa dentro de la antítesis entre el universalismo y el particularismo, sino que se da al interior del particularismo. Considero que las diferentes propuestas de entender lo intercultural en el ámbito escolarizado de los pueblos indígenas se pueden ubicar en un espectro de posiciones que van desde un pluralismo “condescendiente” hasta una propuesta de autonomía para los pueblos indígenas. Entre estos dos polos contextualizo los distintos “enunciados” que propongo a continuación, los cuales deben ser entendidos como partes de un continuo entre los que no existen fronteras ni delimitaciones nítidas, dado que comparten posiciones cercanas y afines fruto del debate al interior del particularismo y no fuera de él, en el cual se ubican. Por esta razón, las diferencias que muestro a continuación son producto de un esfuerzo analítico que pretende aportar –ante la fragmentación interna existente en torno al imaginario y a las prácticas que nutren el ámbito temático de la educación intercultural– mayor nitidez sobre determinados enunciados que inciden en unos campos de acción y de representación por encima de otros, aun cuando en realidad, existe una gran interconexión entre ellos.

Es relevante señalar que el gran interés que muestran algunos de estos enunciados en establecer relaciones de mayor autonomía cultural y política en la gestión de sus procesos educativos compensatorios frente a la acción estatal o el mayor énfasis de algunos de ellos, se relaciona directamente con intereses y vectores en juego en una arena que es pedagógica, pero también socio-política. En ocasiones, los actores que promueven determinados discursos o acciones no hacen explícita las visiones socio-políticas de sus

propios enunciados, por esta razón, bajo este ejercicio analítico no es fácil observar los propios referentes de enunciación de los distintos imaginarios que se expondrán y, sin embargo, existen. Más allá de su explicitación, emergen en las formas en que analizan, se posicionan e interpretan su propia contribución en esta temática particular.

Finalmente, antes de comenzar a exponer los diferentes “enunciados” considero pertinente señalar que las diferentes posiciones de entender la escuela intercultural tras el derrumbe de la tesis monocultural se encuentran, en su mayor parte, aún debatiéndose. Su nivel más desarrollado se localiza en lo enunciado y no en su práctica. En la cotidianidad de las aulas aún continúan reproduciéndose con mucha amplitud prácticas monolingües y monoculturales. Por esta razón, los “enunciados” son perspectivas sobre la educación intercultural que hablan de las “utopías sociales deseables” (Moya, 1998:109), no de su grado de concreción real, y describen las principales discusiones y anhelos que ha despertado este sistema educativo en México, no nuestro punto de vista sobre el mismo. En esas discusiones se combinan las demandas “tradicionales” al Estado por parte de los pueblos indígenas con una corriente –más actual e internacional– sobre los procesos de democratización y ciudadanía en el ámbito escolar.

Escuela y participación democrática

Bajo este enunciado incluyo aquellas posturas que proponen, en el marco de una “multiculturalidad democrática” (García Canclini, 1995:198), un diálogo ampliado entre el Estado y los pueblos indígenas, con vistas al desarrollo de una ciudadanía democrática en un contexto de mayor equidad bajo el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural. En estos escritos se reconoce tanto la necesidad de una educación pública de calidad como de una educación diferencial para los grupos indígenas. Es decir, un sistema escolar público que, sin profundizar la exclusión social o la reproducción de la “subalternidad” económica y socio-política de los grupos y pueblos indígenas permita un impulso educativo diferencial dentro de su propio desarrollo cultural e identitario (Taracena y Bertely, 1997).

Desde este tipo de enunciados, frecuentemente se anima a una formación escolar que conjugue aspectos de educación en la ciudadanía, en la tolerancia, junto con “*formación en valores y actitudes*” (cursivas del original) de solidaridad y comunicación humana que desemboquen en comportamientos solidarios de respeto y aceptación mutua entre los miembros de

una misma sociedad” (Merino y Muñoz, 1998:226), en el marco de un mayor proceso de justicia e igualdad social. Precisamente por el acento que ponen en la articulación de procesos democráticos, solidarios y tolerantes con otros grupos, a partir de la experiencia escolar de los niños, este tipo de propuestas no suelen mostrar las diferencias culturales de forma polarizada ni excluyente, remarcando con ello la posibilidad de aprender y enseñar a convivir en la diferencia (López Pérez, 2003:28) a partir de la “apropiación e interacción compartida de saberes que permita la intercomunicación y participación con diversas culturas” (Morales, 1998:168) en “procesos sociales dialógicos y de cooperación intracultural e intercultural” (Klesing-Rempel y Zarco, 2002:7). Desde esta posición, se niega tanto la tesis monocultural como el etnocentrismo fundamentado en un relativismo cultural “excesivo” de orden fundamentalista-ontológico y, de esta forma, estas propuestas inciden, por lo general, en mayor medida en el carácter dinámico, heterogéneo e híbrido de las culturas y se alejan de aquellas concepciones culturales excluyentes y bipolares.

Las críticas más fuertes que reciben estos enunciados apuntan hacia la excesiva confianza que plantean en la capacidad del “diálogo entre culturas” sin incidir en el análisis de los procesos estructurales que lo han imposibilitado. De tal forma, se pretende “construir” un diálogo unilateral sin visualizar las contradicciones sociales, económicas y políticas que han impedido este diálogo durante siglos.

Calidad y pertinencia educativa en escuelas indígenas

El proceso de “modernización educativa” en México que logra consolidarse en la década de los noventa señala nítidamente como una de sus principales características la preocupación por la calidad del sistema educativo. La brecha existente en cobertura, equidad, calidad y eficacia entre las escuelas urbanas y rurales suponen la principal preocupación de la “modernización educativa” (Schmelkes, 1998:190ss). Por esta razón, la calidad educativa apuesta por reducir estos indicadores en las regiones indígenas junto con el respeto y fortalecimiento de las identidades y culturas locales (Gigante, 2003:65). El peligro de esta preocupación o los excesos de esta denuncia podrían recaer en seguir manifestando una “concepción del déficit” (Hamel, 2003:154), en concreto un “déficit” sobre el “sesgo cultural” (Franzé, 1998:48), que motiva la implementación de proyectos educativos compensatorios donde adquiere importancia el contexto cultural

de los estudiantes y, por esta razón, se apoya la “flexibilidad curricular” (Muñoz, 1998:34) pero, en especial, para compensar los “déficit” que se les adjudican.

A diferencia de otras propuestas, su interés no nace de ciertas reivindicaciones histórico-políticas de las organizaciones indígenas sino de la importancia que adquiere en las investigaciones psicolingüísticas y educativas una “educación apropiada” para el óptimo “desarrollo cognitivo-académico del alumno indígena” (Hamel, 2003:161). Es decir, el desarrollo de una educación “enraizada en la realidad sociocultural y lingüística específica en la que interactúan niños y maestros” (Comboni y Juárez, 2001:49) se interpreta como una educación más pertinente en el aprendizaje de los estudiantes –ya pertenezcan a contextos étnicos diferenciados o no.

Su interés por la reducción de estos indicadores resta importancia, sin embargo, a los procesos mediante los cuales la escuela sigue representando una institución de legitimación de las desigualdades sociales y de los asuntos uniformadores del proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas. El enfoque intercultural dentro de esta propuesta se ha centrado especialmente en la elaboración de un currículum diversificado al contexto local que “añade” contenidos étnicos al plan y programa educativo nacional. El problema de este enfoque –o un excesivo énfasis en él– es que mantiene una “concepción del déficit” cultural (Hamel, 2003:154) y para corregirlo proyecta un modelo educativo compensatorio para apoyar la igualdad de oportunidades educativas. Es decir, plantea un problema de marginación y pobreza. Por esta razón también considera la necesidad de un currículum “aditivo” –añadir sólo algunos contenidos étnicos al currículum nacional– y no extender sus prácticas hacia la cultura de la comunidad, porque ésta es fuente de mayor marginación y pobreza y, por lo tanto, no favorece la igualdad de oportunidades educativas en la escuela.

Transversalización de la educación intercultural

La gran novedad del Programa Nacional de Educación 2001-2006 fue haber planteado la necesidad de la educación intercultural para todos (García Segura, 2004:316s.). El tránsito hacia una formación pedagógica para el establecimiento de una ciudadanía democrática y dialógica –basada en la formación en valores y actitudes de solidaridad y respeto entre los diferentes grupos culturales y sociales– hizo evidente la necesidad de una formación intercultural para todos los ciudadanos, no sólo para los pueblos

indígenas, por ser ellos precisamente los que sufren en mayor medida los procesos de intolerancia, insolidaridad e injusticia social.

En el marco de esta política se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe en 2001 (CGEIB, 2008:13). Desde entonces, esta institución es un actor de singular importancia en el desarrollo de la educación –oficial– intercultural en el país. Su creación trajo sugerentes cambios a esta arena educativa, muchos de los cuales se encuentran aún en proceso de análisis. Destacamos, entre ellos: *a)* el cambio en el acento intercultural, más allá del bilingüe; *b)* un giro notable en la misma concepción de lo intercultural; *c)* el plantear la necesidad de una educación intercultural para todos; y, *d)* finalmente, la demanda de una política de educación intercultural para todos los niveles educativos (medio superior y superior). Los dos últimos aspectos –reconocidos oficialmente por la CGEIB (2008:24ss.)– han abierto interesantes debates en torno a la transversalización de la educación intercultural y han convertido en la actualidad a esta Coordinación General en un actor central sobre la educación intercultural.

En México, esta propuesta ha alcanzado escasa aplicabilidad; los retos que tiene que afrontar son importantes, más aun teniendo en cuenta la tradición de una formación unilateral –sólo para docentes indígenas– en la capacitación y formación sobre educación intercultural y la escasa aplicabilidad del enfoque intercultural en las regiones indígenas, a pesar de contar con más de treinta años de educación bilingüe intercultural –inicialmente bicultural.

Escuela, etnicidad, resistencia cultural y autonomía

De forma general, este grupo de propuestas educativas interculturales no inciden tanto en la posibilidad del diálogo, como en “conquistar” espacios públicos tradicionalmente excluidos de participación y gestión indígena. Para desarrollar un sistema de relaciones democráticas, reconocen inicialmente el contexto político, social y cultural conflictivo en el cual se desarrollan las relaciones de los pueblos indígenas con el resto de la sociedad nacional. Y desde su particularidad cultural proponen un sistema de autogestión política y cultural para “nivelar” dichas relaciones. Por esta razón, apuestan más por un proceso ya sea de empoderamiento interno o de resistencia comunitaria desde el cual confrontar relaciones de hegemonía con respecto al Estado. Bajo estas premisas, la etnicidad se convierte en un

instrumento político (Stavenhagen, 1996:90) particularmente “subversivo” (Devalle, 1989:14) que participa en un espacio social contestado. Y, por esta razón, el mismo proceso de escolarización se convierte en un elemento central de etnicidad (Bertely, 1997:201s.).

Los enunciados que defienden esta situación suelen adjudicar a la escuela una doble función: por una parte, se la reconoce como una institución etnocida que ha fortalecido la autopercepción étnica negativa y ha participado activamente en la destrucción de prácticas culturales de comunidades indígenas. Sin embargo, por otra parte, se reconoce que tiene capacidad para revertir este proceso a través del empoderamiento y profesionalización de personas indígenas dentro de procesos de reafirmación y fortalecimiento de categorías étnicas y, a través de esta posición, de mayor peso estratégico proponer alternativas educativas y de otro orden al Estado. También existen posiciones que, al mismo tiempo que reconocen a la escuela como un proyecto etnocida del Estado, la consideran un lugar propicio para invertir esta situación desde procesos de resistencia étnica y, por lo tanto, se elige como uno de los caminos para encauzar el proyecto político autonómico.

Desde este enfoque educativo se realizan duras críticas al proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en las escuelas públicas –bilingües interculturales o no– porque se considera que no proporcionan “los saberes necesarios para vivir en la comunidad” (Rockwell, 2001:8), de tal forma que ni ofrecen, en situaciones de equidad, el “conocimiento académico” que reciben los estudiantes de otros medios ni favorece la construcción, apropiación o utilización de los conocimientos que les son propios (Rockwell, 2001:9). Por ello, junto con las críticas sobre la asimilación y la integración, se menciona también el carácter “des-educativo” (Mayer, 1982:275) que proporcionan las escuelas, porque en ellas se trabaja conscientemente en la transformación o anulación de los conocimientos culturales que les son transmitidos por su medio local y, de esta manera, hace desconocer los “conocimientos elementales de *ambas* culturas” (Mayer, 1982:275, cursivas en el texto original).

En estas propuestas, la respuesta educativa en las escuelas no se centra en abatir el analfabetismo, elevar las tasas de escolarización, aumentar la calidad educativa o la formación de docentes con insumos educativos suficientes (Maldonado, 2002:156). En general, rechazan los programas educativos compensatorios y, en concreto, el establecimiento de un bilingüismo de

transición y de planes y programas educativos nacionales adaptados a los contextos locales (Hamel, 2003:137).

En general, dentro de este enunciado se rechazan las propuestas curriculares en las cuales el contexto de aprendizaje comunitario de los niños y niñas se convierte en una mera adaptación al plan y programa nacional. Es decir, la flexibilización curricular o el establecimiento de un currículum diversificado no se entiende como una adaptación curricular “aditiva” de contenidos étnicos al ya formulado plan y programa nacional. Por el contrario, plantean establecer un vínculo estrecho entre el conocimiento escolar y el familiar-comunitario en el medio indígena como eje fundamental que defina el proyecto educativo.

Gran parte de las críticas que recibe este tipo de enunciados se concentran en el proceso de esencialización cultural e identitaria que desarrollan en su proceso de confrontación política con el Estado. En especial, porque su proyecto político necesita establecer fronteras culturales a partir de las cuales se pueda distinguir a unos sujetos de otros dentro de la arena política confrontada por relaciones de hegemonía y subalternidad. Por otra parte, otro de sus puntos débiles se relaciona con equiparar cultura con pertenencia a un grupo étnico, no considerar el carácter colonialista de los protagonistas indígenas “empoderados” y obviar el proceso de transformación cultural que tiene lugar en sus miembros por el contacto con instituciones y espacios extra-locales a su comunidad. En el caso de los docentes, es habitual que se considere que la pertenencia al grupo étnico le hace conocedor y portador de la cultura de “su pueblo”, sin considerar el proceso de escolarización y los cambios que sufrieron sus prácticas culturales (Gasché, 1997:152). Por otra parte, estas propuestas tienen la ventaja de participar de un concepto cultural que supera la visión de un contenido cognitivo étnico en el currículum, pero deja en el aire la complejidad de la explicitación de los procesos culturales comunitarios en el currículum escolar y por una vía u otra sigue ofreciendo conceptos culturales esencializados.

Aportes conceptuales a la construcción curricular con enfoque intercultural

Hasta aquí, he intentado describir de forma breve el fragmentado y plural campo existente en torno al significado que adquiere el enfoque educativo intercultural en México. Particularmente, me interesa observar que los dife-

rentes acentos que determinados actores adjudican a este enfoque educativo conllevan ciertas visiones sobre la diversidad cultural y curricular: existen propuestas que fomentan procesos de esencialización cultural e identitaria frente a otras con enfoques más constructivistas y menos polarizadas, otras que promueven una visión compensatoria del currículum más que una transformación del mismo donde las prácticas culturales de referencia son un eje central, así como propuestas que promueven un currículum aditivo frente a una construcción propia del mismo frente al nacional, entre otros procesos. Bajo este análisis, por tanto, emergen posiciones y enunciados de los diversos actores –que existen en el contexto mexicano– de imaginar e implementar la escuela intercultural que, en muchos casos, están directamente relacionados con posiciones pedagógicas que no son neutrales en términos políticos y/o sociales y que coexisten con otras “posiciones y nichos de enunciación” que entran directamente a la temática intercultural desde el reconocimiento explícito de un contexto de exclusiones y desigualdades de orden socio-político, económico y epistemológico en la relación que tiene lugar entre los pueblos indígenas y el Estado.

Como mencioné anteriormente, considero relevante tanto comprender el contexto general politizado, fragmentado y diversificado en el cual está inserto este debate, como contribuir al desarrollo del mismo desde posiciones y experiencias particulares. Sin negar la importancia que otros discursos y prácticas tienen para la construcción intercultural quisiera, con este artículo, contribuir a este complejo y plural debate profundizando y polemizando uno de ellos en particular: tomando como referencia aquellas experiencias escolares interculturales que muestran un especial énfasis en lograr articulaciones entre las prácticas culturales del contexto comunitario y las escolares, pretendo reflexionar sobre las implicaciones que cierto debate sobre los conceptos de cultura e identidad puede aportar al análisis y práctica curricular con enfoque intercultural. Surge esta reflexión a raíz de un trabajo de corte etnográfico, realizado en escuelas bilingües interculturales en comunidades zapotecas de la Sierra Norte de Oaxaca y en comunidades hablantes de nahuatl y popoluca en el sur de Veracruz. En otro escrito (Jiménez Naranjo, 2009a, 2009b) ahondo en los detalles más descriptivos obtenidos a partir de las etnografías realizadas. Sin embargo, en este artículo quisiera profundizar en los hallazgos teóricos y conceptuales que permitan una reflexión sobre la construcción curricular intercultural con enfoque comunitario.

En este sentido, encontré que en las prácticas educativas de atención a la diversidad cultural que tienen como eje rector las relaciones entre la escuela y la comunidad, subyace un aspecto teórico de especial importancia en relación con los conceptos de cultura e identidad, que es el que me propongo desarrollar en este artículo. En el trabajo de campo llevado a cabo, así como la lectura crítica de la temática, pude detectar que gran parte de las acciones que han pretendido establecer relaciones entre los procesos culturales comunitarios y escolares comparten un concepto sustancialista, primordialista y objetivista de la cultura (cfr. Dietz, 2003; Díaz-Couder, 1998; Giménez 1994). De tal forma, muchos de estos bienintencionados proyectos han contribuido a la re-etnificación de numerosos procesos culturales bajo modelos de etnificación esencializada, con una visión de la cultura muy folclorizada y que han favorecido el desarrollo de currículas escolares que incluyen esporádica y superfluamente contenidos étnicos en sus prácticas escolares.

Sin embargo, en contra de esa perspectiva, considero que los procesos culturales son procesos rutinizados (Giddens, 1995) y habitualizados (Bourdieu, 2001) en la vida cotidiana de las instituciones y contextos en los que se producen y reproducen y que los procesos identitarios son procesos de adscripción y autoadscripción socialmente construidos, lo cual no alude a la falsedad o veracidad de determinada identidad, sino al estilo “con el que son imaginadas” (Anderson 1997:24). El enfoque constructivista de la identidad explica los procesos sociales que tienen lugar en su desarrollo, pero no la identifica con un proceso “ilusorio” porque necesita de prácticas culturales concretas y objetivas para producir cierta estabilidad y permanencia –nunca total– en los modos mediante los cuales unos grupos se diferencian de otros. De igual forma, es relevante entender que este carácter construido que damos a la identidad es un recurso analítico que permite comprender los procesos de etnogénesis, pero que no explica cómo es sentida por sus propios actores, quienes la “viven” también a través de referentes personales-afectivos y estratégicos en su propia lucha para subvertir condiciones de subalternidad. El propio proceso de etnogénesis es una hibridación de aspectos más “objetivos” con otros más “subjetivos”. Tal y como lo señala Giménez (2002:60s), la identidad “ni está totalmente determinada por supuestos factores objetivos, como pretenden las concepciones objetivistas de la identidad, ni depende de la pura subjetividad de los agentes sociales, como sostienen las concepciones subjetivistas”.

Finalmente, la identidad, o en este caso más específico, los procesos de etnogénesis que se articulan en el contexto mexicano, son producto tanto de la exclusión por acciones y representaciones de los grupos hegemónicos como por un proceso contra-hegemónico que persigue revertir aspectos de subalternidad socio-política, económica y epistemológica.

A pesar de las diferencias “de comportamiento” de ambos conceptos, cultura e identidad son dos procesos en estrecha relación que, en conjunto, interaccionan fuertemente en la construcción de las propuestas educativas interculturales. En los procesos culturales los mecanismos de reproducción y transformación se realizan a través de prácticas rutinizadas, mientras que los de asignación e imputación identitaria son, inicialmente, procesos conscientes, deliberados, de selección de determinadas prácticas aunque, finalmente, acaben siendo internalizados (Dietz, 2003:104). Finalmente, la identidad con respecto a la cultura es portadora de una concepción más abstracta, discursiva y consciente. Es decir, la cultura se define más por la experiencia –que es concreta– y la etnicidad por el discurso –más abstracto y consciente. A pesar de ello, por las estrechas relaciones que mantienen estos conceptos, ambos sufren procesos de abstracción y concreción.

Por esta razón, a continuación se analizarán las relaciones –así como las diferencias– que guardan ambos conceptos, exponiéndolos a un tipo particular de contraste: el grado de concreción y discursividad o abstracción de cada uno de ellos. Demostraremos que el resultado obtenido muestra los diferentes niveles de abstracción y concreción que interactúan constantemente produciendo una gama plural de situaciones diferenciadas que pudieran ser relevantes en el análisis de la educación intercultural.

Dicha distinción no tiene por objetivo incidir en las diferencias entre ambos conceptos ni en aportar mayor detalle a las continuas y complejas relaciones que se establecen entre ellos. Es decir, considero que para el análisis socio-antropológico es necesario aportar mayor claridad conceptual, lo que implica reconocer tanto sus diferenciados procesos de génesis como las continuas retroalimentaciones que existen entre ellos. Por otra parte, reconozco que los procesos identitarios “tienen mayor” abstracción y discursividad que los culturales. Y, a su vez, considero que los procesos culturales “son más” concretos e inconscientes que los identitarios en tanto un análisis relacional, porque ambos incluyen aspectos que tienen que ver con procesos de abstracción, discursividad, concreción, conciencia e inconciencia.

En el cuadro 1 intento integrar la diversidad de situaciones que se establecen en las complejas interacciones que los procesos culturales e identitarios guardan entre sí. El interés se centra tanto en distinguir entre las causas de producción y reproducción culturales e identitarias como establecer las relaciones que guardan entre sí, al considerar que aportan al análisis social mayor densidad, pero especialmente, claridad y luz de cara a su aplicación.

CUADRO 1

Relaciones entre cultura e identidad

identidad étnica (reflexiva: abstracta / +consciencia)		Cultura (práctica: concreta/ +inconsciencia)	
Abstracto (+consciente)	Concreto (+inconsciente)	Abstracto (+consciente)	Concreto (+inconsciente)
Proceso consciente de adscripción y autoadscripción a través de marcadores étnicos (1)	Produce y reproduce marcadores étnicos, pero como tales. Nivel internalizado (2)	Produce y reproduce marcadores étnicos, pero no como tales (3)	Rutinización en y a través de las instituciones (producción y reproducción) (6)
		Abstracción meta-cultural. No proceso identitario (4)	Incluye marcadores étnicos que han logrado internalizarse completamente (7)
		Abstracción meta-cultural en relación con los procesos identitarios (5)	

Analizo a continuación los procesos que detallan cada una de las situaciones:

- 1) Con este nivel se incide en los procesos identitarios como actos discursivos, inicialmente conscientes, de selección de determinadas pautas culturales como “emblemas de contraste” dentro de la relación inter-cultural con otros grupos y en determinadas coordenadas sociopolíticas. Este nivel no dice nada sobre la reproducción o producción cultural de esos “emblemas de contraste”. Un ejemplo para aportar mayor clarificación puede ser la lengua, la que, en ocasiones, puede ser considerada “un emblema de contraste” que define determinada

identidad étnica sin que corresponda con una reproducción de la lengua en la cotidianidad. Incluso la pérdida de este atributo –individual o colectivamente– puede no modificar los procesos de adscripción identitaria.

- 2) Este nivel, sin embargo, señala que determinados “indicadores étnicos” se reproducen en la cotidianidad y, por esta misma razón, tienen mayor concreción. Pero se reproducen bajo la conciencia de saberlos “marcadores étnicos”, aunque en cierto nivel también se encuentran internalizados en los individuos.
- 3) Este nivel indica la producción o reproducción de determinadas pautas culturales que son reconocidas social e individualmente como “marcadores étnicos” para un grupo en específico, pero no son reproducidos como tales. Si continuamos con el ejemplo de la lengua, en este nivel hacemos referencia a su uso cotidiano o esporádico sin que responda a una necesidad de diferenciación identitaria con otros grupos, aunque se reconozca que cumpla esta función.
- 4) Acuño el concepto de “meta-cultura” para hacer referencia al proceso que se genera cuando empleamos la cultura para reflexionar sobre ella de forma deliberada. Lo considero un proceso meta-cultural porque este mecanismo de reflexión es más cercano a un estado reflexivo y abstracto característico de los procesos identitarios –pero sin serlo–, que a los culturales, mucho más concretos e inconscientes estos últimos. En este nivel, se hace mención a los procesos culturales que tienen un grado mayor de abstracción y conciencia, pero no guardan relación con los procesos identitarios. Algún ejemplo, para facilitar la explicación, podría ser el cambio de horario en una escuela, por alguna razón específica –discursiva, dialógica– pero sin estar vinculado con los procesos de identidad étnica de determinado grupo.
- 5) Este nivel sigue siendo un proceso meta-cultural, pero relacionado con aquellos que sí están vinculados con el identitario. Por ejemplo, los cambios operados en el currículum por la necesidad de incluir las danzas tradicionales con especialistas de la región y su vinculación con procesos identitarios étnicos.
- 6) Este cuadro hace mención de forma más nítida a lo que hemos denominado en este trabajo “procesos culturales”, sin relación directa con los identitarios, los que se producen y reproducen a partir de la rutinización cotidiana.

- 7) Por último, se destacan aquellos procesos que tuvieron su origen en uno identitario y que han logrado internalizarse *por completo* dentro de determinado grupo como una práctica cultural cotidiana.

Esta posición conceptual, junto con el análisis de los datos que el “campo” arrojaba, me permitió re-significar lo que había estado observando en relación con la construcción curricular intercultural con enfoque comunitario. Expongo a continuación algunos de estos aspectos:

1) Era frecuente entre los actores educativos conceptualizar los procesos culturales como elementos discretos, autónomos e independientes de las relaciones sociales en las cuales se ubicaban. Por esta razón es usual, dentro del enfoque educativo bilingüe intercultural, considerar que la cultura se puede “buscar”, “descubrir” y “transportar” al aula para ser adquirida por los estudiantes. Sin embargo, entiendo que estos conocimientos y prácticas culturales están socialmente “situados” en las actividades cotidianas de los habitantes de las comunidades (Gasché, 2002:137). En escasas ocasiones pude percibir que estos usos esporádicos y fragmentados de la cultura local, como competencias cognitivas en la escuela, hubieran querido trascender y compartir su carácter social y relacional. Así, tenemos que las prácticas interculturales en la escuela se centraban en la elaboración de un currículum en el cual determinadas áreas y contenidos habían mostrado mayor posibilidad de inclusión, en especial la lengua, la historia, la medicina tradicional, las formas políticas, las danzas y músicas tradicionales. El producto es “un currículum levemente folclorizado” (Dietz, 2003:168) que incluye aproximaciones “complementarias y episódicas” a partir de la adquisición de ciertas competencias cognitivas, considerándolas como “un contenido temático más” y como actividades puntuales en el desarrollo de estas áreas y contenidos (Franzé, 1998:52). Reconozco la necesidad de que estos contenidos sean parte también de un proyecto educativo intercultural pero, como indica Franzé, el problema se agudiza cuando estas acciones parecen “agotar, en muchos casos, la ‘intervención’ intercultural”. Considero que una interpretación conceptual de la cultura como praxis concreta, socialmente ubicada, nos acercaría a un currículum escolar de menor tendencia hacia la asimilación e integración cultural.

2) Fue común observar que los actores educativos equiparaban los procesos culturales de la comunidad directamente tanto con el “pasado” como

con el presente, que es herencia directa del pasado: “La cultura es lo que los pueblos conservan aún; su lengua, sus costumbres, sus ideas, sus leyes” (entrevista a maestra de escuela unidocente). Esta interpretación de la cultura no incorpora en su conceptualización los cambios que tienen lugar en determinados contextos e incide únicamente en conservar la cultura que es “propia”, la “original” (entrevista a maestra de preescolar), aquella que se ha heredado de “los conocimientos y hábitos de los antepasados” (entrevista a maestro de cuarto grado).

Esta vinculación entre cultura y prácticas ancestrales —que son parte también de la cultura de la comunidad— presenta el peligro de no visualizar importantes procesos culturales contemporáneos e híbridos que tienen lugar en contextos comunitarios y, por tanto, de no ser merecedores de una atención en las prácticas educativas interculturales. Si la escuela intercultural se ocupa sólo de la reproducción de aquellas prácticas culturales ancestrales y “propias”, se vislumbra una colosal simplificación de la mayor parte de la cultura reproducida cotidianamente, la cual da sustento al total de las prácticas que caracterizan un contexto determinado.

3) Tanto en las entrevistas como en las observaciones realizadas se delimitó que el proceso identitario en las escuelas había sido más atendido que la diversificación cultural del currículum. Esta situación estaba provocando que más niños y niñas se identificasen positivamente con la cultura de su comunidad o región y que muchas prácticas culturales fueran consideradas de forma más positiva que unos años o décadas atrás. Sin embargo, el constructo étnico de determinado grupo social no siempre nos señala el grado de reproducción que éste realiza sobre sus procesos culturales.

Por otro lado, fue frecuente en los actores educativos confundir los procesos culturales con los de identificación étnica. La cultura, de este modo, era lo que la gente percibía sobre su identidad. No sólo fue recurrente confundir cultura e identidad y considerar que tienen idénticos mecanismos de reproducción, sino que invariablemente se presentaban como pautas culturales principales y, en ocasiones, únicamente aquellas que coinciden con las que formaban parte del proceso identitario como “emblemas de contraste”. Es decir, se concebían de manera casi exclusiva las prácticas culturales que, precisamente por el contraste, se presentaban como propias. En este caso, características tales como la lengua, el vestido, las danzas, la comida u otros aspectos de contraste son ponderadamente

más representados como elementos culturales que otros elementos que comparten con otros grupos. En ocasiones representan *toda* la cultura de la comunidad, invisibilizando la mayor parte de los procesos culturales que tienen lugar en un contexto comunitario o regional, que incluye tanto lo que los diferencia con otros grupos como lo que los asemeja. De esta forma se imposibilitan o restringen la mayor parte de los procesos culturales escolares que interaccionan con los de la comunidad, y las acciones interculturales se ven muy reducidas en la práctica. En este sentido, el concepto de cultura se vuelve central en este debate, porque a la hora de construir un currículum intercultural con enfoque comunitario tendremos prácticas que incluiremos y excluirémos dependiendo de nuestro propio concepto de cultura.

Esta es una de las razones por las que considero que algunas de las acciones que se emprenden de forma deliberada para hacer más compatible la escuela bilingüe intercultural con la cultura comunitaria o local en escasas ocasiones trascienden aquellos elementos culturales que han sido tomados como “emblemas de contraste”, y el nivel más recurrente que utilizan para reproducirlos es la autoidentificación con ellos. Es decir, si experiencia y discurso se combinan, el discurso se ve privilegiado por encima de la concreción o praxis cultural.

4) La educación bilingüe intercultural pretende desarrollar un proceso en el cual la cultura indígena comunitaria esté presente en las prácticas cotidianas escolares. Asimismo, trata de impulsar la reflexión y la selección intencionada y consciente de determinadas pautas culturales por encima de otras. Es decir, obliga a un proceso “verbalizable” (García Castaño, Pulido y Montes, 1997:246), de explicitación y abstracción cultural. Este proceso, más propio de los procesos identitarios que de los culturales, hace referencia a lo que hemos denominado meta-cultura, ya que determinado colectivo tiene que afrontar –de forma consciente y deliberada– cierta selección cultural. El resultado final es una versión parcial de la cultura que, sin embargo, se justifica en ocasiones como la de todo el colectivo. Por otra parte, reconozco su carácter meta-cultural porque los procesos culturales rutinizados y situados en el contexto local, al ser “transportados” al aula, sufren un proceso de re-situación y re-rutinización.

5) Finalmente, quisiera insistir en una dimensión que pudiera no estar bien especificada en las páginas anteriores. La alusión al carácter meta-

cultural que mencioné señala una clara dimensión política-estratégica de la educación intercultural en el contexto mexicano y, en general, latinoamericano. Especialmente, para aquellos “enunciados” que reconocen procesos de exclusión y desigualdad socio-política, económica y epistemológica en la relación entre los pueblos indígenas y el Estado. Bajo mi criterio, la relación constante entre procesos identitarios y culturales donde, por un lado, ciertos emblemas de contraste acaban siendo incorporados en los procesos de diferenciación identitaria y, posteriormente, son internalizados y habitualizados; y, por otro, determinadas habituales acaban siendo referente para procesos de etnogénesis, supone que lo que incluamos y excluyamos dentro del proceso escolar es una decisión de orden político sobre cómo ubicar a la escuela, y a los grupos sociales que entran en relación con ella, dentro de las políticas de gestión de la diversidad que tienen los estados sobre ellos.

Por esta razón considero que las escuelas bilingües interculturales deberían desarrollar estrategias de producción y reproducción cultural, identitaria y meta-cultural bajo tres lógicas diferenciadas, pero enlazadas:

- 1) una lógica que impulse la introducción deliberada y consciente en el currículum de aquellas prácticas culturales consideradas como “marcadores étnicos”, por su importancia –estratégica o no– en procesos de etnogénesis en contextos de marcada desigualdad y exclusión socio-política, económica y epistemológica;
- 2) otra lógica que impulse la reflexión meta-cultural sobre aquellos procesos culturales comunitarios que –aun no formando parte del identitario– se considere necesario incluirlos en el currículum; y
- 3) por último, impulsar una lógica –que combine fases de abstracción y concreción– que pretenda “abrir” la escuela a los múltiples factores que intervienen en la rutinización cultural comunitaria.

En este sentido, urge:

- 1) reconocer los procesos culturales comunitarios más allá de aquellos que forman parte de los “emblemas de contraste” dentro de los procesos identitarios;

- 2) en relación con esto, superar la tendencia, tan extendida, de ofrecer respuestas folclorizadas en la currícula intercultural;
- 3) reconocer que la reproducción y la producción de determinados procesos culturales requiere de mecanismos muy diferentes a la reproducción y producción identitaria;
- 4) aceptar que los procesos culturales son procesos socialmente ubicados y que difícilmente se pueden convertir en procesos discretos, independientes de sus lazos sociales, aprehendibles únicamente a través de prácticas cognitivas y, por tanto, difícilmente “transportables” al aula sin sufrir modificaciones;
- 5) reconocer la necesidad de acciones meta-culturales para afrontar el reto de identificar el carácter socialmente ubicado de las prácticas culturales y, conjuntamente, aceptar la posibilidad de inclusión de estas prácticas en la currícula intercultural, ya sea aceptando su transformación en prácticas cognitivas o buscando los caminos necesarios para respetar lo más posible su carácter social y ubicado; y
- 6) finalmente, reconocer, por la misma definición que hemos aportado, que la rutinización cultural comunitaria está de hecho presente en el medio escolar. Cabe “abrir” los ojos a ella y considerarla como tal y optar por su aceptación –o no– dentro de la praxis cultural cotidiana escolar.

Estas afirmaciones implican la aceptación de importantes retos. Uno de ellos es considerar, cuando hablamos de la interacción que tiene lugar entre la escuela y la comunidad en términos curriculares (explícitos o no), que estamos atendiendo procesos rutinizados y habitualizados en la vida cotidiana de ambas instituciones y que éstos están socialmente ubicados en sus contextos. De esta forma, considero que tenemos toda una nueva dimensión curricular que explorar sobre las relaciones entre la escuela y la comunidad si logramos trascender los estudios o propuestas que tienden a esencializar y etnificar la diversidad cultural o a convertir prácticas culturales sólo en contenidos para ser adquiridos cognitivamente en el espacio escolar y en su lugar resignificamos esta relación como prácticas procesuales, rutinizadas y vinculadas con sus prácticas sociales de referencia.

Referencias

- Anderson, Benedict (1997). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Ciudad de México: FCE.
- Bertely, María (1997). “Escolarización y etnicidad entre indígenas yalaltecos migrantes”, en Bertely, María y Robles, Adriana (coords.) *Indígenas en la escuela*, colección La investigación educativa en México, 1993-1995, Ciudad de México: COMIE, pp. 192-203.
- Bertely, María (2000). *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*, colección Horizontes alternativos para los docentes, III, Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*, Madrid: Taurus.
- Carrasco, Silvia (2002). “Antropología de la educación, Antropología para la educación”, en varios autores, *Abriendo surcos sobre la tierra. Homenaje a Ramón Valdés*, Barcelona: UAB.
- CGEIB (2008). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*, Ciudad de México: CGEIB-SEP-CDI.
- Comboni, Sonia y Juárez, José Manuel (2001). “Educación y construcción de la identidad en contextos heterogéneos; el sentido de la educación indígena”, *Identidades. Revista de educación y cultura* (Oaxaca: IEPO), año 2, núm. 5, abril-junio, pp. 45-50.
- Devalle, Susana B. C. (1989). “Introducción”, en Devalle, Susana (comp.), *La diversidad prohibida. Resistencia étnica y poder de estado*, Ciudad de México: El Colegio de México, pp. 11-40.
- Díaz-Couder, Ernesto (1998). “Diversidad cultural y educación en Iberoamérica”, en *Revista Iberoamericana de Educación* (monográfico: Educación, lenguas, culturas), (Madrid: OEI), núm. 17, mayo-agosto, pp. 11-30.
- Dietz, Gunther (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Granada: Universidad de Granada-CIESAS.
- Franzé, Adela (1998). “Cultura/culturas en la escuela: la interculturalidad en la práctica”, *OFRIM Suplementos*, junio, pp. 44-62.
- García Canclini, Néstor (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, Ciudad de México: Grijalbo.
- García Castaño, F. Javier; Pulido, Rafael y Montes, Ángel (1997). “La educación multicultural y el concepto de cultura”, *Revista Iberoamericana de Educación. Educación bilingüe intercultural* (Madrid: OEI), núm. 13, enero-abril, pp. 223-256.
- García Segura, Sonia (2004). *El Estado-nación y los modelos educativos interculturales: un análisis comparativo de la región purhépecha (México) y la región amazónica (Perú)*, tesis doctoral, Granada: Departamento de Antropología y Trabajo Social-Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad de Granada.
- Gasché, Jorge (1997). “Educación intercultural vista desde la amazonia peruana”, en Bertely, María y Robles, Adriana (coords.) *Indígenas en la escuela*, colección La investigación educativa en México, 1993-1995, Ciudad de México: COMIE, pp. 147-158.
- Gasché, Jorge (2002). “El difícil reto de una educación indígena amazónica: alcances y abandonos”, en Alcamán, Eugenio *et al.* *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*, Ciudad de México: Castellanos Editores/ Asociación Alemana

- para la Educación de Adultos/ Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 119-158.
- Giddens, Anthony (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gigante, Elba (2003). “Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad sociocultural. Un recuento comparativo de políticas educativas”, en IEEPO, *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Oaxaca, México: Fondo Editorial IEEPO, pp. 63-91.
- Giménez, Gilberto (1994). “Comunidades primordiales y modernización en México”, en Giménez, Gilberto y Pozas, Ricardo (eds.) *Modernización e identidades sociales*, Ciudad de México: UNAM, pp. 151-183.
- Giménez, Gilberto (2002). “Identidades sociales, identidades étnicas”, en Eugenio Alcamán *et al. Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*, Ciudad de México: Castellanos Editores/ Asociación Alemana para la Educación de Adultos/ Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 31-55.
- Hamel, Rainer Enrique (2003). “Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena”, en IEEPO, *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Oaxaca, México: Fondo Editorial IEEPO, pp. 130-167.
- Hamel, Rainer; Brumm, María; Carrillo Avelar, Antonio; Loncón Elisa; Nieto, Rafael y Elías Silva Castellón (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*, (México), vol. 9, núm. 20, pp. 83-107.
- Jiménez Naranjo, Yolanda (2009a). “Indeterminación conceptual en las prácticas educativas interculturales: los conceptos de cultura e identidad a examen”, en Valladares, Laura *et al. Estados plurales: el reto de la diversidad y la diferencia*, Ciudad de México: UAM-Iztapalapa/Juan Pablos Editor, pp. 349-373.
- Jiménez Naranjo, Yolanda (2009b). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*, Ciudad de México: SEP/Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).
- Jiménez Naranjo, Yolanda (2011). “Los ‘enunciados’ de la escuela intercultural en el ámbito de los pueblos indígenas de México”, *Desacatos. Revista de Antropología Social*, (México), núm. 35, enero-abril, pp. 149-162.
- Klesing-Rempel, Úrsula y Zarco, Carlos (2002). “Presentación”, en Alcamán, Eugenio *et al. Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*, Ciudad de México: Castellanos Editores/ Asociación Alemana para la Educación de Adultos/ Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 7-14.
- López Pérez, Alexis (2003). “La educación básica para niñas y niños indígenas. Información general”, en IEEPO, *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Oaxaca, México: Fondo Editorial IEEPO, pp. 26-38.
- Maldonado, Benjamín (2002). *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, Ciudad de México: INAH.
- Mayer, Enrique (1982). “Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe”, en *América indígena* (México), vol. XLII, núm. 2, pp. 269-280.

- Merino Fernández, José y Muñoz, Antonio (1998). “Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural”, *Revista Iberoamericana de Educación* (monográfico: Educación, lenguas, culturas), (Madrid:OEI), mayo-agosto, núm. 17, pp. 207-247.
- Morales, Sofíaleticia (1998) “La educación indígena, especial e inicial: de ‘modelos complementarios’ a estrategias claves para reivindicar la igualdad en la diferencia”, en Latapí, Pablo (coord), *Un siglo de educación en México*, tomo II, Ciudad de México: CONACULTA-FCE, pp. 141-172.
- Moya, Ruth (1998). “Reformas educativas e interculturalidad en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Educación* (monográfico: Educación, lenguas, culturas), (Madrid: OEI), mayo-agosto, núm. 17, pp. 105-187.
- Muñoz, Héctor (1998). “Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas”, *Revista Iberoamericana de Educación* (monográfico: Educación, lenguas, culturas), (Madrid:OEI), mayo-agosto, núm. 17, pp. 31-50.
- Muñoz, Héctor (2002). “Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?”, en Muñoz, Héctor *et al.*, *Rumbo a la interculturalidad en educación*, Ciudad de México: UAM-Iztapalapa/UPN-Oaxaca/UABJO, pp. 25-62.
- Rockwell, Elsie (2001). “¿Es posible transformar la escuela?”, *Identidades. Revista de educación y cultura* (Oaxaca: IEEPO), año 2, núm. 7, octubre -diciembre, pp. 4-21.
- Schmelkes, Sylvia (1998). “La educación básica”, en Latapí, Pablo (coord), *Un siglo de educación en México*, tomo II, Ciudad de México: CONACULTA-FCE, pp. 173-194.
- Stavenhagen, Rodolfo (1996). “Derechos indígenas y derechos culturales de los pueblos indígenas”, en Klesing-Rempel, Ursula (comp.) y Knoop, Astrid (coord.). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, Ciudad de México: Plaza y Valdés/ Asociación Alemana para la Educación de Adultos/ Instituto de la Cooperación Internacional, pp. 71-94.
- Taracena, Elvia y Bertely, María (1997). “Identidad cultural, cultura nacional y escuelas públicas en México y Francia. Mazahuas y gitanos, magrebíes y zapotecos”, en Bertely, María y Robles, Adriana (coords.). *Indígenas en la escuela*, colección La investigación educativa en México, 1993-1995, Ciudad de México: COMIE, pp. 177-191.

Artículo recibido: 12 de mayo de 2011

Dictaminado: 27 de julio de 2011

Segunda versión: 25 de agosto de 2011

Aceptado: 30 de agosto de 2011