

EL DEBATE INTERCULTURAL EN MÉXICO

The intercultural debate in Mexico

Saúl Reyes Sanabria

Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X). Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México.

E-mail: saresa@hotmail.com

RECIBIDO 10.06.16 / ACEPTADO 12.08.16

Resumen

Este artículo expone los principales enunciados que recorren la educación intercultural en México, con el propósito de identificar el locus de enunciación que recorre este enfoque a inicios del nuevo milenio. En el campo destaca la multiplicidad de posiciones en contraste. Los enunciados más relevantes definen 5 posiciones: a) la etapa del diálogo cultural, b) la aparición de propuestas *desde abajo*, c) la interculturalidad de gestión, d) la interculturalidad conflictiva y e) la de facto. Estas posturas contienen postulados que significan los temas centrales de la educación intercultural en México.

Palabras clave: interculturalidad, educación intercultural, diversidad cultural, educación bilingüe-bicultural, diversidad

Abstract

This article presents the main statements that run through intercultural education in Mexico, with the purpose of identifying the locus of enunciation that follows this approach at the beginning of the new millennium. In the field, the multiplicity of positions in contrast is highlighted. The most relevant statements define 5 positions: a) The cultural dialogue phase, b) the emergence

of proposals *from below*, c) intercultural management, d) conflictual interculturality and e) the de facto. These positions contain postulates that constitute the central themes of intercultural education in Mexico.

Keywords : interculturality, intercultural education, cultural diversity, bilingual-bicultural education, diversity

INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende establecer los temas prevalentes del debate intercultural en México. La revisión se centra, en particular, en la revisión de las concepciones, experiencias y posturas que dan cuenta del cambio de enfoque en atención educativa en el nuevo siglo. Del planteamiento intercultural emergen enunciados que piensan de modo diferente la educación del país.

Desde finales de la década de los noventas se observa un fenómeno de *transversalización* de la interculturalidad y la emergencia de diferentes concepciones¹ que incluyen propuestas erigidas por el estado (universidades interculturales, el discurso de la interculturalidad para todos), así como la proliferación de propuestas denominadas *desde abajo* y la aparición de diferentes versiones de interculturalidad crítica. Un aporte en México lo constituye la enunciación de las epistemologías de la diferencia, la existencia de proyectos de procedencia indígena que empoderan el entorno comunitario y el reconocimiento del diálogo de saberes. Se trata de tradiciones reconfiguradas a partir de una interculturalidad re-creada. Algunas de estas propuestas bien podrían denominarse utopías interculturales, considerando el planteamiento ético-discursivo con que iniciaron a inicios de los 90s.

La constitución del campo intercultural tiene antecedentes en políticas educativas generadas en México en años anteriores, principalmente el debilitamiento del modelo castellanizador que le antecede. La evanescencia de este proyecto ocasionó un prolífico debate en torno a temas como la pertinencia, la calidad y la cobertura, principalmente en la educación que se implementaba en comunidades indígenas (Mendoza, 2013).

A partir de la década de los noventas el debate en torno a la diversidad generó una importante producción en diferentes rubros, donde sobresalen la

¹ Entendiendo esto como la concreción de diferentes miradas de concebir la diversidad y la pluralidad cultural.

discusión y los aportes de sectores anteriormente subalternizados, tales como los pueblos indígenas, las mujeres, los inmigrantes, las minorías sexuales e incluso el debate en torno a la educación de personas con capacidades diferentes.

Iniciamos el texto con la exposición de las políticas educativas que anteceden al paradigma intercultural. Ello lleva necesariamente a hacer una contextualización de lo que es la política anterior, la educación bilingüe bicultural, que da paso a los proyectos interculturales más importantes del nuevo siglo.

ANTECEDENTES

Las políticas educativas durante el siglo XX se caracterizan por una aspiración a la asimilación y la integración del indígena al proyecto nacional. De hecho, el siglo pasado se distingue por la existencia de políticas que educaban desde la verticalidad del estado. El asimilacionismo forma parte de políticas “desde arriba” pensados para educar a las comunidades originarias. Le acompañan a estas políticas la ilusión homogeneizadora presente durante el segundo tercio del siglo XX (Juárez y Comboni, 2002b: 165). Cabe señalar que las políticas educativas integracionistas planteadas para los pueblos indígenas definen una política educativa oficial, vertical, donde los programas de atención educativa se dirigen y se piensan “para” los pueblos indígenas. Ante el agotamiento de estos modelos aparecen en el último tercio del siglo XX nuevas agendas educativas y nuevas experiencias de participación educativa, algunas veces no lideradas por el estado.

Cabe señalar que las políticas educativas oficiales no han logrado resarcir los indicadores educativos negativos presentes en las escuelas indígenas. De hecho, pese a los cambios en las políticas educativas, los indicadores educativos no son alentadores. Una breve revisión refleja condiciones educativas adversas y una clara situación de rezago educativo. No negamos que los indicadores han mejorado en los últimos años. Sin embargo, ello no refleja un cambio estructural de atención educativa a la población indígena.

Apenas en el año 2004, “el 21 % de los niños [indígenas] de 6 a 14 años de edad no asistían a la escuela”. De hecho, “(..) en los municipios con más de 70% de población indígena, no asistía a la escuela el 28.32% de los niños en edad escolar” (Valenzuela, 2004: 2). Para el año 2007, el promedio de años de escolaridad en población indígena era de 4.6 años, mientras que el

promedio de años de escolaridad de no indígenas era de 7.9. Las estadísticas indicaban una brecha de escolaridad de 3.3 años entre ambas poblaciones (Lizama, 2010: 12).

Datos relativos a cobertura, reprobación, eficiencia terminal, dan cuenta de inequidad educativa, observable en las cifras escolares. Por ejemplo, durante el ciclo escolar 1996-1997, “la eficiencia terminal de las escuelas primarias bilingües [era] del 30%, cuando a escala nacional se habla de un 60%” (Valenzuela, 2004: 14). Para el año 1999 las estadísticas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) indicaban cifras muy bajas de eficiencia terminal de niños indígenas. Según la SEP, durante el ciclo escolar 96-97 era de 53.03, en el ciclo escolar 97-98 fue de 57.60% y durante el ciclo escolar 98-99 fue de 65.88% (Secretaría de Educación Pública, 2001: 16). En años posteriores los índices mejoran, pero siguen siendo bajos cuando se les compara con las primarias generales.²

Del año 2006 al 2011 los indicadores de eficiencia terminal cambian. En primaria indígena, en el ciclo escolar 2006-2007 la eficiencia terminal fue de 82.2%, en el ciclo escolar 2007-2008 fue de 84.0 %, en el 2008-2009 fue de 88.0%, en el ciclo escolar 2009-2010 fue de 89.2 y en el ciclo escolar 2010-2011 fue de 89.0 % (Dirección General de Educación Indígena, 2012: 115).

Lo mismo ocurre con los índices de deserción en escuelas indígenas, según datos de la Dirección General de Educación Indígena (2012). Durante en el ciclo escolar 2006-2007 la deserción era 2.4 %, en el ciclo escolar 2007-2008 era de 3.3%, en el ciclo escolar 2008-2009 era de 3.0%, en el ciclo escolar 2009-2010 fue de 2.3 %, en el ciclo escolar 2010-2011 fue de 2.4 % (p. 113). En cuanto a reprobación, en el ciclo escolar 2006-2007 fue 8.9%, en el ciclo escolar 2007-2008 fue de 8.4 %, en el ciclo escolar 2008-2009 fue de 7.8 %, en el ciclo escolar 2009-2010 era de 7.3 % y en el ciclo escolar 2010-2011 se

² Según datos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (s/l) en México la tasa de analfabetismo entre los pueblos indígenas es cuatro veces más alta que el promedio nacional (el promedio nacional es de 7.4%) (párrafo 3). Este organismo señala que “(...) una de cada tres escuelas primarias generales es multigrado, mientras que dos de cada tres escuelas indígenas son multigrado” (párrafo 3). En el año 2005, “apenas el 13 % de los estudiantes del 6to. grado de primaria en las escuelas indígenas se encuentra en el grupo más alto en términos de comprensión lectora, comparado con el 33% de promedio nacional. El 51% se encuentra en el nivel más bajo (el promedio nacional es de 25%) (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, párrafo 3).

redujo a 6,8 % (Dirección General de Educación Indígena, 2012: 114). Si bien las estadísticas mejoran con relación a años anteriores, sigue siendo menor el logro educativo si se le compara con los indicadores de la escuela general (Jordá, 2013).³

EL MODELO BILINGÜE BICULTURAL

Ante el fracaso del modelo castellanizador y asimilacionista surgieron propuestas educativas interesadas en atender de mejor manera a los pueblos indígenas. El modelo bilingüe bicultural nace con una preocupación por el uso de la lengua indígena y el español en el aula, la generación de material didáctico en lengua indígena y la idea del mantenimiento de ambas lenguas (Díaz, Gigante & Ornelas, 2015: 84).

Las definiciones nucleares del modelo bilingüe llevaron a reconocer el contacto entre culturas. En sus inicios, se hablaba de una educación bicultural en los términos en que lo expresó Elba Gigante en el VIII Congreso Indigenista Interamericano de 1980. Dicha educación tenía que estar plasmada en una sociedad nacional que acepte “(...) lo diverso, lo diferente y otorgarle el reconocimiento que merece, y, por consiguiente, el reconocimiento de sus derechos articulando la igualdad con la diferencia en la construcción de la unidad en la diversidad” (citada en Juárez y Comboni, 2000: 181).

El modelo caduca con la aparición de otras formas de concebir el contacto entre culturas a mediados de la década de los noventa. Cabe reconocer los aportes, que tienen que ver con la concepción del papel que tenían los pueblos a participar en su educación. También se impulsó la educación en la propia

³ Según Jordá (2013) la inequidad en los “insumos educativos” se nota cuando se compara el número de centros educativos en las escuelas generales y en las escuelas indígenas. En los ciclos escolares 1990-1991 las escuelas generales de educación preescolar contabilizaban 1,647 escuelas, contra 525 de las escuelas preescolares indígenas. En el ciclo escolar 2004-2005 el total de centros preescolares generales era de 2,165 contra apenas 678 de escuelas preescolares indígenas. En primaria ocurre un fenómeno similar. En el ciclo escolar 1990-1991 las escuelas primarias generales contaban con 2,979 establecimientos escolares, contra 638 primarias indígenas. En el ciclo escolar 2004-2005 las escuelas primarias aumentaron a 3,069 escuelas, mientras las primarias indígenas sólo crecieron a 812 centros educativos (cuadro 1, párrafo 24).

lengua, se elaboró material didáctico en lengua indígena y un conjunto de cartillas que dieron vitalidad al enfoque.

De algún modo, el planteamiento bicultural contravino el ideal alfabetizador de las políticas educativas implementadas en años anteriores, pero el enunciado más relevante -educar asumiendo la complejidad del contacto cultural-, no pudo desprenderse de la herencia castellanizadora presente en las experiencias que se dieron años antes con la introducción de los métodos de enseñanza bilingüe transicional (Rebolledo, 2010: 125). Las críticas que sucedieron a estas experiencias permitieron mostrar lo limitado de las políticas educativas y evidenciaron el propósito de integrar al indígena a la sociedad nacional.

Sin embargo, la aspiración al *mantenimiento* de la lengua indígena y el español alentó la posibilidad de aprovechar pedagógicamente las dos culturas en el salón de clases, pero se atendió la diferencia cultural con bases pedagógicas limitadas. El enfoque cayó en desuso por las pocas posibilidades que presentaba para propiciar una educación liberadora, particularmente en lo concerniente al debate sobre el papel de la cultura, la lengua materna y los efectos negativos del uso “complementario” y “traductor” de la lengua indígena en la enseñanza. Era claro que era posible una educación bilingüe, pero no en las condiciones con las que se ofrecía en el subsistema de educación indígena (Rebolledo, 2010).

Cabe reconocer que la Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB) representa, de algún modo, un giro con relación a políticas anteriores pensadas para los pueblos indígenas. La EIBB impulsó la instrucción en lengua indígena, la introducción gradual del español (en tanto instrumento de comunicación nacional) y la inclusión de valores indígenas en los textos nacionales (Medrano, 2006: 317; Nolasco, 1997: 46). Este enfoque propugnó por “(...) desarrollar la cultura, los conocimientos y los valores culturales de cada etnia”, así como la revaloración de la identidad étnica y la preocupación por establecer contenidos que retomaran los conocimientos de la familia, la comunidad y los propios profesores bilingües (Acevedo, s/f: 476-478). Durante la vigencia de la EIBB se elaboraron libros en lengua indígena para los primeros ciclos y se inició la investigación lingüística con el propósito de atender las variantes dialectales en algunas regiones del país.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB)

El fracaso del modelo bilingüe bicultural llevó a la concreción de nuevas propuestas de atención a la población originaria. Las movilizaciones indígenas en México mostraron la insuficiencia de los modelos educativos que insistían en castellanizar e integrar al indígena. A inicios de los noventa las demandas incluían atender las necesidades de aprendizaje de los niños indígenas, así como el respeto a su cultura y lengua; también surgieron pronunciamientos por una educación que se adaptara a las circunstancias culturales del indígena (Comboni, 2002).

Estas luchas impulsaron la idea de generar una política educativa emancipadora que fuera más allá de la castellanización y la alfabetización en español. La aspiración a una “política educativa emancipadora, liberadora y creativa” (Juárez y Comboni, 2000: 150) recorre este anhelo, el cual albergó un conjunto de reformas educativas que mostraban el interés de diferentes gobiernos por reconocer la diferencia cultural y tratar de mejorar la educación que se realiza en las comunidades indígenas; cuestión que sólo se ha logrado parcialmente.

Sin embargo, las reformas legislativas en México significaron un cambio en la legislación nacional. Las reformas modificaron la política educativa de exclusión –al menos en el papel-, pero no lograron resarcir el funcionamiento inequitativo del sistema educativo implementado en zonas indígenas. A partir de 1992 los cambios son visibles en las leyes mexicanas. En ese año se modificó el artículo 4º constitucional, donde se reconoce a los pueblos indígenas como sujetos partícipes en la gestión y participación de los proyectos educativos presentes en sus territorios. El año siguiente se modificó el artículo 3º constitucional y se emitió la Ley General de Educación, donde se reconoce la diversidad indígena en el país. En el mismo año se modificó el artículo 27 constitucional y la Ley Agraria. En 1996 los Acuerdos de San Andrés generaron una Propuesta de Reformas Constitucionales en materia de Derechos y Cultura Indígena, presentada en noviembre del mismo año. En 1998 se aprobó en Oaxaca la ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca (Valenzuela, 2004: 15-17).

La vertiente intercultural se posiciona ante el cambio en las políticas educativas y por ello representa un reto al discurso integracionista y castellanizador que recorrió gran parte del siglo pasado (Mendoza, 2013: 161). A inicios del nuevo milenio, con los cambios en las concepciones vigentes, parecía que el gobierno

abandonaba la aspiración errónea de “educar” al indígena desde políticas verticales sin considerar su opinión.

En 1999 México adopta oficialmente la educación intercultural con la aparición de los *Líneamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas* (Subsecretaría de Educación básica y normal [SEP], 1999) en el “que se precisa el concepto de la nueva política: intercultural bilingüe” (Jordá, 2013: 3). Este texto anuncia la incorporación oficial del paradigma en educación básica, pero con un sesgo importante: lo intercultural circunscrito a la categoría de lo indígena y lo étnico. De hecho, desde mediados de la década de los noventa el modelo se instala en México cobijado por políticas federales que giraban hacia la nueva política, dado el agotamiento del modelo bilingüe bicultural (Viveros, 2004).

EL CAMPO DE INTERACCIÓN

El propósito de este artículo consiste en ofrecer una visión actual de las posiciones más importantes del debate intercultural en México. El interés estriba en documentar los temas centrales, haciendo un análisis de las principales ideaciones y aportaciones teóricas. Como es sabido, la literatura referente a la educación intercultural abarca diferentes dominios o temáticas.⁴ En este artículo definimos los enunciados como afirmaciones, consideraciones o juicios relevantes -muchas veces acompañados de tendencias teóricas, metodológicas y experiencias prácticas-, las cuales reflejan un modelo o corpus de enunciación en proceso en formación, complejo, que presenta aportes y límites.

Este artículo plantea las características del debate intercultural desde su adopción oficial en 1999 hasta la concreción de propuestas interculturales alternativas de reciente creación. Para Jiménez (2009), los enunciados refieren la “diversificación de posiciones”, es decir, son matices argumentativos en el que las posiciones dominantes se disputan la hegemonía en el campo. En este tenor los “enunciados” son, fundamentalmente, “perspectivas (...) que hablan de ‘utopías sociales deseables’ (...) no de su grado de concreción real” (p. 66).

⁴ En la acepción de Spradley (1980) los *dominios* refieren a “categorías de significado” que incluyen una relación semántica con otros significados o términos (pp. 88-89). Los *significados* del debate intercultural son prioridad en este artículo.

María Bertely (2003) parte del *locus de enunciación* para explicar los temas, posiciones y horizontes que se entretajan a nivel discursivo en el debate intercultural. Dicho locus de enunciación refiere a “(...) diversos horizontes de inteligibilidad, perspectivas y posiciones a partir de los que se producen las investigaciones en el campo (...)” (p. 9). Con ello podemos ubicar los temas constituyentes del campo de interacción (Castañeda, 2009), en tanto “(...) campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura de campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura” (Bourdieu, 1999: 49). El campo incluye “los temas que elegimos, los objetos en que nos interesamos”, es decir, “desde dónde se habla”, o sea, el “conjunto de objetos importantes” que son relevantes para los actores, agentes e investigadores que participan en ellos (Bourdieu, 2000: 76-82).

Para Bermúdez (2016) el campo intercultural involucra la “circulación de conocimientos”, así como los “enfoques o discusiones” presentes en el discurso que lo constituyen (p. 156). Para esta autora, “(...) el campo y sus subcampos son conceptualizados como una red de relaciones estructuradas y objetivas entre diversas posiciones y actores en la que se desarrollan disputas y luchas por la hegemonía” (p.156). En este tenor, el debate intercultural se constituye a partir de diversas “posiciones” en la cuales encontramos “redes” “y actores” que a su vez conforman comunidades “epistémicas” donde se desarrollan “disputas y luchas por la hegemonía” (p. 156).

Según Bermúdez (2016) en el campo se observan diferentes proyectos, enunciados, temas y enfoques, discusiones, donde confluyen distintos “horizontes de inteligibilidad, perspectivas y posiciones” (p. 158). También encontramos distintas visiones acerca de lo que debe discutirse. En este tenor, se trata de una matriz de posturas teóricas, metodológicas que incluye la explicitación de distintos paradigmas complementarios o en oposición.⁵

En consecuencia, en el paradigma intercultural coexisten “grupos de expertos o especialistas” (Bermúdez, 2016: 156), los cuales plantean sus puntos de vista que “intervienen en el estudio de la relación entre la educación, la diversidad cultural y los pueblos indígenas” (Bertely, 2003: 3). De esta manera, el campo

⁵ Para Pearce (1984) un paradigma incluye aquellas “nuevas maneras de pensar sobre nosotros mismos, nuestra relación mutua y la sociedad en la que vivimos” (p. 268). Dicho paradigma indaga en torno a “cuál debería ser la forma de nuestro conocimiento” (p. 281) en el marco de un conjunto de enunciados que piensan de otra manera la educación.

explicita diferentes proyectos, gramáticas de la diversidad, así como “procesos de reivindicación étnica y proyectos etnopolíticos (...)” (Bermúdez, 2016, p. 159) que entretejen los temas y enunciados principales que permanecen o se modifican con el tiempo.

El locus de enunciación

Los enunciados interculturales conforman una arqueología del saber, entendida ésta como los “conocimientos y posiciones teóricas, conceptuales y metodológicas” (Bertely, 2003: 4) presentes en el campo de interacción. Dichos “enunciados, temas, posiciones y horizontes” (p. 9) se entretejen a nivel discursivo con la intención de constituirse en “un nuevo modelo de educación” (Mendoza, 2013: 164).

La enunciación incluye las “discrepancias”, así como las “divergencias” derivadas del “lugar y la posición” desde los cuales se analizan las situaciones y se formulan las “demandas o propuestas”, argumentaciones y enunciados. Para Luis Enrique López (s/f), el locus de enunciación considera “el lugar desde el cual se plantean y formulan demandas y propuestas” que “resulta[n] determinante[s] para la forma en la que se concibe e implementa la EIB [Educación Intercultural Bilingüe]” (párrafo 14). Determinar el lugar de enunciación permite “establecer cuál es el posicionamiento de los actores de la EIB: sea desde y para con el Estado o desde y para con el movimiento indígena” (párrafo 14). De esta manera, el debate intercultural se constituye como “un campo de confrontación étnico-político, no fijo ni estable, sino inestable, situado y contextualizado” (Bertely, 2016: 31). En él, se reconocen “intereses” y “disputas” entre proyectos “desde la casa y fuera de la casa” (Walsh, citada en Bertely, 2016: 31).

Como hemos dicho, los enunciados interculturales se definen constantemente y manifiestan una polifonía de perspectivas desde donde emergen “esquemas conceptuales” (Castañeda, 2009: 24) de nuevo cuño en un proceso de “interacción dialógica” (Pérez, 2016: 16) o incluso codigofágica (Echeverría, citado en Corona & Kaltmeier, 2012: 15).⁶

⁶ Para Corona & Kaltmeier, “los conceptos de diálogo son diversos, aunque un punto de partida para iniciar la discusión puede ser su etimología que se refiere a la interacción de dos o más *logos* en oposición (el subrayado es de la autora). En este

Dado que “la noción de interculturalidad presenta una proliferación de usos y sentidos” (Pérez, 2016: 16), este escrito presenta los grandes temas del debate, es decir, aquellos enunciados que se consideran cruciales en la constitución del campo. El entramado más importante tiene que ver con las posiciones teóricas, conceptuales y las concepciones más relevantes que son objeto de revisión en el presente texto.

Este artículo tiene la siguiente ruta crítica: 1) analizar los enunciados más relevantes del debate intercultural en México y 2) hacer un balance de aquellos que definen las perspectivas dominantes actuales, haciendo énfasis en los logros y las aporías presentes a nivel discursivo, pues dejaremos para otro momento el análisis de su grado de concreción real. Esto servirá para reconstruir el campo de conocimiento, según los enunciados principales, y contestar las siguientes interrogantes: ¿cómo se ha pensado la educación intercultural en el país?, ¿cuáles son las perspectivas dominantes?, y finalmente, ¿cuáles son los enunciados que definen el debate intercultural, las posiciones presentes y el nuevo conocimiento que deriva de las perspectivas en debate?

LAS CONCEPCIONES

La postura tradicional

Las primeras concepciones provienen de sujetos disímbolos como el estado, académicos, intelectuales y actores independientes. A la fecha no existe una definición unívoca de lo que significa interculturalidad. De hecho, en el campo prevalecen un sinnúmero de términos que se utilizan de manera indistinta o equívoca (Barba, 2006). De hecho, las definiciones de interculturalidad son múltiples, destacando la polisemia del término.⁷ Lo intercultural se define de muchas formas dependiendo de los intereses de quienes lo enuncian. Barba (2006) define interculturalidad en razón a la dimensión de intercambio

tenor, una “obra dialógica” -o “codigofágica”- es aquella “producción discursiva que logra incorporar las voces de los otros para formar la propia voz” (p. 15).

⁷ Para Barba (2006) “(...) con frecuencia, es posible encontrar en un mismo texto que diversidad cultural se utilice como sinónimo de pluralidad cultural o de interculturalidad (...) Por ejemplo, es común que no se realice una distinción entre multiculturalidad y multiculturalismo o entre interculturalidad e interculturalismo” (pp. 17-18).

cultural, aunque “(...) es frecuente que se dé sólo en una vía, esto es, que prevalezca el conocimiento y la difusión de los valores y creencias de la sociedad huésped que recibe a las minorías” (p. 32). A su vez, considera a la interculturalidad como “zona de interfaz” entre culturas, como “esferas” que en principio se encuentran separadas. “Hay interculturalidad cuando se conectan esas esferas o culturas, cuando se relacionan y producen ‘intersecciones’ de la pluralidad cultural” (Barba, 2006: 32).

Este paradigma de riqueza, hibridación e interseccionalidad apunta al reconocimiento de la mezcla, el mestizaje y la hibridación, presente en el mosaico multicultural de nuestro país (Antequera, 2006: 372). Este enunciado “parte del reconocimiento o existencia de grupos étnicos, cada uno con su cultura y valores distintos” (Antequera, 2006: 372). Por su parte Dietz (2009) apunta hacia la “(...) noción de diversidad, misma que, por el contrario, enfatiza la multiplicidad, el traslape y el cruce entre distintas fuentes de variabilidad humana” (p. 3). En esta acepción de diversidad se reconocen las diferencias culturales.

Según se ve, el debate intercultural inició con una dimensión ética-discursiva. A partir de la noción de riqueza e hibridación, la interculturalidad buscaba definirse a partir del diálogo o la relación cultural, así nace lo que años después se llamaría el diálogo intercultural. Este enunciado, con la aspiración al cruce y traslape, contempla una visión dinámica de los intercambios culturales y la noción de riqueza. Antequera (2006) denomina a este enunciado *tradicional*, porque “parte del reconocimiento o existencia de grupos étnicos, cada uno con su cultura y valores distintos” (p. 372).

Asimismo, las políticas educativas en la década de los noventa apuntaron al reconocimiento de la diversidad indígena y la palabra interculturalidad en México se estableció como símil de enseñanza bilingüe. A su vez, programas educativos latinoamericanos acuñaron nombres afines. Otros países adoptaron denominaciones como educación intercultural bilingüe, “educación bilingüe intercultural” o etnoeducación (Massimo, 1997; Moya, 1996). En México, esta educación se pensó para los pueblos indígenas y se le llamó *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB). Desde un principio, las políticas del estado mexicano definieron interculturalidad en razón a la diversidad indígena, negando la posibilidad de una visión más dinámica de los intercambios culturales (género, migrantes, diversidad sexual), promoviendo una visión de interculturalidad circunscrita a lo étnico, lo indígena y lo comunitario.

A finales del siglo pasado, al paradigma de la hibridación se le sumaron nociones como el de diversidad y pluralismo cultural (Vásquez, agosto 2001). También aparecieron constructos como ciudadanía multicultural, intercambio, diálogo cultural y enriquecimiento mutuo, con la idea de pensar lo intercultural como factor de comunicación “(...) buscando en las diferencias elementos de enriquecimiento mutuo y de aprendizaje como expresión de la variedad y riquezas humanas (...)” (Juárez y Comboni, 2000: 172).

Estas concepciones subrayan la relación cultural, el *diálogo*, y la aspiración al ensanchamiento del horizonte de sentido de quienes se asumen interculturales con relación al contacto con los otros (Juárez y Comboni, 2000: 172). A nivel discursivo se orientó el debate hacia el “enriquecimiento mutuo” de las “culturas mayoritarias y minoritarias” en tanto base o “principio básico de la interculturalidad” (García, 2004: 62). El legado de estos preceptos es establecer principios -no obstante abstractos-, tales como el respeto, el intercambio cultural y el “diálogo respetuoso” y equilibrado “entre diferentes culturas” (Juárez y Comboni, 2002b: 184).⁸

Esta noción de interculturalidad se nutrió con la idea del reconocimiento (Taylor, 1996). El reconocimiento del otro, culturalmente diverso, así como el reconocimiento del derecho a pensar la educación en los términos definidos por la propia cultura, es un logro importante; junto con el énfasis en la aceptación del modo de vida, las formas de pensar y la relación armónica entre diferentes. Así, en la interculturalidad:

(...) se reconocen valores, los modos de vida, las representaciones simbólicas a las cuales se refieren los seres humanos, individuos y sociedades, en sus relaciones con los otros y en su manera de percibir el mundo; reconociendo a la vez las interacciones entre los múltiples registros de una misma cultura y entre las diferentes culturas, todo ello en el espacio y en el tiempo” (Olarte, 1997: 103).

Esta concepción resume una de las posiciones más relevantes de la perspectiva tradicional, pues se trata de una definición de contacto cultural que incluye la idea del pluralismo, la preocupación por el diálogo entre diferentes, el reconocimiento del otro y el respeto por otras representaciones del mundo.

⁸ A juicio de Juárez & Comboni (2000) se trata de una idea de interculturalidad donde es necesario “(...) encontrar los elementos que nos unifican más que resaltar los que nos dividen (...)” para generar “(...) individuos ya no biculturales sino interculturales por cuanto pueden actuar en culturas distintas y no nada más en la suya” (...)” (p. 172).

Empero, estos avances en lo conceptual no dejaron satisfechos a los especialistas, quienes criticaron que la educación intercultural a finales del siglo XX era más un discurso que una realidad. Salinas & Avilés (2003) escribieron en el estado del arte elaborado por el COMIE que “(...) hasta ahora [2003] la EIB ha sido más un discurso y una postura política que prácticas en las escuelas indígenas y en los espacios de formación” (p. 166). Esta conclusión será tema de debate en los años que siguen en el nuevo siglo - por los resultados magros obtenidos en las prácticas escolares y en las experiencias de cambio en las escuelas-.⁹ No se dudaba que el enfoque intercultural representaba un avance con relación a modelos anteriores, pero los logros no concretaban nuevas prácticas o la transformación de las escuelas mexicanas (Antequera, 2006).

López & Sichra (junio de 2003) criticaban que la interculturalidad no contribuía a la “modificación de los comportamientos y de las relaciones sociales en el aula y en la escuela, para desde ahí, y por medio de un nuevo tipo de educando, impregnar al conjunto de la sociedad” (p. 18). Señalaban el predominio de un *enfoque ético-discursivo* presente en el planteamiento que no llegaba a las aulas ni a la práctica docente.

Sin embargo, la postura tradicional incorpora el valor de la diversidad y el luchar por eliminar los prejuicios y discriminación hacia los grupos minoritarios y promover el respeto a los derechos humanos (Juárez y Camboni, 2000, p. 173). Esto de inicio fue un gran paso, pues en esos años era necesario el ideal del reconocimiento y el diálogo intercultural, así como el ideal de favorecer la igualdad de oportunidades y la justicia social para todos y proporcionar elecciones escolares alternas para la educación en los pueblos, lo cual enfrentó la dificultad de hacer efectiva una distribución igualitaria del poder económico y político entre los miembros de diferentes grupos culturales, en una sociedad que se asumía pluralista y democrática, pero que en realidad es colonial y neoliberal (Pulino, citado en Velasco, 2010). Las experiencias reales tuvieron más que decir que lo que enunciaba el plan ideal. Resulta esclarecedor que una parte de las críticas provenían de las luchas

⁹ De hecho, la identificación entre la educación intercultural y la educación indígena dio lugar a múltiples reducciones. Asimismo, a pesar de la aceptación del paradigma intercultural, ello no ha llevado a la mejora sustancial de las escuelas indígenas y se critica “la baja calidad de las escuelas del Subsistema de Educación Indígena y la inequidad en la distribución de los insumos educativos para estas escuelas” (Jordá, 2013: 4).

indígenas y comenzaron a avanzar hacia una interculturalidad efectiva y no discursiva.¹⁰

La interculturalidad *desde abajo*

Las movilizaciones indígenas permitieron pensar la interculturalidad de modo diferente a la mirada oficial. A nivel discursivo, decayó el ideal de la integración. A inicios del nuevo milenio, con la aceptación oficial del paradigma intercultural en educación, el vocabulario oficial tuvo que incorporar los enunciados sobre la diferencia y la diversidad, los cuales ya eran aportes desde diferentes disciplinas como la psicología, la biología o la comunicación humana (Barba, 2006: 17-18). Las políticas de gobierno incorporaron en el discurso la necesidad de tomar en cuenta la cultura del otro y también lo hicieron diferentes proyectos educativos alternativos.

La emergencia de las movilizaciones indígenas dio paso a la aparición de proyectos educativos que fueron denominados “desde abajo” y que introducen nuevas posturas interculturales, denominadas subalternas, decoloniales o de interculturalidad crítica (Antequera, 2006: 372; Walsh, 2009: 35). En el nuevo siglo, aparecieron grupos de campesinos, organizaciones no gubernamentales, comunidades indígenas, grupos independientes, intelectuales, que rompieron con los añejos enfoques de “lo popular”, lo “extraescolar” y lo “comunitario”, para construir propuestas subalternas, construidas desde los propios sujetos (Medina, 2003: 163).

Bertely & González (junio del 2003a) señalaban las “contraposiciones entre un proyecto étnico subalterno” y un “proyecto hegemónico” figurado por el Estado, en el cual las configuraciones étnicas se desarrollan por camino propio (p. 9). En este tenor, “(...) las organizaciones indias están luchando por el reconocimiento de propuestas educativas interculturales, construidas *desde abajo* en los nuevos discursos oficiales que se enuncian como pluralistas” (Bertely & González, 2003b: 57).

¹⁰ Para Rebolledo (2010) “el interculturalismo tal como ha evolucionado hasta ahora es resultado de una multitud de luchas emprendidas por diversos grupos y organizaciones indígenas, movilizadas por distintos caminos, por lo que su origen no se produce en nombre únicamente de la diversidad cultural, sino que ha sido fruto de prolongadas luchas indígenas y de sus aliados” (p. 148).

El debate se orientó hacia la reciprocidad en la interacción desde proyectos autogestivos impulsados por organizaciones comunitarias, organizaciones civiles o grupos empoderados no-oficiales. Desde el diálogo cultural y tomando como bandera la idea de diversidad en la escuela, aparecieron un boom de experiencias que pusieron en operación propuestas alternativas de escolarización y definiciones de educación desde su cultura. Algunas de estas definiciones ofrecieron una concepción sustancialista de la cultura al concebir la “verdadera ‘educación indígena’” como aquella que “ellos mismos dan a sus hijos” (Rockwell, 2004:3) a través de la vida comunitaria.

Estas experiencias propugnaron por incorporar la diferencia en la escuela no como un precepto sino como una realidad educativa. Al concebir la “diversidad, lo diferente”¹¹ en sentido distinto al ideal integracionista y con la propuesta de incluir lo más relevante de su cultura en los contenidos educativos, estos proyectos se interesaron en la construcción de un currículo intercultural que apoyase los procesos cognitivos y los procesos de aprendizaje en la escuela (Juárez & Comboni, 2002a).

Algunas de estas experiencias enaltecieron el currículo intercultural, con el cual se cuestionó el papel de la escuela.¹² Sin embargo, las experiencias de reconfiguración de la escuela en diferentes puntos del país contrastan con las actuales críticas que enfatizan su papel enajenante, ante la realidad de la expropiación de proyectos subalternos por parte del estado (Rojas y González, 2016). A la fecha, pese a la emergencia de proyectos interculturales desde abajo, no se ha dado una reconversión completa de la escuela en el medio indígena y se reconoce lo inoperante que es, dado el formato que tiene en comunidades originarias (Lizama, 2010: 12).¹³

¹¹ Para Juárez & Comboni (2002b: 184) “(...) diversidad significa el derecho a ser y a existir de manera diferente de acuerdo a los patrones culturales de cada grupo étnico y a la interrelación en los términos decididos por cada etnia en el conjunto de la sociedad nacional (...)”.

¹² La escuela se volvió objeto de la diferencia, al considerar que tenía por función la atención de la diversidad: “(...) Lo que no puede estar sujeto a una selección con estándares individuales, sino parte de un curriculum (...) es el conocimiento de la diversidad (...)” (Speiser, 1996: 112).

¹³ El intento de convertir lo diverso en fuente de conocimiento y enriquecimiento escolar llevó a la concreción de experiencias *etnogenéticas* con las cuales pueblos y comunidades abordaron la cultura en el aula con la intención de transformar la escuela. Estas experiencias denuncian la asimetría cultural presente en los contenidos escolares.

Asimismo, existen opiniones que esgrimen que los logros en interculturalidad se ciñen a cambios legislativos, pues dichos logros conviven con una realidad escolar muy diferente (Reyes & Medina, 2012). De hecho, la construcción de un nuevo currículo (Comboni, 2002: 270) se enfrenta todavía a la indiferencia del estado (Rojas & González, 2016) y, en ocasiones, las experiencias y propuestas de contenidos culturalmente situados que atiendan las necesidades de conocimiento de las comunidades -así como el respeto a su cultura y lengua-, corren el riesgo de la reificación étnica. Cabe decir que las experiencias innovadoras más importantes en el campo intercultural se enfrentan también a la falta de financiamiento, el reconocimiento de los estudios y la permanencia del modelo a mediano y largo plazo.

La herencia más relevante del paradigma *desde abajo* lo constituye su intento por convertir a la escuela en eje de transmisión cultural, su crítica a los conocimientos hegemónicos y coloniales que transmite la institución escolar y la denuncia del formato excluyente y homogeneizador de las escuelas mexicanas.

Gestión de la diversidad

Los enunciados interculturales de avanzada llevaron a la concreción de un paradigma que adopta diferentes nombres, pero que tiene el sustrato común de emerger de propuestas subalternizadas. Son proyectos que florecieron a mediados de la primera década del siglo XXI y que se caracterizan por la emergencia de la “subalternización social, política y cultural de grupos” (Antequera, 2006: 372).

Este modelo adopta diferentes nombres (constructivista, independiente, de participación) y lo distingue su carácter autonómico o semiautonómico, pues parte de propuestas denominadas *desde abajo* presentes desde la década pasada. Su importancia radica en caminar hacia un modelo de interculturalidad gestora, expresando formas concretas de participación social manifiestas en la gestión de la diversidad más allá de lo enunciativo (Mendoza, 2013). A este paradigma le acompaña un proceso de transversalización del paradigma intercultural a otros niveles educativos, no sólo educación básica - nivel donde el planteamiento se mantuvo por varios años-.

En el modelo gestor aparecieron las universidades interculturales, algunas de ellas promovidas inicial o parcialmente por el estado, pero con alguna participación de las comunidades. Las experiencias concretas muestran la

posibilidad del diálogo de saberes, la potenciación de la cultura propia y la transversalización de la interculturalidad. La perspectiva gestora se interesa por tratar en el aula los conocimientos socioculturales de los pueblos indígenas (como parte de la formación del estudiante) y modificar el papel enajenante del contenido escolar. Resalta la aspiración a modificar el sentido de la escuela y la manifestación de formas dinámicas de *intermediación* y *gestión intercultural* que educan en la diversidad en diferentes experiencias a lo largo del país (Mendoza, 2013).

Las experiencias gestoras se interesan por el trato que los conocimientos indígenas tienen en la institución escolar. La idea es propiciar la apropiación de otros horizontes de cultura, más allá de lo local. Con la pretensión de modificar el currículo oficial y dar un sentido distinto a los significados escolares, estos enunciados muestran las posibilidades de cambio en las escuelas. Las escuelas interculturales también ofrecen un tratamiento alternativo de los aprendizajes, dado el interés –presente en años anteriores– en torno a los “(...) los modos de aprender ligados a contenidos culturalmente situados (...)” (Robles & Czarny, 2003: 126). Destacan los procesos de apropiación y resignificación de saberes elaborados por los actores. El debate incluye la preocupación por el lugar que deben tener los saberes comunitarios en la escuela, la reflexión en torno a los conocimientos locales y el papel de los saberes “otros” (Bertely, 2016) en circunstancias culturalmente situadas.

A pesar de los logros, en la actualidad se discute cómo debe ser la recuperación de la cultura en el aula, pues se subraya su simplificación a través de la recuperación marginal de “contenidos étnicos” y su folklorización en el aula (Jiménez, 2009).¹⁴ Sin embargo, el interés por los contenidos culturales y por los procesos de apropiación y resignificación de saberes elaborados por los actores, llevó a la aparición de una amplia literatura sobre el papel que debían tener en la institución escolar. Aparecieron textos preocupados por explicar cómo tendría que ser la sistematización de saberes comunitarios en el aula bilingüe, pues se cuestionaba la pertinencia de los aprendizajes en las escuelas

¹⁴ En las escuelas de educación básica “la especificidad cultural de los niños indígenas es tratada por la escuela de manera superficial, tanto en los documentos oficiales, como en la práctica cotidiana” (...) (Antequera, 2006, p. 377). Así, “Lo que se entiende por interculturalidad en las escuelas, en el mejor de los casos, es la introducción de algunos elementos ‘folklorizados’ de la comunidad como parte de la cultura escolar, como objetos de aprendizaje, como temas de discusión en clase o como un recurso didáctico” (p. 377).

indígenas (Olarte, 1997; Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca [ENBIO], 2002).

En este tenor, el aporte consiste en plantear la “apropiación curricular de conocimientos locales” en la idea de avanzar hacia una educación desde los propios sujetos y no “educar” al indígena desde “arriba”. Los enunciados interculturales se abocaron entonces a los aprendizajes, los saberes y la producción de conocimientos comunitarios en conjunción con otros horizontes culturales.

Interculturalidad conflictiva

Para Hernández, Paz & Sierra (citados en Mendoza, 2013: 164) el momento actual de la educación indígena en México es de algún modo neoindigenista, pese a los logros en acción afirmativa, gestión de la diversidad y el realce de las experiencias autonómicas. Sin embargo, la transversalización de la interculturalidad se ha dado en diferentes niveles educativos, no sólo en educación básica. Incluso se documentan avances en educación superior, aunque para algunos autores su efectividad en la generación de un cambio en las prácticas educativas está aún pendiente (Antequera, 2006).

En el subsistema de educación indígena la crítica al planteamiento intercultural es similar al que se hizo al bilingüe-bicultural: la sospecha del proceso de subordinación de la cultura y la lengua en la escuela y su proceso de “traducción” subordinada en la enseñanza del currículo nacional (Velasco, 2010). En este tenor, los avances contrastan con las dudas si la educación puede ir más allá de la castellanización y la circunscripción de la categoría intercultural a la diferencia étnica (Rojas & González, 2016). En educación básica esta crítica aparece cuando se debate en torno a la pertinencia, adecuación y el respeto por la diversidad en el aula (Antequera, 2006).

La interculturalidad conflictiva cuestiona la idealidad de la retórica intercultural, pese a que ésta aportó la necesidad de pensar la diversidad y la cultura en términos de relaciones simétricas en el aula y con una aspiración a decidir el proyecto educativo al que se adhieren. Sin embargo, estos planteamientos no reconocen la desigualdad y tienden a proponer una noción de cultura ahistórica. En cambio, la interculturalidad conflictiva subraya la existencia de relaciones desiguales entre culturas donde impera la exclusión y la discriminación, además de procesos presentes en las políticas de gobierno - regulación y control social- auspiciados por la emergencia de ciertas

experiencias interculturales tuteladas por el estado (Rojas y González, 2016: 82).

La concepción de “interculturalidad fallida” (Genner Llanes, citado en Rojas & González, 2016) ayuda a entender el fracaso de los proyectos interculturales en diferentes niveles, pues en diferentes escuelas indígenas prolifera *la instrucción*¹⁵ y la inculcación de saberes por encima de la construcción de realidades propias, así como la imposición de formas de conocimiento de otros horizontes culturales y de otras formas de aprendizaje a través de la escuela (Reyes, 2006; Blancas, 2013).

A pesar del impulso a la transversalización de la interculturalidad en diferentes niveles educativos, en México se destaca el poco interés de los gobiernos por la certificación del currículo no convencional y es notoria la apatía oficial en apoyar proyectos instituyentes -y autogestores- que respondan a las necesidades y a las demandas plasmadas por comunidades y actores independientes (Rojas & González, 2016). Proyectos con aspiración a la autonomía, viables como opciones de escolarización (por ejemplo, las escuelas zapatistas, experiencias en municipios mixes, universidades interculturales sin apoyo estatal), se enfrentan al reto de la permanencia en el tiempo y la intrincada ruta del reconocimiento oficial de los estudios. Lo mismo ocurre en el caso de los proyectos interculturales que iniciaron sin apoyo del estado o como un proyecto intercultural autogénico. La ruta crítica de estas experiencias interculturales evidencia el poco interés de las políticas educativas nacionales por *significados escolares* alternos a la educación oficial (Rojas & González, 2016, pp. 83 y ss.). Asimismo, pese a la proliferación de distintas visiones de interculturalidad, es claro que la interculturalidad ético-discursiva con la que inició el debate en la década de los noventa no termina por cuajar en experiencias educativas interculturales efectivas que nos permitan educar en la diversidad.

¹⁵ Pese al cambio del modelo bicultural al intercultural, en las aulas escolares el uso de la lengua materna se usa por lo general como “puente” para el aprendizaje de la segunda lengua y del contenido del libro de texto (Reyes, 2006). Esta crítica data desde las críticas al método indirecto y al uso transicional de la lengua materna como vehículo para llegar al aprendizaje del español (Rebolledo, 2010: 122).

Interculturalidad efectiva

Sin embargo, pese a los avatares a que se enfrenta la perspectiva intercultural en México, es posible señalar logros. Las experiencias reales llevaron hacia una interculturalidad conflictiva, la cual desnuda fuertemente los enunciados interculturales al dimensionar la parte política del planteamiento y al explicitar cómo cada concepción tiene su propia agenda de lo que es pertinente discutir. Sin duda que el reconocimiento de esta interculturalidad crítica o plural lleva eliminar la sospecha de que no existen avances, tal como se puede suponer al concebir una agenda de interculturalidad cero (Maldonado, 2016).

En este debate, una experiencia importante es la emergencia de ciertos actores y la aparición de propuestas específicas de gestión, intermediación y traducción de la diversidad que llevaron a la transversalización de la interculturalidad; junto con el impulso a proyectos de gestión de la diversidad de traslape (Dietz, 2009) que parecían una utopía a inicios del nuevo siglo, pero que han mostrado la posibilidad de una interculturalidad no solamente ética-discursiva. Por supuesto, no es posible homogeneizar las diferentes propuestas subalternas como interculturalidad efectiva, pues cada cual tiene su especificidad, pero es posible identificar tendencias comunes. Como hemos dicho, las propuestas “desde abajo” impulsaron desde inicios del nuevo siglo nuevas formas de pensar la diversidad. Algunos de estos planteamientos han quedado sólo a nivel enunciativo, pero otros han propiciado la descolonización de la escuela y la aparición de formas autonómicas de facto o constructivistas que han logrado algún cambio en la atención educativa a poblaciones culturalmente diversas (Velasco, 2010).

Denominamos *interculturalidad de facto* o interculturalidad efectiva (Velasco, 2010) a aquellas experiencias autonómicas, independientes (o constructivistas) que logran ciertas intersecciones al ir más allá de simplemente incluir contenidos étnicos en las clases o en la enseñanza local. Logran establecer avances en el tratamiento de la cultura o en la descolonización del currículo. De hecho, incluyen el debate de las condiciones materiales en las que es posible el derecho a intervenir de facto en la organización curricular de las escuelas. Por eso los debates sobre la autonomía son relevantes sobre educación indígena e intercultural en México y representan un aporte del modelo de facto a inicios del nuevo siglo.

El rechazo al debate en torno a la autonomía expresa la resistencia del gobierno mexicano a discutir y abrir espacios a la municipalización efectiva y a la determinación de los pueblos para elaborar su propio currículo y decidir sus

propias escuelas (Valenzuela, 2004). Llama la atención el rechazo del gobierno mexicano en 1996 a la “(...) traducción jurídica elaborada por la COCOPA, sobre la que puntualiza 27 observaciones”, en las cuales se encuentra el reconocimiento de los pueblos indígenas como entidades de derecho público y el derecho de aplicar sus sistemas normativos, entre otros (Valenzuela, 2004: 16).

Las experiencias *interculturales de facto* en los municipios zapatistas remaron contra la corriente, pero lograron un cambio significativo en las escuelas. Ante la emergencia de las movilizaciones indígenas, el tema de la autonomía tuvo un tratamiento marginal en la legislación y con un evidente toque de simulación que detuvo el avance logrado a inicios de la década de los noventas en lo concerniente a las reformas legislativas en materia de política intercultural y gestión de la diversidad.

No obstante las trabas en lo legislativo, el impacto de las experiencias no oficiales de interculturalidad efectiva generó de algún modo una escuela intercultural que hizo modificaciones en el currículo, en el perfil de egreso y en la concepción de escuela. De algún modo estas experiencias recrean las escuelas, dando concreción a aquellos enunciados interculturales que ideaban en los inicios del modelo “la construcción de un nuevo proyecto nacional” y de una “nueva institución escolar” (Juárez & Comboni, 2000: 18).

Las experiencias contradictorias, conflictivas -de interculturalidad de facto- abonaron al derecho de los pueblos de decidir sobre su propia educación y su propia determinación. El tema de la autonomía asustó a los legisladores como tema de debate frente a la homogeneización estatal. En Chiapas, las experiencias de las escuelas autónomas en municipios zapatistas después de la aparición del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), aportaron experiencias de facto, autonómicas, generadas por los propios sujetos (Baronnet, 2009). Estas escuelas muchas veces operan sin el reconocimiento de sus innovaciones en escolarización. Las escuelas autónomas en Chiapas muestran las posibilidades de una *interculturalidad efectiva* en el terreno de lo pedagógico y la enseñanza.

CONCLUSIONES

En el campo intercultural la discusión en torno a la emancipación, el diálogo y la cultura como recurso llevaron a concebir la interculturalidad como algo por hacer, como una utopía. Los primeros enunciados conforman una utopía

ética-discursiva donde persiste la idea de “acercar” la escuela al mundo de la cultura y las experiencias vitales de los niños indígenas (mundo de vida). Se trata de un momento de atención a la diversidad con interés en la intersección y el diálogo cultural.

Sin embargo, incorporar la *diferencia* al currículo no siempre es una realidad, pese a las experiencias exitosas documentadas. La idea de que la “diversidad” y “lo diferente” se incorpore a los contenidos escolares, recorre gran parte de la literatura sobre educación intercultural a inicios del nuevo siglo, pero no siempre esto se concreta en prácticas alternas de escolarización o en prácticas emancipadoras de largo plazo.

Asimismo, el campo intercultural generó propuestas consideradas en algún momento *desde abajo o subalternas*. La interculturalidad *desde abajo* representa un aporte al pretender descolonizar la escuela y el currículo escolar. Estos enunciados exponen la verticalidad de la interculturalidad oficial en contraparte con la que se genera desde las comunidades o desde actores independientes. Detrás del planteamiento se encuentra la idea de que los proyectos interculturales impulsen el cambio educativo a través de la instrumentación de currículos alternativos no tutelados por el estado, pero se enfrentan a procesos desleales de expropiación de sus propuestas escolares. El tema que subyace en el enunciado es la tensión entre lo que se construye desde arriba y lo que se hace desde abajo.

La interculturalidad conflictiva explicita las posiciones políticas que subyacen en las diferentes agendas interculturales. La existencia de diferentes proyectos ha permitido la proliferación de distintos sujetos que expresan enunciados en ocasiones contrapuestos. Así se explica, por ejemplo, el proceso de expropiación del estado de aquellas experiencias impulsadas por las comunidades indígenas. La intervención estatal llega incluso a producir un formato *light* de interculturalidad de corte oficial (o de interculturalidad fallida), es decir, la concreción del proyecto intercultural solo en ciertos niveles de realidad.

En cuanto a la llamada gestión de la diversidad, el enfoque plantea logros en cuanto a intermediación cultural, así como en el acercamiento a los mundos de vida de los pueblos indígenas a través de traductores culturales. En educación superior se esgrimen experiencias exitosas, como el impulso a las universidades interculturales.

La interculturalidad efectiva explica los diferentes niveles de concreción de los proyectos interculturales en el país, donde algunas experiencias y proyectos impulsaron una escuela fortalecedora -con avances en la construcción y apropiación de saberes-, así como en la aspiración a una escuela propia.

Los conceptos, enunciados y posturas referidos en este artículo muestran un campo conflictivo con infinidad de posiciones teórico-políticas. Cabe señalar logros en cuanto a prácticas y experiencias concretas. Sin embargo, algunos enunciados interculturales se han quedado en lo principista y lo prescriptivo. Los avances en las concepciones teóricas no siempre se traducen en prácticas de larga duración en esta aspiración a la interculturalidad para todos que se pensó en México.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, M. L. (s/f). El uso de la lengua indígena en el proceso educativo bilingüe bicultural en Oaxaca (pp. 476-483). México: S/Ed.
- Antequera, N. D. (2006). Multiculturalismo e interculturalidad: la educación intercultural bilingüe en la construcción de un nuevo proyecto de nación. En Urrego, M. A. & Torres, J. (Eds.), *La Nación en América Latina. De su invención a la globalización neoliberal* (pp. 369-381). México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Instituto de Investigaciones Históricas.
- Barba, C. (2006). Diversidad cultural y nociones relacionadas: un análisis conceptual. En Rogoff, B. et al., *Investigar la diversidad cultural. Teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo* (pp. 15-43). México: ITESO-Universidad de Colima-Universidad Iberoamericana.
- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*. Tesis de doctorado en Ciencia Social, con especialidad en Sociología. El colegio de México-Université Sorbonne Nouvelle-Paris III, consultado el 05 de mayo de 2016. Disponible en: http://www.cedoz.org/site/pdf/cedoz_886.pdf
- Bermúdez, F. M. (2016). ‘Desde arriba o desde abajo’: construcciones y articulaciones en la investigación sobre educación intercultural en México. *Revista LiminaR*, XIII (2), 153-167, consultado el 5 de julio de 2016. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v13n2/v13n2a12.pdf>
- Bertely, M. & González, E. (junio del 2003a). Experiencias hacia la interculturalidad de los procesos educativos. Reportes de la década de los noventa. *Seminario*

- Internacional Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos desde la educación intercultural bilingüe.* México: IIPE-UNESCO-CGEIB-SEP.
- Bertely, M. & González, E. (2003b). Etnicidad en la escuela. En Bertely, M. (Coord.), *Educación, derechos sociales y equidad. T.I Educación y diversidad cultural, educación y medio ambiente*, Colección: La investigación educativa en México, 1992-2002 (pp.57-83). México: COMIE.
- Bertely, M. (2003). Introducción. En Bertely, M. (Coord.), *Educación, derechos sociales y equidad. T.I Educación y diversidad cultural, educación y medio ambiente*, Colección: La investigación educativa en México, 1992-2002 (pp. 3-37). México: COMIE.
- Bertely, M. (2016). Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México. Algunos ‘para qué’s de ‘otras’ educaciones. *Revista LiminaR*, XIV (1), 30-46, consultado el 1 de marzo de 2016. Disponible en: <http://liminar.cesmeqa.mx/index.php/r1/article/view/424/421>
- Blancas, E. (2013). *La alfabetización en español en contextos escolares indígenas.* Oaxaca, México: Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia.* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Castañeda, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica.* México: UPN-Ajusco.
- Comboni, S. (2002). Interculturalidad, educación y política en América Latina. *Revista Política y Cultura*, (17), 261-287.
- Corona, S. & Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales.* México: Gedisa.
- Díaz, E., Gigante, E. & Ornelas, E. (2015). *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos.* México: UPN-Ajusco.
- Dietz, G. (2009). *El paradigma de la diversidad cultural: tesis para el debate educativo.* Disponible en: <http://www.egrupos.net/cgi-bin/eGruposDMime.cgi?K9U7J9W7U7xumopxCRMVQPYy-qnemo-CSWPXYRCvthCnoqdy-qlhhyCWXRrgb7>. Consultado el 17 de mayo de 2016.
- Dirección General de Educación Indígena [DGEI] (2012). *Atención educativa a la diversidad social, lingüística y cultural. Enfoques, acciones y resultados 2006-2012.* Recuperado de: https://issuu.com/dgei_libros/docs/atencion_educativa_extensa_. Fecha de recuperación: 11 de mayo de 2016.

- Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca [ENBIO] (2002). *Hacia la construcción de un currículum para la formación de profesores indígenas (bilingües e interculturales) para educación primaria* (Mimeo). San Jerónimo Tlacoahuaya, Oaxaca, México.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (s/f). *Niñez indígena en México*. Disponible en: http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6904.htm. Consultado el 10 de julio de 2016.
- García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9 (020), 61-81, consultado el 5 de enero 2016. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002005.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2005). *Informe Anual 2005. Informe Ejecutivo*. Recuperado de: [file:///C:/Users/VAIO/Downloads/calidad_educ_basica2005%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/VAIO/Downloads/calidad_educ_basica2005%20(5).pdf). Consultado el 13 de abril del 2011.
- Jiménez, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México: SEP-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Jordá, J. (2013). Un acercamiento a la realidad escolar indígena y propuestas de cambio. En *Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas de Guerrero*. Consultado el 25 de agosto del 2013. Disponible en: http://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/REC_UADROS/CAPITULO%207/2%20UN%20ACERCAMIENTO.pdf
- Juárez, J. M. & Comboni, S. (2000). ¿Educación indígena en una sociedad global? En Juárez, J. M. & Comboni, S. (Coords.), *Globalización, educación y cultura. Un reto para América Latina* (pp. 163-190). México: UAM.
- (2002a). “Diversidad y educación en México y Bolivia”. *Revista Política y Cultura*, (17), 333-359.
- (2002b). Educación y diversidad: debates y perspectivas en Latinoamérica. En *Anuario de Integración Latinoamericana y Caribeña* (pp. 163-190). México: UAM-UAP-Universidad de Guadalajara-Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-AUNA-CUBA.
- Lizama, J. (2010). Se hace camino al andar... experiencias en educación intercultural en América Latina. A modo de introducción. En Jesús J. Lizama Quijano (Coord.), *Los caminos de la educación intercultural en América Latina. Cuatro ensayos*. (pp. 7-28). Barcelona: Icaria-Agencia Catalana de Cooperación y Desarrollo.
- López, L. E. & Sichra, I. (junio de 2003). La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas. *Seminario Internacional Educación en la*

- diversidad. Experiencias y desafíos desde la educación intercultural bilingüe.* México: IIPE-UNESCO-CGEIB-SEP.
- López, L. E. (s/f). *Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina.* Cochabamba, Bolivia: Universidad Mayor de San Simón-Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes). Disponible en <http://aulainter-cultural.org/2006/03/04/desde-arriba-y-desde-abajo-visiones-contrapuestas-de-la-educacion-intercultural-bilingue-en-america-latina/>. Consultado el 07 de julio de 2016.
- Maldonado, B. (2016). Hacia un país plural: Educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *LiminaR*, XIV (1), 47-59. Consultado el 01 de marzo de 2016. Disponible en <http://liminar.cesmecha.mx/index.php/r1/article/view/422/419>.
- Massimo, A. (1997). Caracterización de la educación bilingüe intercultural. En Massimo, A., Varese, S., Picon, C., *Educación y Pueblos Indígenas en Centroamérica. Un balance crítico* (pp. 19-25). Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000732/073236so.pdf>. Consultado el 1 de mayo de 2016.
- Medina, P. (2003). ONG y redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión. En Bertely, M. (Coord.), *Educación, derechos sociales y equidad. T.I Educación y diversidad cultural, educación y medio ambiente*, Colección: La investigación educativa en México, 1992-2002 (pp. 139-164). México: COMIE.
- Medrano, V. (2006). Región y política intercultural. Una revisión teórica y metodológica de la cuestión. En Martínez, L. & Padilla, A. (Coords.), *Miradas a la historia regional de la educación*, (pp. 309-330). México: Miguel Ángel Porrúa-UAEM-CONACyT.
- Mendoza, R.G. (2013). Educación intercultural y gestión de la diversidad en regiones indígenas de México: el caso de la educación superior. *Entreciencias. Diálogos en la sociedad del conocimiento*, 1 (2), 161-171, consultado el 13 de abril de 2016. Disponible en: <http://www.entreciencias.enes.unam.mx/ciencias-sociales-humanidades-y-artes/educacion-intercultural-y-la-gestion-de-la-diversidad-en-regiones-indigenas-de-mexico-el-caso-de-la-educacion-superior/#.Vw6l6fihDIU>.
- Moya, R. (1996). *Desde el aula bilingüe.* Quetzaltenango, Guatemala: Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural (PEMBI).
- Nolasco, M. (1997). Educación bilingüe. La experiencia en México. En Bertely, M. & Robles, A. (Coords.), *Indígenas en la escuela*. México: COMIE.

- Olarte, T. (1997). La incorporación de los contenidos culturales y lingüísticos a los programas de educación indígena. En *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Indígena* (pp. 117-129). Oaxaca: IEEPO-Proyecto Editorial Huaxyácat.
- Pearce, B. W. (1994). Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad. En Schmitman, D. F., *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 265-289). México: Paidós.
- Pérez, M. L. (2016). La traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora. *Revista LiminaR*, XIV (1), 15-29. Disponible en: <http://liminar.cesmeqa.mx/index.php/r1/article/view/420/417>. Consultado el 12 de julio de 2016.
- Rebolledo, N. (2010). Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939-2009. En Velasco S. & Jablonska A., *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 113-157). México: UPN Ajusco.
- Reyes, S. & Medina, M. (2012). La educación intercultural bilingüe en México. Análisis de una experiencia. En Rodríguez, A. & Recéndez, M. C. (Coords.), *Políticas educativas en la sociedad de la información* (pp. 269-292). México: Editorial Manda.
- Reyes, S. (2006). *Reciprocidad y Complementariedad: la construcción de conocimientos y la formación de profesores desde la cosmovisión indígena. Un estudio de caso, Santa María Tlahuilotepc, Mixe, Oaxaca*. México: UAM-Xochimilco. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales.
- Robles, A. & Czarny, G. (2003). Procesos socioculturales en interacciones educativas. En Bertely, M. (Coord.). *Educación, derechos sociales y equidad. T.I Educación y diversidad cultural, educación y medio ambiente*, Colección: La investigación educativa en México, 1992-2002 (pp. 125-138). México: COMIE.
- Rockwell, E. (2004). Herencias y contradicciones de la educación en las regiones indígenas. En Meyer, L. & Maldonado, B. (Comps.), *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual* (pp. 3-23). Oaxaca: IEEPO.
- Rojas, A. & González, E. (2016). El carácter interactoral en educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR*, XIV (1), 73-91, consultado el 01 de marzo de 2016. Disponible en: <http://liminar.cesmeqa.mx/index.php/r1/article/view/424/421>.

- Salinas, V. & Avilés, M. (2003), Formación de docentes en y para la diversidad. En Bertely, M. (Coord.), *Educación, derechos sociales y equidad. T.I Educación y diversidad cultural, educación y medio ambiente*, Colección: La investigación educativa en México, 1992-2002 (pp. 165-234). México: COMIE.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2001). *Educación Intercultural Bilingüe. Programa 2001-2006*. México: SEP.
- Speiser, S. (1996). Interculturalidad en la educación: algunas reflexiones sobre un contexto necesario. En Godenzzi, J. (Comp.), *Educación e interculturalidad en los andes y la amazonía* (pp. 105-113). Cusco, Perú: Centro de estudios regionales andinos "Bartolomé de las casas".
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation* (pp. 85-99). Orlando, Florida: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Subsecretaría de Educación básica y normal [SEP] (1999), *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. Disponible en: <http://es.slideshare.net/armandocauich/lineamientos-generales-para-la-educacion-intercultural-bilingue>. Recuperado: 15 de marzo de 2016.
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*, (7), 10-21.
- Valenzuela, M. (2004). Encuesta internacional de Educación de Adultos Indígenas. Los pueblos indígenas y la Educación de Adultos en México. *Educación 2001*, 104, 1-32 (dossier educativo 28).
- Vázquez, G. (agosto 2001). Enfoques sobre interculturalidad. *Seminario: Matemática, educación matemática e interculturalidad*. Oaxaca: UPN-Unidad 201.
- Velasco, S. (2010). Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste. En Velasco, S. & Jablonska, A., *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 63-112). México: UPN-Ajusco.
- Viveros Álvarez, Rubén (2004), Problemas y vicisitudes de la educación indígena en México. *Revista Educación 2001*, (104), 25-28.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir, re-vivir. En Medina, P. (Coord.), *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 27-54). México: UPN-CONACyT-Plaza y Valdés.

Reyes Sanabria, Saúl (2016), El debate intercultural en México, *Revista Latinoamericana de Estudios Rurales*, I (1). Recuperado de <http://www.ceil-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistaalasru/article/view/107>