

# Los “enunciados” de la escuela intercultural en el ámbito de los pueblos indígenas de México

*Yolanda Jiménez Naranjo*

El debate en torno a la escuela intercultural en el contexto de los pueblos indígenas en México es, hasta la fecha, prolífero en significados y prácticas. Las diversas formas que dan sustento a este tipo de escuela diferencial comparten un explícito rechazo a la tesis monocultural-universalista de la escuela. Más allá de esta posición compartida, al calor de este intenso debate surge una importante diversidad que “imagina” la escuela intercultural, fruto de los intereses y anhelos de los actores que participan en la creación y recreación de estos imaginarios. Este artículo quiere afrontar directamente este problema a través del análisis de los diferentes “enunciados” que se han generado en el debate sobre la relación de los pueblos indígenas y el Estado en el ámbito de su educación escolarizada y las diversas interpretaciones que realizan sobre la diversidad cultural que promueven.

PALABRAS CLAVE: educación intercultural, pluralismo cultural, educación para indígenas, diversidad cultural, México

► 149

## **“Wordings” of the Intercultural School in the Field of Indigenous Peoples from Mexico**

Up to now the debate on the intercultural school in the context of indigenous peoples in Mexico has been abundant in meanings and practices. The diverse shapes that support this kind of differential schools share an explicit rejection to the monocultural-universalist thesis of school. Beyond this shared position, from an intense debate emerges the important diversity to “imagine” intercultural school, this as a result of diversified interests and wishes of the actors participating in the creation and re-creation of these imaginaries. This paper seeks to directly face this problem analyzing the different “wordings” generated by the debate on the relation of the indigenous peoples and the state in the field of school education and the diverse interpretations carried out on the cultural diversity these promote.

KEYWORDS: intercultural education, cultural pluralism, education for indigenous peoples, cultural diversity, Mexico

---

YOLANDA JIMÉNEZ NARANJO: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Xalapa, México  
yolandajim@yahoo.com

*Desacatos*, núm. 35, enero-abril 2011, pp. 149-162  
Recepción: 23 de abril de 2009 / Aceptación: 9 de julio de 2009

México cuenta con un largo y profundo debate en torno a la relación de los pueblos indígenas y el Estado, especialmente en la discusión entre lo que se ha denominado universalismo y particularismo. En los años de mayor desempeño del Instituto Nacional Indigenista (INI) en regiones indígenas, este debate fue largo, polémico y de gran trascendencia para lo que Lomnitz-Adler (1995: 11) llama “los dilemas políticos de la modernidad”. Tras este intenso debate, la tesis sobre el monoculturalismo —tanto el de “un *criollismo excluyente*”<sup>1</sup> como el de “un mestizaje incluyente” (Muñoz, 2002: 54)— va perdiendo su carácter hegemónico.

En relación con los procesos escolarizados en regiones indígenas sobresale un “giro pluricultural” del Estado mexicano, acentuado especialmente en su normatividad escolar en la década de los noventa. Con él asistimos a la pérdida del carácter hegemónico que el enfoque universalista-monocultural disfrutó en algún momento. 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, 2002: 55). En el campo de la educación intercultural se constata un importante desdoblamiento entre su “querer ser” pluri e intercultural y “su ser”, aún, arraigadamente monocultural.

Paralelo a este desdoblamiento se observa una relevante variedad de acepciones en torno a lo que persigue una educación intercultural para los pueblos indígenas. Todas estas acepciones tienen como denominador común su rechazo a la tesis monocultural. Superado este consenso inicial, sin embargo, emana una importante diversidad de enfoques para entender lo intercultural en la escuela. Esta diversidad participa hondamente en la indeterminación, incertidumbre y vaguedad con la cual es percibido lo que puede estar detrás y dentro del enunciado “la escuela intercultural”. Este artículo pretende exponer y analizar la diversidad de enfoques para advertir que dicha variedad es

fruto de los mismos diversificados intereses y anhelos que tienen los actores heterogéneos que participan en esta visión de la escuela intercultural.

El debate en el que participan no se sitúa dentro de la antítesis del universalismo y el particularismo, sino que es un debate al interior del mismo particularismo y de la intensidad con la que se yuxtapone cierto grado de universalismo. 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 la autonomía para los pueblos indígenas.<sup>2</sup> En este marco contextualizo los diferentes “enunciados” que propongo a continuación.

#### EL DEBATE PLURICULTURAL: DESDE UN PLURALISMO “CONDESCENDIENTE” HASTA LA PROPUESTA AUTONÓMICA

Bajo el enfoque del pluralismo cultural tienen cabida diferentes modelos de acción e intervención, que corresponden a determinados vectores políticos. De un lado, podemos hablar de un pluralismo amorfo, abstracto, sin precisión concreta (Teodoro, 1996: 32). Este pluralismo “condescendiente” comparte el reconocimiento de las diferencias culturales y lingüísticas al interior de la nación y concibe su existencia como parte de su desarrollo. El Estado asume la responsabilidad de preservar las lenguas y culturas indígenas, pero en el plano cultural se interesa por las tradiciones más folclorizadas y en el plano educativo escolarizado apoya programas de educación compensatoria, en los cuales tanto la lengua como la cultura indígena adquieren un carácter de transición hacia la adquisición de la lengua y cultura nacional (Díaz-Couder, 1998: 27 ss.).

<sup>2</sup> Extraigo las principales ideas entre ambas posiciones de Hamel (2003) y Díaz-Couder (1998). Los términos que utilizo no son exactamente los que aparecen en sus artículos, e incluso en ocasiones se plantean de forma inversa a como están plasmados en ellos, aunque las ideas generales que manifiestan los dos autores me permiten construir ambas posiciones de forma diferenciada.

<sup>1</sup> Las cursivas son del autor.

Las críticas a esta posición dentro del pluralismo cultural indican que a pesar de concebir la diversidad cultural de forma positiva para la nación, no deja de reconocerla como problemática. La diferencia que muestra con la tesis monocultural es su condescendencia hacia la inclusión de contenidos étnicos en los planes y programas escolares y al establecimiento de las lenguas indígenas como mecanismos para acceder al aprendizaje del español. Por otra parte, si reconoce públicamente a los grupos cultural y lingüísticamente diferenciados, considera que sus derechos culturales como grupos deben quedar ubicados dentro de sus derechos privados (Díaz-Couder, 1998: 27 ss.).

En el otro extremo del reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística se encuentra la postura autónoma, directamente relacionada en México con demandas realizadas por organizaciones y movimientos indígenas al Estado. En general, critican abiertamente la gestión tradicional estatal en regiones indígenas y solicitan gestionar desde el ámbito indígena sus proyectos políticos, sociales, económicos y culturales dentro de sus territorios legalmente reconocidos. En sus demandas cobra mucho significado el debate en torno a los derechos colectivos de los pueblos indígenas, es decir, contemplar un estatuto político diferenciado dentro de la nación (Díaz-Polanco, 2002).

Los diferentes “enunciados” que expondremos a continuación se ubican en algún punto intermedio o final del continuo que forman las propuestas del pluralismo “condescendiente” y de la demanda autónoma. Entre ellos existen diferencias en las peticiones que realizan al Estado y los márgenes de acción que le reclaman. Hay que entender también que las distintas perspectivas para entender la escuela intercultural tras el derrumbe de la tesis monocultural aún están en debate en su mayor parte. Su nivel más desarrollado se localiza en sus enunciados. En la cotidianidad de las aulas las prácticas monolingües y monoculturales continúan reproduciéndose. Por esta razón, los “enunciados” que expondré a continuación son perspectivas sobre la educación intercultural que hablan de las “utopías sociales deseables” (Moya, 1998: 109), no de su grado de concreción real.

## **LOS ENUNCIADOS DE LA ESCUELA INTERCULTURAL: ENTRE LA DIMENSIÓN POLÍTICA Y LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA**

Existen dos grandes dimensiones en las cuales se ubica la problemática de la escuela intercultural: una política y otra pedagógica —nunca desvinculada una de la otra, aunque con mayor o menor presencia una en otra. Las diferentes concepciones no son en realidad contradictorias sino que presentan paralelismos y complementariedad. La bibliografía al respecto es extensa y las particularidades de cada autor o autora son importantes. A pesar de lo cual he intentado agruparlas en áreas que tienen, según mi criterio, afinidad temática, independientemente de su autoría. Por último, me gustaría aclarar que los siguientes “enunciados” describen las principales discusiones y anhelos que ha despertado este sistema educativo en México,<sup>3</sup> no mi particular punto de vista sobre este sistema educativo.

### **LOS “ENUNCIADOS” EN LA DIMENSIÓN SOCIOPOLÍTICA**

Es difícil separar la dimensión sociopolítica de la pedagógica de la problemática educativa bilingüe intercultural en México, ya que este tipo de educación diferencial tiene su origen en un contexto de reivindicación sociopolítica por parte de organizaciones indígenas. Pero hay algunas propuestas que desarrollan una posición explícitamente política. En ellas 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 los procesos escolares.

<sup>3</sup> La mayor parte de la bibliografía consultada se centra en el análisis particular del caso mexicano. En contadas ocasiones he recurrido a bibliografía sobre la educación intercultural en América Latina, pero dado el paralelismo de algunos escritos con las propuestas mexicanas, los considero también ilustrativos del debate que tiene lugar en México.



Ángel Montero

Personajes de Papatla, 2010.

152 ◀

#### a) Ecuación democrática para el problema escolar

En este enunciado he incluido aquellas posiciones que relacionan la interculturalidad con un diálogo democrático ampliado entre el Estado y los pueblos indígenas con vistas al desarrollo de una ciudadanía democrática en un contexto de mayor equidad económica, social y política en el marco del reconocimiento y respeto a la diversidad cultural. Esto se traduce, generalmente, en una escuela de calidad adecuada a las necesidades y expectativas de los pueblos indígenas.

Estos enunciados tratan de “reconstruir desde la sociedad civil y con el Estado una multiculturalidad democrática” (García Canclini, 1995: 198). El desarrollo de una ciudadanía ampliada —en un Estado pluricultural— incluye el enriquecimiento democrático de las instituciones nacionales y afecta, por tanto, a todos los sectores del país. Ampliar el significado democrático del Estado equivale a convertir en interés público los sistemas culturales indígenas y en concreto, en nuestro caso, permitir una educación pública diferencial.

Esta defensa de una educación pública diferencial es paralela a la defensa de una educación pública que no profundice la exclusión social o la reproducción de la “subalternidad” (Taracena y Bertely, 1997) económica y sociopolítica de los grupos y pueblos indígenas. Por el contrario, cuando se demanda una educación escolarizada diferencial es tanto para evitar estas situaciones como para intentar crear una escuela con mayor equidad dentro de su propio desarrollo cultural e identitario y, paralelamente, incitar a la participación activa de todos los actores educativos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas para caminar hacia una educación democrática y participativa.

#### b) Autoafirmación étnica y profesionalización de indígenas

La etnicidad adquiere un papel central en los nuevos movimientos y organizaciones indígenas. Se entiende como un instrumento político (Stavenhagen, 1996: 90) particularmente “subversivo” (Devalle, 1989: 14) que participa en un espacio social contestado. En México, el establecimiento de la educación bilingüe bicultural y posteriormente intercultural se vincula con fuerza al papel político y “subversivo” que la identidad establece en los movimientos y organizaciones indígenas y se convierte en parte central del mismo proceso escolar.

Las posiciones que he incluido en este enunciado consideran que los procesos educativos escolarizados han afectado tradicionalmente de dos formas distintas a los procesos étnicos. Por una parte, han fortalecido —aunque no sólo ellos— una autopercepción negativa de la identidad étnica, de tal manera que los estereotipos y estigmas que se consolidaron durante la Colonia y que se mantuvieron o crearon en la historia moderna de México fueron interiorizados y fomentaron la auto-denigración y el autorrechazo étnico. Por otra parte, la profesionalización del sector indígena representa una solución a la histórica situación de marginalidad de los indígenas y les ofrece mayor autonomía y autogestión, ya que no necesitan recurrir con tanta frecuencia a otro tipo de profesionales. De igual forma, se reconoce que la escolarización ofreció a un sector indígena la

oportunidad de iniciar o aumentar el contacto con las instituciones gubernamentales y participar en ellas a través de una profesionalización creciente y desde esta posición de mayor peso estratégico han propuesto alternativas educativas y de otro orden al Estado.

En general, la ambigua función de la escuela en los procesos de autoadscripción étnica que acabamos de describir —como institución etnocida y como formadora de los actuales dirigentes e intelectuales étnicos y profesionales indígenas— trata de ser readaptada a los intereses identitarios de los grupos y movimientos indígenas (Maldonado, 2002: 14). Por esta razón se le demanda a la escuela la formación de cuadros profesionales indígenas dentro de procesos de reafirmación y fortalecimiento de categorías étnicas (López, 2003: 27). De esta forma, al interior de estas propuestas el proceso de escolarización se convierte en un elemento central de etnicidad (Bertely, 1997: 201 ss.).

Esta necesidad se hizo muy evidente en los programas de formación de docentes y hasta la actualidad es una demanda importante tanto en la formación de docentes como en la implementación de las prácticas bilingües interculturales. Ante identidades étnicas “denigradas” (Maldonado, 2002: 222), para lograr la apropiación cultural de la escuela por la que apuesta el enfoque educativo bilingüe intercultural, la revalorización identitaria y cultural se convierte en el proceso preliminar y sustancialmente necesario para el inicio y la continuidad de estos proyectos. De hecho, las demandas sobre etnicidad en los programas de formación tienen, en muchos casos, mayor peso que la planificación y gestión del currículum desde la perspectiva intercultural.

### c) La escuela de la autonomía y la liberación en el contexto de la resistencia cultural indígena

Dentro del conjunto de posiciones que hemos considerado que apuntan hacia procesos escolares de mayor autonomía cultural y política como camino hacia la “liberación” de sus propias sociedades se encuentran aquellas que consideran el ámbito escolar un espacio contestatario y óptimo para conseguir este fin a través de la resistencia cultural. La escuela adquiere

este significado porque la relación de los pueblos indígenas con el Estado es interpretada como una relación de control y dominación y su propuesta camina hacia la “liberación” y “emancipación” de dichos procesos. Las prácticas educativas escolares se interpretan como parte de la tensión entre un proyecto educativo etnocida y la posibilidad de invertir esta situación desde los procesos de resistencia étnica. A pesar del carácter etnocida, denigrador de las culturas e identidades indígenas y legitimador de las desigualdades sociales con el cual es interpretada la escuela, este ámbito 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 el “conocimiento académico” que reciben los estudiantes de otros medios escolares ni se ofrece en situaciones de equidad ni favorece la construcción, apropiación o utilización de los conocimientos que les son propios (Rockwell, 2001: 9). Al contrario, suponen su anulación, ya que las escuelas públicas, en general, consideran las formas científicas y los aprendizajes del currículum nacional como los únicos conocimientos educativos “válidos y valiosos” (Maldonado, 2002: 14). Por ello, junto a 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 el medio local, y de esta manera hace desconocer los “conocimientos elementales de ambas culturas”<sup>4</sup> (Mayer, 1982: 275).

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 educati-

<sup>4</sup> Las cursivas son del texto original.

vos 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). Su interés en la escuela no es tanto “conservar culturas rotas” como la reconstrucción cultural desde la totalidad (Maldonado, 2002: 143), aunque eso implique partir de un proyecto educativo contrario a los intereses y expectativas del Estado.

Esta propuesta educativa, con diferencia a las anteriores, no es reformista, ya que pretende una transformación de las estructuras sociales, políticas y económicas nacionales, y con ellas, de las escolares. Por ello, los actuales avances legislativos que reconocen ciertos derechos indígenas, así como el derecho a un sistema educativo escolar diferenciado, no representan por sí solos una garantía al proceso autonómico. Tampoco la propuesta bilingüe intercultural ofertada por el Estado representa la alternativa a su proyecto de liberación o transformación. Reconocen que el margen de maniobra que el Estado permite en su propuesta bilingüe intercultural es “elástico”, cuyo límite se rompe en tanto no desestabilice la estructura social y política (Moya, 1998: 108 ss.).

154 ◀

### LOS “ENUNCIADOS” EN LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

En relación con aquellas posturas que hablan sobre la escuela intercultural desde una dimensión más pedagógica que la anterior, mencionamos las siguientes:

- a) La calidad educativa en escuelas indígenas: entre la escuela compensatoria y la pertinencia educativa

El proceso de “modernización educativa” que logra consolidarse en México en la década de los noventa señala nítidamente la preocupación por la calidad del sistema educativo. La calidad educativa se convierte en la preocupación central del sistema de educación pública cuando la amplitud de la oferta escolar, el promedio de escolaridad, la tasa de alfabetismo, la forma-

ción de docentes y otros indicadores similares son más elevados que en épocas anteriores. Sin embargo, se cuestiona el desigual crecimiento de estos indicadores y de otros de tipo cualitativo, que señalan directamente a la calidad educativa de las escuelas (Schmelkes, 1992: 12).

La calidad educativa según Hernández Reyes (2001: 8) se relaciona con las siguientes dimensiones: la pertinencia —la adquisición de aprendizajes relevantes y significativos—, la eficacia —vinculada con el logro de los objetivos iniciales—, la equidad —ligada con la igualdad en la distribución de la calidad educativa— y la eficiencia —relativa al aprovechamiento óptimo de los recursos—. Dentro del proceso de la “modernización educativa”, la calidad educativa trata de evitar la desigual posibilidad de acceder a los recursos del sistema educativo escolar y la desigual calidad con la que éstos se presentan, para profundizar en el desarrollo de sociedades democráticas y de participación ciudadana en un contexto de mayor equidad social y de mayor respeto y valoración del carácter pluricultural que se le reconoce a la nación.

Este enfoque rechaza las propuestas educativas que tienden hacia la homogeneidad y la integración cultural, pero también aquellas que mantienen la marginación, la pobreza y la desigualdad social (Hernández-Díaz, 2003b: 60) o convierten la propuesta bilingüe intercultural en una “educación de tercera clase” (Bertely, 1998: 94). La brecha existente en cobertura, equidad, calidad y eficacia entre las escuelas urbanas y rurales supone la principal preocupación de la “modernización educativa” (Schmelkes, 1998: 190 ss.). Por esta razón, la calidad educativa apuesta por reducir estos indicadores en las regiones indígenas junto al 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 principalmente 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. En estos proyectos adquiere importancia el contexto cultural de los estudiantes y por



Tlaquilpan, Zongolica, 2008.

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

La calidad educativa afecta principalmente a los estudiantes de las regiones indígenas, ya que ahí se registran los índices de mayor rezago educativo: baja de cobertura y acceso escolar, de formación y rotación del magisterio, de eficiencia terminal, de alfabetismo, de años de escolarización, de escasez de infraestructura, de material didáctico y escasez presupuestal o de pertinencia entre los conocimientos adquiridos y la utilidad que representan en el futuro de los niños y niñas.

Este último aspecto, aplicado al contexto de las regiones indígenas, plantea el problema de la adaptabilidad de la escuela a los patrones culturales locales, y justifica de esta forma un sistema educativo sensible a la diversidad cultural que apoye la “adecuación educativa” a ella (Díaz-Couder, 1998: 12) a través de estrate-

gias pedagógicas que se adapten a los patrones culturales locales (Díaz-Couder, 1998: 22). Es decir, en este aspecto la calidad educativa de la actual reforma educativa se emparenta con las preocupaciones interculturales que muestran algunas tendencias.

Pero a diferencia de otras propuestas, su interés no nace de ciertas reivindicaciones histórico-políticas de las organizaciones indígenas, sino de la relevancia 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, pertenezcan a contextos étnicos diferenciados o no.

b) La cultura local-comunitaria en el espacio cultural escolar

Dentro de este epígrafe agrupé las propuestas educativas escolares que muestran un particular interés en articular el conocimiento local-comunitario con las prácticas escolares. En cierta medida, esta preocupación es uno de los pilares que comparten todas las propuestas educativas interculturales. Sin embargo, en esta ocasión incido en aquellas en las que esta articulación de conocimientos es un eje central.

En general, las proposiciones dentro de este enunciado rechazan las propuestas curriculares en las cuales el contexto de aprendizaje comunitario de los niños 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 conocimiento familiar-comunitario en el medio indígena como eje fundamental que defina el proyecto educativo. De lo contrario, se entiende que la adaptación curricular —es decir los contenidos étnicos que se añaden al plan y programa nacional— propicia el tránsito hacia la cultura urbana-mestiza, para ser, con mucha probabilidad, suplidos definitivamente por ésta.

El conjunto de propuestas que incluimos en este apartado critican el carácter etnocida de la escuela. Miran con especial interés el conocimiento extraescolar, el cual es ponderado positivamente. Frente a los conocimientos escolares tradicionales, apoyan los conocimientos que los niños y niñas adquieren en su contexto familiar y objetan la división tradicional entre conocimiento letrado e iletrado (Maldonado, 2002: 153) que adjudica al conocimiento familiar y comunitario un estatus de consideración inferior. Los patrones tradicionales de enseñanza-aprendizaje de la escuela son fuertemente refutados desde esta perspectiva. En particular, por sus consecuencias sobre las culturas indígenas, ya que consideran que han favorecido la des-acreditación e infravaloración de sus lenguas y culturas, provocando el abandono de estas prácticas e impidiendo la reproducción cultural y social del mismo grupo.

Dentro de estas posiciones —con vínculos claros con las propuestas que respaldan los procesos de mayor autonomía cultural y política para los pueblos indígenas—, las pautas culturales comunitarias no pretenden ser usadas como tránsito hacia la cultura urbana-mestiza, sino ser parte central del proceso educativo. También apuestan por introducir, en mayor medida que las otras propuestas, la cotidianidad familiar y comunitaria en la escuela. En este sentido, para poder acomodar ambas perspectivas y afrontar el reto de escolarizar las prácticas y conocimientos comunitarios para los cuales no existe una educación escolarizada, están a favor de grandes cambios estructurales al interior de la escuela.

Aun así —al menos en la literatura consultada—, no se postula el rechazo total al conocimiento de otros ámbitos culturales. Lo “ajeno” se considera válido (Vitón de Antonio, 1998: 191), pero en un contexto reflexivo y crítico con el “ser y saber hacer de otros” (Vitón de Antonio, 1998: 202). Reconocen la necesidad de participar en la modernidad, pero de forma selectiva, consciente, autónoma, es decir, autogestionada, y plantean de forma directa el dilema de la “conservación y la innovación” (Serrano, 1998: 100). Sin embargo, se han conseguido escasos logros en la planificación y gestión escolar y curricular (Cruz, 2003: X) desde esta perspectiva.

c) El ámbito escolar localizado para un contexto globalizado: la importancia de las relaciones entre lo local y lo global

En general ésta es una propuesta que comparten todos los “enunciados” anteriores, ya que aunque inciden de forma diferente en las formas y en el contenido de la interacción entre la escuela y las pautas culturales locales, ninguna se opone en su totalidad a “las ventajas del conocimiento de la cultura universal” (Hernández-Díaz, 2003a: XIX). Pero algunas de las propuestas sobre educación bilingüe intercultural muestran mayor interés en hacer compatibles las particularidades culturales de determinados contextos culturales con las específicas de otros contextos.

En estas propuestas se reconocen las particularidades que representan diferentes contextos culturales diferenciados, pero inciden en no mostrarlas de forma



polarizada ni excluyente para remarcar la posibilidad de la interrelación, en especial porque se reconocen espacios compartidos y comprensibles entre culturas. En la relación entre el conocimiento particular y otros conocimientos de carácter más global —por su grado de expansión— apuestan por la readaptación o apropiación de estos últimos a las necesidades locales de determinado colectivo (Klesing-Rempel, 1996: 10 ss.).

Los “enunciados” que consideramos atienden de forma particular cómo articular la relación entre lo local y lo global, no comparten la tesis monocultural ni el etnocentrismo fundamentado en un relativismo cultural “excesivo” de orden fundamentalista-ontológico ni conciben la posibilidad de esta relación con base en la jerarquización cultural —como sí hicieron el integracionismo o el asimilacionismo cultural—. Para establecer la posibilidad de la relación entre culturas, los “enunciados” manifiestan la necesidad de una base común entre todas ellas, formada por un conjunto de principios tales como la defensa de los derechos humanos, la anulación mundial de las discriminaciones, el racismo, el sexismo y todo tipo de represión (Klesing-Rempel, 1996: 8).

Asentar la relación entre culturas bajo estos parámetros compartidos implica desarrollar la capacidad crítica tanto al interior como al exterior del grupo para aprender y enseñar a convivir en la diferencia (López, 2003: 28), a partir de la “apropiación e interacción compartida de saberes que permita la intercomunicación y participación con diversas culturas” (Morales, 1998: 168). El marco que consideran más oportuno para desarrollar la convivencia entre culturas es un sistema educativo que afiance los principios del pluralismo cultural —en especial el respeto y el fortalecimiento de las identidades y culturas— en un contexto de convivencia democrática (Olarte, 2003: 126 ss.), de “procesos sociales dialógicos y de cooperación intracultural e intercultural” (Klesing-Rempel y Zarco, 2002: 7). Por esta razón, desde estas posiciones se anima a una formación en la ciudadanía, junto con una “*formación en valores y actitudes*”<sup>5</sup> de solidaridad y co-

municación 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.

#### d) Educación intercultural para todos

Cuando Vicente Fox asumió la jefatura del gobierno federal, de 2000 a 2006, se estableció el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Su ideal era alcanzar niveles de cobertura, eficiencia terminal y aprendizaje en educación básica, media superior y superior que acercaran los indicadores educativos mexicanos a los de aquellos países con los que la globalización obliga a interactuar, pero que al mismo tiempo redujeran las desigualdades sociales al interior del país y fortalecieran la identidad pluricultural del país (Martínez Rizo, 2001). Gran parte del énfasis de este documento recae en el desarrollo de la equidad educativa, de una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los ciudadanos, del federalismo educativo, de la gestión institucional, la participación social y el combate a la marginación y la pobreza (IEEPO, 2002: 141). Sus tres principios básicos son: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia (García, 2004: 314). Conjuntamente hace hincapié en la diversidad cultural del país y en su condición pluriétnica, razón por la cual, en relación con los grupos indígenas, menciona la necesidad de ajustar la calidad educativa en el marco del respeto a la diversidad cultural.

En el marco de esta política, recién conformado su gabinete, Fox crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) el 22 de enero de 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. Destaco, 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 planteamiento de la necesidad de una

<sup>5</sup> Las cursivas son del autor.

educación intercultural para todos<sup>6</sup>, y d) la necesidad 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: 24 ss.), han abierto interesantes debates en torno a la transversalización de la educación intercultural y han convertido a la CGEIB en un actor central sobre la educación —oficial— intercultural. Sin embargo, en México aún es una propuesta que ha alcanzado escasa aplicabilidad. Sus retos son importantes, más teniendo en cuenta la tradición de una formación unilateral —sólo para docentes indígenas— en la capacitación y formación sobre educación intercultural y la escasa aplicación del enfoque intercultural en las regiones indígenas, a pesar de contar con más de 30 años de educación bilingüe intercultural —inicialmente bicultural.

### REFLEXIONES EN TORNO A LOS “ENUNCIADOS” DE LA ESCUELA INTERCULTURAL

158 ◀

Los diferentes “enunciados” que hemos expuesto en estas páginas aglutinan las principales “intenciones” de interculturalizar la escuela en el marco de las relaciones entre los pueblos indígenas de México y el Estado. Detrás de cada enunciado existe un modelo de

intervención educativo diferente, que guarda estrechos vínculos con determinadas posiciones o expectativas políticas. Tras ellas se pueden interpretar diferentes conceptos de cultura. Ofrecemos a continuación un breve repaso a los diferentes “enunciados” en virtud de los diferentes conceptos de cultura e interpretaciones de la diversidad cultural que promueven.

- El primer “enunciado” incide directamente en el desarrollo de una ciudadanía democrática —ampliada— en la esfera social y política, en la cual la escuela tendría un papel decisivo de producción y reproducción democrática. Esta posición incide en la compatibilidad que presentan las diversas culturas e identidades y por tanto se muestra muy favorable a su interrelación en marcos sociopolíticos democráticos pluriculturales. La formación en la tolerancia y en el respeto a la diversidad son sus máximas y por esta razón se produce en sus discursos una menor esencialización de las prácticas culturales y discursos identitarios. Sin embargo, de forma abrumadora se construye este tipo de educación escolar no para los sectores de la población que presenta menor tolerancia a la diversidad cultural, sino para las poblaciones indígenas, que son las que más sufren por intolerancia a sus prácticas culturales e identitarias. Por tanto, pretende “construir” un diálogo unilateral sin visualizar las contradicciones sociales, económicas y políticas que han impedido este diálogo durante siglos.
- Los “enunciados” que inciden en la autoafirmación étnica, en la profesionalización de indígenas y en la autonomía cultural no influyen de forma tan directa 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 y contestado en el cual se desarrollan las relaciones de los pueblos indígenas y el resto de la sociedad nacional. Desde su particularidad cultural proponen un sistema de autogestión política y cultural para “nivelar” dichas relaciones.

<sup>6</sup> En el contexto regional de América Latina, el enfoque intercultural se extiende, en algunos países, hacia los no indígenas y también hacia los indígenas urbanos o migrantes. Además del conocido caso boliviano, que plantea la educación intercultural para todos los bolivianos y bolivianas, el caso de Chile se atiende a través de la escuela intercultural a pueblos indígenas que se encuentran en un proceso de urbanización elevado, y a otros pueblos que provienen de países vecinos, como los emigrantes que llegan de Bolivia (Moya, 1998: 146 ss.). En el caso de Honduras se plantea la necesidad de superar el criterio lingüístico para la aplicación del enfoque intercultural, como sucede con los lenca de Honduras que reclaman este tipo de educación con base en una identidad lenca que conciben que pervive a pesar de la pérdida de su idioma como grupo étnico (Moya, 1998: 156). También se advierte la necesidad de una mayor oferta educativa intercultural en países como Panamá, que cuentan con una proporción importante de emigrantes chinos, árabes, judíos y afroantillanos (Moya, 1998: 163).

De estas posiciones no se invisibilizan las tradicionales relaciones hegemónicas y de dominación, pero se favorece la esencialización cultural e identitaria. En especial porque su proyecto político necesita establecer fronteras culturales a partir de las cuales se pueda distinguir a unos sujetos y otros dentro de la arena política confrontada por relaciones de hegemonía y subalternidad. Para invertir esta situación su estrategia es fortalecerse, profesionalizándose y empoderándose en las instituciones, para ofrecer alternativas políticas desde esta posición, aspecto en el que las posibilidades de la esencialización identitaria y cultural son mayores. 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 mismos protagonistas indígenas “empoderados” y obviar el mismo proceso de transformación cultural que tiene lugar entre sus miembros por el contacto con instituciones y espacios extralocales a su comunidad. En el caso de los docentes, es habitual que se considere que la misma pertenencia al grupo étnico le hace conocedor y portador de la cultura de “su pueblo”, sin advertir el mismo proceso de escolarización y los cambios que sufrieron sus prácticas culturales (Gasché, 1997: 152).

- Entre aquellas posiciones que apuestan por la calidad y la pertinencia educativa se encuentra la posición de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), impulsada por la Secretaría de Educación Pública. La última reforma educativa, la “modernización educativa” de los años noventa, la considera de forma explícita. Los logros más relevantes han sido el desarrollo de material bibliográfico, la llegada de recursos a través de sus programas compensatorios y la reducción de los indicadores sobre marginalidad escolar en regiones indígenas. 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 procesos uniformadores del proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas. El enfoque inter-



Ángel Montero

Córdoba, Veracruz, 1999.

► 159

cultural 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 tanto no favorece la igualdad de oportunidades educativas en la escuela.

- La propuesta que incide en establecer las relaciones entre la cultura local-comunitaria y la cultura esco-

lar intenta corregir esta situación, concibiendo la cultura comunitaria fuente de aprendizaje. De ahí que critique las propuestas curriculares que pugnan por una mera adaptación curricular al contexto local-comunitario. Esta propuesta intenta abordar, por tanto, uno de los ejes más persistentes de todas las propuestas interculturales. Sin embargo, en general podemos advertir que sólo señala la necesidad de “volver la mirada” hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el medio familiar-comunitario. Este enfoque tiene 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.

- El establecimiento en las escuelas de las relaciones entre lo local y lo global es en realidad una necesidad en todos los “enunciados”. Serán muy pocos los enfoques que defiendan una educación escolar para indígenas encerrada en sí misma sin ninguna “contaminación” exterior. Pero en este “enunciado” se hace hincapié en aquellos postulados que muestran mayor interés en la compatibilidad entre culturas y se enfocan en especial en la adaptación estratégica e interesada de determinadas pautas

culturales extralocales a las necesidades del contexto local. De esta forma, incide en mayor medida en el carácter dinámico, heterogéneo e híbrido de las culturas y se aleja de aquellas concepciones culturales excluyentes y bipolares. Más bien al contrario, concibe marcos en “común” entre todas las culturas. Los puntos más discutidos en esta propuesta señalan su confianza en la capacidad del “diálogo entre culturas”, sin incidir en el análisis de los procesos estructurales que lo han imposibilitado. Por otra parte, su énfasis en un concepto cultural dinámico y heterogéneo pierde capacidad de cuestionar el carácter “monocultural” de la escuela.

La lectura y análisis de los diferentes “enunciados” expuestos en estas páginas nos plantea la existencia o no de un *corpus* teórico que podríamos denominar “intercultural”. Consideramos que aún es difícil sostenerlo así, por las diversas y en ocasiones antagónicas posiciones que dan nombre a este tipo de prácticas y reflexiones. Sin embargo, su misma fragmentación y diversidad son indicadores de los avances conseguidos, del interés que suscita e incluso de su necesidad.

Aunque no podemos hablar de una teoría intercultural homogéneamente compartida, los avances conseguidos son una muestra de la capacidad para producirla. Si bien, reconocemos dos grandes obstáculos que enfrenta la producción teórica intercultural. En primer lugar, su visible necesidad de experimentación. Es notoria la falta de concreción práctica de los principios filosóficos que sustentan estos “enunciados” y son muy escasos los trabajos que analizan de forma inductiva los alcances y límites de aquellas experiencias que llegaron a implementarse. En segundo lugar, la teorización tiene que respetar la diversidad de actores y proyectos políticos e ideológicos que comparten el enfoque intercultural y defender la ausencia de “soluciones estándar”.

Por esta razón considero que es muy probable y acertado construir la escuela intercultural desde abajo: desde determinados proyectos y desde el análisis de sus aciertos y desaciertos, expandir unos modelos y otros a diferentes contextos con los cuales tengan afinidad, en virtud de las necesidades de sus actores. Es



decir, convertir las prácticas educativas de las escuelas 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.

## Bibliografía

- Bertely, María, 1997, “Escolarización y etnicidad entre indígenas yalaltecos migrantes”, en M. Bertely Busquets y A. Robles Valle (coords.), *Indígenas en la escuela. Investigación educativa 1993-1995*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
- , 1998, “Educación indígena del siglo xx en México”, en P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, t. II, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica, México.
- Carrasco, Silvia, 2002, “Antropología de la educación, antropología para la educación”, en A. González Echevarría y J. L. Molina (coords.), *Abriendo surcos en la tierra. Investigación básica y aplicada en la UAB. Homenaje a Ramón Valdés*, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, 2008, *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, México.
- Comboni, Sonia y José Manuel Juárez Núñez, 2001, “Educación y construcción de la identidad en contextos heterogéneos; el sentido de la educación indígena”, en *Identidades. Revista de Educación y Cultura*, año 2, núm. 5, abril-junio, pp. 45-50.
- Cruz, Froylán, 2003, “Presentación”, en *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Fondo Editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Oaxaca, pp. IX-XI.
- Devalle, Susana B. C., 1989, “Introducción”, en S. B. C. Devalle (comp.), *La diversidad prohibida. Resistencia étnica y poder de Estado*, El Colegio de México, México, pp. 11-40.
- Díaz-Couder, Ernesto, 1998, “Diversidad cultural y educación en Iberoamérica”, en *Revista Iberoamericana de Educación. Monográfico: educación, lenguas, culturas*, núm. 17, mayo-agosto, pp. 11-30.
- Díaz-Polanco, Héctor, 2002, “Los dilemas de la diversidad, retos del multiculturalismo”, en E. Alcaman *et al.*, *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*, Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, México, pp. 31-55.
- Franzé, Adela, 1998, “Cultura/culturas en la escuela: la interculturalidad en la práctica”, en *OFRIM Suplementos*, junio, pp. 44-62.
- García Canclini, Néstor, 1995, *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, Grijalbo, México.
- 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, Departamento de Antropología y Trabajo Social-Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad de Granada, Granada, manuscrito.
- Gasché, Jorge, 1997, “Más allá de la cultura: lo político. Teoría y práctica en un programa de formación de maestros indígenas amazónicos de Perú”, en M. Bertely Busquets y A. Robles Valle (coords.), *Indígenas en la escuela. Investigación educativa 1993-1995*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, pp. 219-245.
- Gigante, Elba, 2003, “Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad sociocultural. Un recuento comparativo de políticas educativas”, en *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Fondo Editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Oaxaca, pp. 63-91.
- Hamel, Rainer Enrique, 2003, “Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena”, en *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Fondo Editorial Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Oaxaca, pp. 130-67.
- Hernández-Díaz, Jorge, 2003a, “Introducción”, en *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Fondo Editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Oaxaca, pp. XII-XIX.
- , 2003b, “¿La educación indígena es una educación bilingüe?”, en *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Fondo Editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Oaxaca, pp. 41-62.
- Hernández Reyes, Raúl, 2001, “La desigualdad en la calidad de la educación primaria en tres contextos del estado de Oaxaca”, en *Identidades. Revista de Educación y Cultura*, año 2, núm. 5, abril-junio, pp. 4-23.
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, 2002, *¡Bienvenido Maestro! 2002-2003. Guía para el maestro de nuevo ingreso*, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Oaxaca.
- Jiménez Naranjo, Yolanda, 2005, “El proceso cultural en educación escolarizada. Educación bilingüe intercultural”

- ral en los zapotecos de Oaxaca, México”, tesis doctoral, Laboratorio de Estudios Interculturales y Migraciones-Universidad de Granada, Granada.
- Klesing-Rempel, Ursula, 1996, “Introducción”, en U. Klesing-Rempel (comp.) y A. Knoop (coord.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, Plaza y Valdés, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Instituto de la Cooperación Internacional, México, pp. 7-16.
- Klesing-Rempel, Ursula y Carlos Zarco Mera, 2002, “Presentación”, en Eugenio Alcaman *et al.*, *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*, Castellanos Editores, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, México, pp. 7-14.
- Lomnitz-Adler, Claudio, 1995, *Las salidas del laberinto. Cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*, Joaquín Mortiz, Planeta, México.
- López Pérez, Alexis, 2003, “La educación básica para niñas y niños indígenas. Información general”, en *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Fondo Editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Oaxaca, pp. 26-38.
- Maldonado, Benjamín, 2002, *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.
- 162 ◀ Martínez Rizo, Felipe, 2001, “Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 27, en línea <www.campus-oei.org/revista/rie27a02htm>.
- Mayer, Enrique, 1982, “Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe”, en *América Indígena*, vol. XLII, núm. 2, pp. 269-280.
- Merino, José y Antonio Muñoz Sedano, 1998, “Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural”, en *Revista Iberoamericana de Educación. Monográfico: educación, lenguas, culturas*, núm. 17, mayo-agosto, 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 P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, t. II, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 141-172.
- Moya, Ruth, 1998, “Reformas educativas e interculturalidad en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación. Monográfico: educación, lenguas, culturas*, núm. 17, mayo-agosto, 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”, en *Revista Iberoamericana de Educación. Monográfico: educación, lenguas, culturas*, núm. 17, mayo-agosto, pp. 31-50.
- , 2002, “Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?”, en H. Muñoz Cruz *et al.*, *Rumbo a la interculturalidad en educación*, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Universidad Pedagógica Nacional-Oaxaca, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Oaxaca, pp. 25-62.
- Olarte, Eleuterio (coord.), 2003, “La incorporación de los contenidos culturales y lingüísticos a los programas de educación indígena”, en *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*, Fondo Editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Oaxaca, pp. 117-129.
- Rockwell, Elsie, 2001, “¿Es posible transformar la escuela?”, en *Identidades. Revista de Educación y Cultura*, año 2, núm. 7, octubre-diciembre, pp. 4-21.
- Schmelkes, Sylvia, 1992, *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, Secretaría de Educación Pública, México.
- , 1998, “La educación básica”, en P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, t. II, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 173-194.
- Serrano, Javier, 1998, “El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe”, en *Revista Iberoamericana de Educación. Monográfico: educación, lenguas, culturas*, núm. 17, mayo-agosto, pp. 91-102.
- Stavenhagen, Rodolfo, 1996, “Derechos indígenas y derechos culturales de los pueblos indígenas”, en U. Klesing-Rempel (comp.) y A. Knoop (coord.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, Plaza y Valdés, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Instituto de la Cooperación Internacional, México, pp. 71-94.
- Taracena, Elvia y María Bertely, 1997, “Identidad cultural, cultura nacional y escuelas públicas en México y Francia. Mazahuas y gitanos, magrebíes y zapotecos”, en M. Bertely Busquets y A. Robles Valle (coords.), *Indígenas en la escuela. Investigación educativa 1993-1995*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, pp. 177-191.
- Teodoro, Mario, 1996, “Muchas culturas. Sobre el problema filosófico y práctico de la diversidad cultural”, en U. Klesing-Rempel (comp.) y A. Knoop (coord.), *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, Plaza y Valdés, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Instituto de la Cooperación Internacional, México, pp. 19-47.
- Vitón de Antonio, María Jesús, 1998, “La interculturalidad como perspectiva para repensar los espacios educativos no formales: reflexiones de un plan de alfabetización bilingüe-intercultural en las comunidades monolingües k'achiqueles”, en *Revista Iberoamericana de Educación. Monográfico: educación, lenguas, culturas*, núm. 17, mayo-agosto, pp. 189-205.