

La gestión de la diversidad cultural en España y México: construcción de la diferencia y exclusión en educación intercultural

The management of cultural diversity in Spain and Mexico: construction of difference and exclusion in intercultural education

Inmaculada Antolínez Domínguez*

Recibido: 30-06-2013 - Aceptado: 27-08-2013

Resumen

El presente artículo recoge una parte de los resultados de una investigación doctoral cuyo objeto de investigación ha sido el análisis de los procesos de construcción de la diferencia y su vinculación con la desigualdad en el marco de la educación intercultural en España y México. Presentaremos parte del marco teórico que ha sustentado la investigación y la propuesta analítica en la que nos posicionamos; esbozaremos la metodología empleada; describiremos los estudios de caso y finalizaremos presentando los resultados más relevantes sobre los procesos de inclusión/exclusión de ciertos colectivos minorizados en el marco de la educación intercultural en ambos contextos.

Palabras clave: Educación Intercultural, Etnografía, Escuela Inclusiva, Exclusión.

Abstract

This article shows some of the results of a doctoral research whose object of study was the analysis of the processes of construction of difference and its relationship to inequality in the context of intercultural education in Spain and Mexico. We will present the theoretical framework that has supported the research and the analytical approach in which we position; we outline the methodology; we describe the case studies and finalize by presenting the most relevant results on the inclusion / exclusion of certain groups minoritized in the context of intercultural education in both contexts.

Key Words: Intercultural Education, Ethnography, Inclusive Schools, Exclusion.

* Licenciada en Antropología Social y Cultural, Doctora por la Universidad Pablo de Olavide, España. iantdom@upo.es

Introducción¹

Este documento presenta algunos resultados de una investigación doctoral sobre diferencia y desigualdad en educación intercultural en España y México. El objetivo de la misma es tratar de analizar e interpretar los procesos de construcción de la diferencia y su relación con la desigualdad y exclusión de determinados colectivos en el marco de la educación intercultural. Para ello, desde una metodología etnográfica, nos hemos basado en una mirada comparativa a partir de dos estudios de caso, uno en España y otro en México.

De cara a la exposición de nuestro trabajo, comenzaremos precisando algunos de los conceptos y enfoques teóricos que nos sirven de asideros en la propuesta analítica que tratamos de desarrollar. Por otro lado, mostraremos la metodología empleada así como las técnicas de mayor importancia. Continuaremos presentando los estudios de caso desde los marcos institucionales y legislativos pasando por la descripción de las propias experiencias educativas. Esta presentación nos servirá para mostrar los resultados finales de este trabajo. Finalizaremos ofreciendo una mirada comparativa a partir del análisis de los discursos y prácticas que se desarrollan tanto en los mencionados marcos institucionales como en las propias experiencias educativas.

1. Coordenadas conceptuales

1.1 Estudios Interculturales: abordando la interculturalidad y el multiculturalismo.

La interculturalidad y el multiculturalismo están amparando una gran diversidad de propuestas y proyectos societales y, principalmente, educativos. Existen divergencias en torno a la génesis y migración del discurso intercultural de unas regiones a otras (Dietz y Mateos, 2011; Mateos, 2011). Sin embargo, es un hecho la “multiculturalización” de las sociedades así como las múltiples miradas que este proceso conlleva.

Desde esta realidad, es importante atender a la constitución de una disciplina de investigación que ha nacido desde el interés de determinadas corrientes académicas por la presencia de minorías étnicas y/o culturales o de población extranjera y migrante en el seno de los Estado-Nación-tales como los Estudios Étnicos o los Estudios Culturales- y visibilizadas por el movimiento multicultural. El estudio de los procesos vinculados a ello requiere de una visión comparativa y multidisciplinar. Dicha visión se está fraguando en la constitución de un ámbito de estudio propio, los Estudios Interculturales (Dietz, 2012).

Para García-Cano y Schimpf-Herken (2009) lo interesante de los Estudios Interculturales radica en la centralidad que cobra la cuestión de la alteridad y cómo el abordaje de ésta obliga a revisar los mecanismos que la constituyen como diferente, así como, la configuración de las estructuras

¹ Este artículo es producto de los trabajos financiados por el programa nacional español I+D+i convocatoria 2010 (ref. EDU2010-15808) y por el programa de Excelencia de la Junta de Andalucía (ref. SEJ-6329).

de poder y las instituciones en el seno de nuestras sociedades. Este será el punto de partida de nuestra propia investigación.

La diana del interés reside en desenmarañar las estructuras de poder o estructuras hegemónicas que despliegan los distintos Estados y sus instituciones y que derivan en posiciones de desventaja social, política, ideológica o simbólica producto de su pertenencia minorizada nacional o etnificada. Y esto implica pensar al “otro”, “los otros”, pero sobre todo y fundamentalmente pensarnos a nosotros mismos y nuestras instituciones (García-Cano y Schimpf-Herken, 2009: 249).

1.2. Estado-nación, diversidad cultural, construcción de la diferencia y procesos de exclusión.

La integración de estos “otros”, diversos culturalmente, ha sido históricamente uno de los mayores retos a los que ha tenido que hacer frente el Estado-nación tanto en Europa como en América Latina. Los estados español y mexicano han tenido que responder a cómo y dónde integrar la diversidad cultural existente de cara a lograr el mayor éxito en su estrategia nacionalizante (Gil, 2010; Stavenhagen, 2008).

Esta diversidad cultural, propia de cualquier territorio, se ha agudizado ostensiblemente fruto tanto de los movimientos de etnogénesis aborígen como de etnogénesis migrante en el seno del multiculturalismo (Dietz, 2007). Según Kymlicka (1996), el multiculturalismo abarca diferentes formas de “pluralismo cultural”. Por un lado, estarían los estados que aglutinan naciones en su seno, es decir, “democracias multinacionales” y, por otro, otras formas de pluralismo cultural que pueden darse igualmente al interior de los Estados-nación. Las primeras surgen como consecuencia de la incorporación de culturas que disfrutaban de autonomía a un marco territorial mayor como es el caso de México. La segunda forma de pluralismo cultural la conformarían los estados poliétnicos y se desarrolla especialmente a partir del asentamiento de población inmigrante, como el caso de España. Estos grupos no reivindican una existencia política separada sino que buscan “integrarse en la sociedad” y ser aceptados como “miembros de pleno derecho” (Íbid: 26).

En el marco de esta realidad diversa, consideramos que se desarrollan dos procesos de construcción de la diferencia por parte de lo que Kúper (2001) denomina “actores culturales”. Por un lado, aquellos a través de los cuales los grupos minoritarios y/o minorizados (Carbonell, 2000) construyen su diferencia para confrontarla al Estado en la negociación de su visibilización y acceso a cuotas de poder. Por otro lado, aquellos otros procesos a través de los cuales el Estado-nación moldea la diversidad en “diferencia” incluyendo a determinados sujetos en la definición de identidad nacional y sometiendo a exclusión a aquellos otros que no responden a la misma (Antolínez, 2013). En el primero de estos procesos juega un papel esencial la etnicidad (Pujadas, 1993) y el uso estratégico de la cultura² en la construcción de la propia identidad (Castells, 1998). En el segundo de ellos, la diversidad pasa a ser diferencia desde que se seleccionan determinados

² Esta estrategia de reforzamiento de la identidad propia de determinados grupos discriminados o desfavorecidos se basa en la lógica del culturalismo y en un uso esencialista de la cultura gracias al cual poder reforzar su posicionamiento de “nosotros” frente a “ellos” (Bash, 2012; Franzé 2008).

rasgos sociales de algunos grupos y se discriminan como diferentes respecto los rasgos de otros grupos sociales (García, Granados y Pulido, 1999). Esta selección es puramente arbitraria y no tendría mayores repercusiones sociales si no se estableciesen determinados juicios de valor pasando así a hablar de desigualdad. La desigualdad se entiende como una realidad estructural del sistema capitalista actual que genera empobrecimiento, precariedad y condiciones de especial vulnerabilidad en unos grupos de población frente a otros (Subirats, 2010). En la valoración diferenciada de unos grupos sociales en el seno de los Estados-nación, se generan determinados procesos de inclusión de aquellos actores que responden al modelo nacional y homogeneizante frente a las lógicas que excluyen (Delgado, 2005) a aquellos que no lo hacen.

La exclusión social es un concepto multidimensional ya que no sólo hace alusión a la escasez de recursos económicos sino también a la exclusión en seguridad, justicia o ciudadanía. Por otro lado es un proceso dinámico asociado a la estructura económica y al cambio social. A ello hay que sumarle el hecho de que procede del funcionamiento de las instituciones y de las políticas públicas y legislativas que actúan incluyendo y/o excluyendo y; por último, en donde juegan un papel importante determinados actores sociales que actúan, de nuevo, en torno a esas lógicas de inclusión/exclusión (Martínez, 1997). De cara a la incorporación del concepto en nuestra investigación, nos parece de especial interés rescatar la sistematización en tres esferas que establece Subirats (2010) sobre la inclusión social y sus repercusiones en la exclusión.

En la primera de ellas (Esfera del Estado) la inclusión se daría cuando un sujeto puede acceder a los derechos civiles de reconocimiento de su ciudadanía, de sus derechos políticos a través del sufragio y el principio de representatividad y los derechos sociales de sanidad, educación, vivienda y seguridad. En la segunda esfera (Económica), la inclusión se basa en que los grupos sociales pueden mantener “un cierto tipo de relaciones con la esfera de la producción o con la generación de valor social”. Por último, en la tercera (Esfera social) se hace de especial importancia la construcción de una identidad y una pertenencia arraigadas en un marco comunitario de referencia.

1.3. Posicionamiento de análisis

Teniendo en cuenta que la interculturalidad y su vinculación con la exclusión de determinados colectivos implica procesos que son más amplios que los que afectan exclusivamente al espacio escolar, nuestro trabajo parte de la necesidad de una mirada comparativa que permita analizar e interpretar los procesos similares a través de los cuales las propuestas educativas y sociales “interculturales” han acabado vinculándose, en ambos contextos nacionales, a la atención a minorías étnicas y/o nacionales en contextos de desigualdad (Antolínez, 2013).

Unido a ello, partimos de la necesidad de adoptar una perspectiva ecológica y holística (Ogbu, 1993) que nos permita poner en relación lo que pasa en la escuela con lo que sucede fuera de ella desde una aproximación multinivel.

Finalmente, como modelo analítico en nuestra investigación que articule la diferencia, la desigualdad y la exclusión, partimos de la propuesta de Dietz (2009) de llevar a cabo un trabajo etnográfico que ponga en relación tres niveles de análisis interconectados. El primer nivel lo compone la dimensión “semántica” que se centraría en el análisis de los discursos de los actores

desde una perspectiva *emic*. El segundo nivel sería la dimensión “pragmática” “centrada en los modos de interacción de los diferentes actores escolares, organizacionales y comunitarios desde una perspectiva *etic*. Por último estaría la dimensión “sintáctica” centrada en las instituciones y organizaciones.

2. Metodología empleada

De cara al desarrollo de esta propuesta analítica nos hemos basado en el método etnográfico de investigación entendido como un “proceso metodológico global” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 18) que integraría una serie de técnicas de recogida (o producción) de datos, la descripción de dichos datos, su interpretación y el propio acto de escritura de los textos. Dicho trabajo se focalizó en la selección de dos estudios de caso (una escuela de primaria en la ciudad de Sevilla y una escuela secundaria en la Sierra Norte de Oaxaca, México) y en la adopción de un enfoque comparativo entre ambos.

Por otro lado, las técnicas básicas de investigación se han centrado en la observación participante tanto de espacios escolares como comunitarios así como la realización de entrevistas en profundidad a diferentes actores vinculados con la gestión de la diversidad cultural en los dos casos de estudio³. La sistematización de la información y análisis de datos se llevó a cabo gracias al programa informático NUDIST.

3. Los estudios de caso.

Desde la propuesta teórica definida previamente de enlazar las experiencias educativas con los contextos sociales más amplios en los que se insertan, ofrecemos en este apartado un recorrido por las disposiciones jurídicas más importantes; algunos datos que definen el contexto y una presentación de la propuesta pedagógica de los propios centros escolares. De forma paralela, vincularemos esta descripción de los contextos con los discursos y prácticas que se desarrollan en cada uno de los niveles que diferenciamos atendiendo, por un lado, a aquellos que tienen lugar en los “marcos institucionales” (legislación) y aquellos que se implementan en las propias experiencias de los centros educativos.

3.1. Marcos institucionales: parteaguas jurídico en el caso español

La educación intercultural cobra protagonismo en España a partir de una serie de factores. El mayormente referenciado tiene que ver con la presencia de alumnado extranjero en las aulas (Essomba, 2007). Sin embargo, otros factores se evidencian de importancia como la consolidación del sistema democrático o el giro posmodernista vivido a nivel universal y vinculado a los procesos de globalización que han reconfigurado el panorama sociodemográfico de los estados actuales.

³ En el caso de España se realizaron 60 entrevistas en total y en Oaxaca 43 a diferentes actores tales como técnicos y políticos; asesores técnicos pedagógicos; miembros de ONGs/asociaciones; docentes; familias y alumnado.

La Constitución española ha sido el marco normativo en el que se han movido cada una de las leyes educativas del país, marcando desde sus inicios, la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza básica. La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, L.O.D.E. (1985) se crea ya en tiempo de democracia y responde a las disposiciones de la Constitución. En este marco se llevan a cabo medidas por primera vez de atención al alumnado gitano a partir de las llamadas “escuelas puente” consistentes en la segregación de dichos menores en centros escolares independientes, cercanos a su residencia y dedicados específicamente a ellos. Aparece igualmente la garantía del derecho a la educación de menores extranjeros en el contexto de la entrada de España en la Comunidad Económica Europea en 1986 y de la creación de la Ley de Derechos y Libertades de Extranjeros en España (Ley Orgánica 7/1985).

En la década de los noventa España es considerada ya un país receptor de inmigrantes teniendo lugar el primer debate político sobre inmigración en el Congreso. Se llevan a cabo dos procesos de regularización, se diseña una política de “cupos” de trabajadores extranjeros y se reforma la Ley de Extranjería anterior. Será en este contexto cuando se cree la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, L.O.G.S.E. (1990) en la que se plantea por primera vez la integración de los grupos desfavorecidos en la escuela y la lucha contra la discriminación y la desigualdad fueran éstas por razones de nacimiento, sexo, raza, religión u opinión. Su modelo de atención a la diversidad estaba centrado en: a) educación compensatoria, temporal o permanente basada en la diversificación curricular y adaptativa; b) programas de garantía social destinados a aquellos estudiantes que no alcanzaban los objetivos educativos básicos, en riesgo de abandono escolar y que se encontraran en situación desfavorecida y, c) mantenimiento de los idiomas y culturas de origen según los derechos de pluralidad lingüística (Aguado et al., 2005).

Una década más tarde aparece la Ley Orgánica de la Calidad Educativa, L.O.C.E. (2002) paralizada por un cambio de gobierno en 2004. En dicha ley se recogía la categoría de alumnado con “necesidades educativas específicas” en donde se insertaban por primera vez a los menores extranjeros, además de aquellos superdotados intelectualmente y aquellos con necesidades educativas especiales, bien por la presencia de una o varias discapacidades o por otros factores de análogos efectos. Desde esta clasificación se recoge de nuevo el principio de compensación y la importancia de la enseñanza de la lengua y cultura españolas para favorecer su integración.

La vigente Ley Orgánica de Educación, L.O.E. (2006), siguiendo los dictámenes europeos, incorpora la noción de competencia básica. Dicha ley se fundamenta en los principios de calidad y equidad, contemplando -en su discurso- la diversidad como un principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. De ahí que plantee que la atención integral del alumnado con necesidad específica se regirá por los principios de normalización e inclusión partiendo de acciones compensatorias y de adaptación curricular según el principio de igualdad. Aunque en ningún momento se hace referencia explícita al alumnado extranjero, sí se señala la necesidad de programas específicos para los menores que presenten graves carencias lingüísticas o en competencias básicas y señala que el desarrollo de estos programas será simultáneo a la escolarización del alumnado en el grupo ordinario.

Cabe señalar, además, los programas de educación compensatoria según el Real Decreto 299/1996 de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación en

la que se legisla la respuesta educativa hacia el alumnado cuya desventaja se asocia a factores sociales, económicos, geográficos, étnicos o de cualquier otra índole. Históricamente nacieron atendiendo a menores principalmente de origen gitano y, actualmente, se incluye también a los hijos e hijas de personas extranjeras.

Por último, respecto a la relación de cada una de las leyes educativas vigentes con la Ley de Extranjería, cabe decir que España no vincula el “derecho a la educación de los menores con el estatuto de residencia legal de su familia, pero tampoco reconoce explícitamente este derecho para los menores de padres en situación irregular ni garantiza el derecho universal a la educación de cualquier ciudadano con independencia de su nacionalidad y situación administrativa” (Essomba 2007: 297). Esta carencia de garantía se extiende igualmente a los propios familiares que se encuentran en situación de irregularidad. Éstos, por encontrarse ante dicha situación administrativa, carecen del derecho al voto y de representación y, por otro lado, han de enfrentarse a múltiples dificultades para el acceso a la educación superior o a una vivienda digna por no tener, entre otras cosas, un documento nacional de identificación (Federación Andalucía Acoge, 2011).

3.2. Marcos institucionales: parteaguas jurídico en el caso mexicano

La interculturalidad, en el caso mexicano, está vinculada especialmente con la población indígena, minoría autóctona que en la década de los setenta plantea una serie de demandas sociales y políticas que tienen que ver con su posición en el Estado-nación y que vienen derivadas de su historia colonial y de dominio. Una de dichas demandas de mayor envergadura tiene que ver con propuestas educativas que respondan a las necesidades propias de los Pueblos Originarios.

La atención educativa a las poblaciones indígenas ha estado fuertemente marcada por la herencia colonial basándose en aquella época en la conversión, la dominación y la aculturación (Aguirre, 1975). Sin embargo, las comunidades rurales y con población minoritaria fueron escasamente atendidas hasta el punto de que, con el inicio de la independencia de México, existía en el país un alto nivel de población que no hablaba castellano y una división social marcada entre indígena y no indígena. Con el inicio del Estado-nación tras la independencia, comienza a imperar la idea ilustrada de que la modernización depende de la unidad nacional y de la homogeneización cultural tratada de imponer sobre la pluralidad y diversidad evidentes.

La primera medida institucional en materia educativa residía en la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos de 1857 en la que se separaba la religión de la educación y se imponía a ésta como gratuita y laica. Años más tarde, se crean las primeras escuelas para indígenas con el objetivo de castellanizar directamente y enseñar una matemática elemental, medidas que se mantendrán tras la Revolución mexicana de 1911 con las escuelas de instrucción rudimentaria. En este período se crea la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 la cual sufrió una serie de reformas posteriores con el fin de reconocer el carácter pluricultural, étnico y lingüístico de la nación mexicana⁴.

⁴ Véase la Reforma Constitucional del artículo 4º en 1992 y la del artículo 2º de 2001.

En los años veinte se funda la Secretaría de Educación Pública (SEP) manteniendo una política de incorporación mediante un sistema escolar nacional en el que no se planteaban métodos pedagógicos específicos para los indígenas aunque años más tarde nacen las Casas del Estudiante Indígena con la pretensión de “mexicanizar” a su alumnado. En los años treinta se crea un Departamento de Asuntos Indígenas que en la década siguiente pasará a ser Dirección y a depender directamente de la SEP, además de la creación del Instituto Indigenista de México.

No será hasta 1978 cuando la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de un mayor respaldo al objetivo de lograr la educación primaria para todos los niños y niñas, la castellanización de la población indígena y la alfabetización y educación elemental para la población adulta. Desde la DGEI nace por primera vez un planteamiento pedagógico para una Educación Indígena Bilingüe Bicultural basada en el aprendizaje de la lengua materna y gradualmente el español como segunda lengua. Sin embargo, la experiencia fue demostrando que estos programas estaban funcionando a modo de compensación de necesidades lingüísticas sin mayor implicación en su carácter cultural. De ahí el giro posterior hacia lo intercultural para reflejar el dinamismo que los procesos culturales (Bertely, 1998: 89).

Durante el proceso de “modernización educativa” que culminó con la federalización educativa de 1992⁵ nace el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y la Ley General de Educación de 1993. En dicha ley educativa no se recoge el principio de educación bilingüe bicultural o intercultural, aunque se reconoce la pluralidad lingüística de la nación y la defensa de la unidad nacional.

En la última década han surgido una serie de disposiciones jurídicas e instituciones de interés. En primer lugar la Ley General de Derechos Lingüísticos de las Comunidades y Pueblos Indígenas (2002) en la que se reconoce y defiende el uso y existencia de las lenguas indígenas en el seno de la nación mexicana como derecho individual y colectivo de los pueblos indígenas. Por otro lado, el Programa Nacional de Educación (ProNaE 2001-2006) en el que se defiende el enfoque de educación intercultural bilingüe abogando por una educación intercultural para todos los mexicanos e intercultural bilingüe para las regiones consideradas multiculturales. El Programa Sectorial de Educación (2007-2012) no recoge el principio intercultural en sus propuestas discursivas sino que plantea como objetivos el logro de una educación integral, de calidad y acorde con las necesidades tecnológicas actuales. Por otro lado, cabe señalar la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la SEP en 2001 destinada a promover y evaluar la política educativa intercultural bilingüe, entre otras acciones. Por último, en 2003 se creó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) como organismo descentralizado y que tiene a su cargo el desarrollo de la Ley General de Derechos Lingüísticos.

Finalmente, cabe señalar que en todo este entramado jurídico de atención educativa a estas poblaciones sigue estando presente el debate sobre qué tipo de “ciudadanía” corresponde a las poblaciones indígenas (Martínez, 2005; Tamayo, 2006). La Ley de Derechos Indígenas (2001) fue un intento de otorgar derechos a los grupos indígenas sin mayores implicaciones en su estatus respecto al Estado-nación. Sin embargo, no podemos olvidar que las poblaciones indígenas, desde

⁵ En dicho proceso se delega en cada uno de los estados la administración de la educación.

su reconocimiento como “pueblo” a partir de lo establecido por la ONU o la OIT, ponen en cuestión el hecho de que deban seguir supeditadas al Estado federal. Por otro lado, este mismo hecho implica repensar la necesidad de que los pueblos indígenas comiencen a ser considerados “sujetos de derecho público” frente a “entidades de interés público” lo que significaría dejar de considerarles supeditados al poder federal (aunque con diversos reconocimientos sociales, culturales y políticos) y comenzar a ver las comunidades con un estatus autónomo de competencia con otras entidades estatales (Tamayo, 2006: 25).

Una vez revisadas los discursos y prácticas institucionales en materia de interculturalidad en España y México, presentamos a continuación otro tipo de experiencias prácticas de gestión de la diversidad cultural.

3.3. La experiencia del centro educativo de España

La experiencia que presentamos a continuación está desarrollada en una escuela de primaria de la ciudad de Sevilla en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Dicha comunidad se encuentra en la zona suroccidental de Europa, la conforman 8 provincias, cuenta con 770 municipios y es la más poblada de toda España⁶.

La ciudad de Sevilla es la capital de la Comunidad Autónoma además de la provincia que lleva su mismo nombre. Contaba con casi dos millones de personas a fecha de 2008 y con un 3,3% de población extranjera censada. Se divide en 11 distritos municipales, estando el centro educativo que vamos a presentar en un distrito considerado “desfavorecido” dentro de la ciudad con un perfil socio-demográfico complejo. Existen zonas con un elevado número de familias monoparentales, con bajo nivel socioeducativo, un alto índice de desempleo, presentando adicciones de diverso tipo y con escasa red de apoyo. Por otro lado, es el segundo distrito con mayor población extranjera contabilizada con un 13,19% siendo las principales nacionalidades la marroquí, china y rumana⁷. La zona en la que se ubica el centro escolar se formó a partir de la llegada de población rural a mediados del siglo XX y a partir del año 2000 de población extranjera. La realidad diversa del contexto ha sido asumida por la Administración educativa siendo considerada esta escuela como Centro de Atención Educativa Preferente (CAEP) aprobando un Plan de Compensación Educativa para “paliar” las necesidades que mostraba el alumnado de la zona.

Sin embargo, los propios profesionales del centro han sido conscientes de esta misma realidad y desde el año 2006 protagonizaron una serie de cambios en su centro. En primer lugar, iniciaron un proyecto denominado “Comunidad de Aprendizaje” (en adelante CdA) cuya finalidad radica más en la “transformación” que en la “compensación”. Sus objetivos están en la superación de las desigualdades, en proporcionar una educación de calidad y en promover la capacidad de diálogo y crítica. Dichos proyectos suelen surgir en contextos donde las características del entorno no favorecen el acceso de la sociedad de la información a todas las personas, de ahí que su objetivo no sea sólo la transformación de la escuela sino también del entorno.

⁶ Fuente IEA. Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (SIMA)

⁷ Datos de “La Sevilla de los Once Distritos”, Excmo. Ayuntamiento de Sevilla (2008). Datos del Padrón Municipal de 2006.

Su propuesta teórico-pedagógica se basa en el aprendizaje dialógico basado en la comunicación y el consenso igualitario (Habermas, 1987) y para llevarlo a cabo diseñan estrategias prácticas como las tertulias y los grupos interactivos dentro del aula. Estos últimos se basan en el trabajo cooperativo y autónomo del alumno/a bajo la supervisión de un adulto (Elboj et al., 2002). Otro de los puntos importantes de las comunidades de aprendizaje radica en el proceso constante de reflexión y crítica que lleva a cabo el profesorado sobre su práctica docente lo que conlleva, por otro lado, el inicio de transformaciones e innovaciones en la estructura y organización escolar. Por último, cabe mencionar la búsqueda constante de la participación activa de toda la comunidad educativa, entendiendo por ésta a los familiares, a los/las menores, las asociaciones de la zona, ONGs, etc.

Junto a ello, el centro educativo desarrolla también desde el año 2006 lo que denominan “proyecto intercultural” y que aglutina una serie de acciones vinculadas a las medidas institucionales que vimos en apartados anteriores. Entre estas medidas están los programas de enseñanza del español, los talleres de mantenimiento de la lengua y cultura de origen, el papel de los mediadores interculturales y las actividades concretas desarrolladas por el centro educativo. Dichas actividades se han basado en la celebración de días especiales sobre los diferentes países de donde es originario su alumnado enfocándose en cuestiones demográficas, geográficas y culturales. Por otro lado, tienen como objetivo la formación del profesorado y de las familias en temas principalmente de inmigración y extranjería. Discursivamente, cabe señalar que los responsables del proyecto defienden la normalización de la interculturalidad en todo el curriculum educativo desde un concepto de la diversidad como enriquecedora pero cabe señalar que el concepto de diversidad que albergan en este proyecto intercultural está estrechamente relacionado con la población inmigrante y no con todo el alumnado, algo que sí hacen desde su proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

3.4. La experiencia del centro educativo en México.

La segunda experiencia que presentamos se desarrolla en una escuela de secundaria denominada “comunitaria indígena” en el distrito de Villa Alta, en la Sierra Norte de Oaxaca. El estado de Oaxaca se ubica al suroeste de la república mexicana, cuenta con ocho regiones y se reconocen 570 municipios. Siguiendo datos de la Confederación Nacional de Población (CONAPO), 430 de los 570 municipios se caracterizan como de alta y muy alta marginación concentrándose en ellos, además, la mayor cantidad de población originaria. Comparativamente con otras zonas del país, Oaxaca presenta las tasas de mortalidad general, mortalidad materna y fecundidad más elevadas. Hay que mencionar el papel que juega en ello la extremada orografía del terreno y la dispersión de las localidades. A esto se une el peso importante de la migración provocando la salida de una cantidad elevada de población a otras regiones de México y Estados Unidos, conllevando importantes procesos de desestructuración social y familiar en las comunidades de origen. Si atendemos, por otro lado, a las características socioculturales un rasgo particular de Oaxaca es su pluralidad cultural. Se habla de la existencia de 16 grupos etnolingüísticos y más de cien variantes dialectales, con un 36.58% de población declarada hablante de alguna lengua indígena⁸.

⁸ Datos del INEGI. Censo de Población y Vivienda 2000.

Oaxaca se divide en ocho regiones y una de ellas es la Sierra Norte. Se calcula que hay un 63.54% de hablantes de alguna lengua indígena siendo la mayoritaria el zapoteco con cinco variantes al interior. Uno de los distritos, donde se ubica la escuela de nuestra investigación, es Villa Alta con más de 30.000 habitantes y cuya población se mantiene de una agricultura de subsistencia y de las remesas que recibe de sus familiares emigrados.

En materia educativa coexisten en la Sierra Norte dos tipos de programas: el Bilingüe Intercultural -denominado también educación indígena- y el sistema de educación formal o escuelas “generales”. Actualmente, a nivel de secundaria coexisten el modelo de Educación Secundaria Técnica, Telesecundaria y desde el 2003 el modelo que vamos a presentar denominado Escuela Secundaria Comunitaria (en adelante ESC).

La propuesta educativa nace desde el planteamiento de un “concepto integral de educación básica con enfoque bilingüe intercultural” (IEEPO, 2007: 5). El modelo de Secundaria Comunitaria, en el documento originario de 2004, se definía dentro de una educación bilingüe intercultural. Sin embargo, cabe señalar que en el documento teórico elaborado en 2007 se elimina el concepto de interculturalidad en varios párrafos que versan sobre principios en los que se fundamenta la propuesta. Ante la pregunta de la investigadora por este hecho a uno de los asesores, la respuesta del mismo fue:

Necesitamos conceptos que de verdad respondan a las necesidades de los pueblos indígenas. La educación intercultural bilingüe ha estado muy bien siempre desde el discurso pero en la práctica ha venido demostrando que no funciona. De ahí que propongamos conceptos propios, elaborados por los propios intelectuales oaxaqueños, como el de comunalidad (Conversación informal. Asesor ESC. Agosto 2008).

Ello implica paralelamente una revalorización de otro tipo de conceptos. Uno de ellos es la comunalidad⁹ entendida como “modo de vida de los pueblos originarios” y que se sustenta en la solidaridad, reciprocidad, democracia activa y participativa y respeto mutuo. Estos valores, según los asesores, ponen en relación la comunalidad con la interculturalidad. Por otro lado, está el comunitarismo como “un espacio territorial, una historia común, una variante de la lengua del pueblo, una organización que define lo político, cultural, social, civil, económico y religioso, un sistema comunitario de procuración y administración de justicia (...) personas con historia, pasado, presente y futuro que no se pueden definir concretamente, físicamente, sino también espiritualmente en relación con la naturaleza toda” (IEEPO, 2004: 42). Por último, estaría el principio de liberación, ya que el modelo educativo pretende fundamentarse en una educación crítica, reflexiva y propositiva de la problemática económica, social, política y cultural en la que los pueblos originarios han vivido y aún conviven.

Según estos pilares básicos, la principal diferencia respecto al modelo intercultural bilingüe y más importante apuesta de la propuesta de Secundarias Comunitarias radica en su trabajo

⁹ Para mayor información sobre la génesis de dicho concepto, su definición e investigaciones que se han dedicado al mismo remito a Maldonado Alvarado, B. (2002) *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*, Instituto Nacional de Antropología e Historia-Secretaría de Asuntos Indígenas del gobierno del estado - Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, Oaxaca.

curricular y pedagógico. El modelo parte de que existen diferentes tipos de conocimientos: el científico y el comunitario. El primero estaría presente en el contenido curricular formal del Plan y Programa Nacional de Educación y se correspondería con las materias académicas. El segundo es el conocimiento recogido en la comunidad, transmitido de forma oral, que no tiene carácter científico pero que ha fundamentado la supervivencia de la comunidad. La manera de integrar ambos conocimientos en un aprendizaje común son los proyectos de aprendizaje cuya temática y diseño se decide de manera asamblearia (entre familiares, alumnado, docentes, ciudadanos/as, autoridad) y que, a lo largo del año, son tutorizados por los educadores y educadoras (IEEPO, 2007). La información obtenida en dichos proyectos se va presentando periódicamente tanto en lengua indígena como en español buscando además que los resultados de aprendizaje vengan desde la comunidad y reviertan en la misma.

El objetivo final al que aspira el modelo de Secundaria Comunitaria es a disolverse dentro de la propia comunidad en la que existe para pasar a formar parte de la vida comunal y no como una institución ajena que separa a los menores de su espacio familiar y de las responsabilidades comunitarias.

4. Resultados: mirada comparativa entre contextos, marcos institucionales y experiencias actorales en la educación intercultural en España y México.

Una vez presentados los marcos institucionales de los respectivos países y las experiencias educativas concretas pasamos a ofrecer las convergencias y divergencias encontradas en los contextos, discursos y prácticas de educación intercultural en ambos niveles y sendas regiones.

Tabla 1. Comparativa de los contextos según esferas de inclusión/exclusión en España y México

		ESPAÑA	MÉXICO
CONTEXTO (Exclusión social)	Estados y derechos ciudadanía	No ciudadanía ni representación de algunos grupos. Escasez de derechos sociales	Exigencia de otra ciudadanía. Carencia de representación. Escasez de derechos sociales.
	Mercado y producción de valor	Precariedad e inestabilidad laboral. Economía sumergida. Desempleo.	Precariedad laboral. Subsistencia. Economía sumergida. Desempleo. Alta migración.
	Redes familiares y comunitarias	Desestructuración social y familiar. Debilitamiento redes sociales. Agravado en población extranjera.	Desestructuración social y familiar. Debilitamiento redes sociales. Conflictos internos y migración.

Fuente: Elaboración propia

Respecto al **contexto**, siguiendo la propuesta de Subirats (2010), podemos afirmar que los sujetos que participan en ambos contextos se encuentran en una situación de clara exclusión social si atendemos a las tres dimensiones planteadas por el autor. Así en primer lugar, en cuanto a los

derechos de ciudadanía hemos comprobado cómo la condición de “ciudadanía” en España excluye directamente a un grupo concreto de población: personas inmigradas en situación irregular. Por otro lado, el barrio se ubica en una “zona desfavorecida” en condiciones de infravivienda y escasez de recursos sociales, donde la población, con niveles bajos de escolaridad, ocupa puestos precarios e inestables agravándose dicha situación en el caso de la población extranjera. En la tercera y última dimensión, el caso español aparecía como un contexto de gran desestructuración social y familiar, con las redes extensas muy deterioradas siendo esta situación aún mayor para el caso de las familias inmigradas que además carecían de parientes cercanos residiendo cerca.

En el caso mexicano, sobre la primera dimensión, cabe señalar la exigencia de “otra ciudadanía” por parte de las poblaciones indígenas a causa de su no reconocimiento como sujetos de derecho público. En cuanto a los derechos sociales, los datos ofrecían pistas en cuanto a la escasez de recursos sanitarios o educativos en determinadas zonas de la Sierra Norte e, insistimos igualmente, en la precariedad laboral en la que viven los habitantes de las comunidades del distrito de Villa Alta dedicándose a la agricultura de subsistencia sin encontrar apenas ocupación en otro tipo de sectores económicos y, en muchos casos, sin tener un contrato laboral en situación legal. A ello se suma, en la tercera dimensión, el debilitamiento de las redes familiares y comunitarias fruto del alto índice de migración y de ciertos conflictos internos que asolan las comunidades.

Tabla 2. Concepto de alteridad e interculturalidad en los marcos institucionales y experiencias actorales de educación intercultural en España y México.

		ESPAÑA	MÉXICO
MARCO INSTITUCIONAL	DEFINICIÓN ALTERIDAD	Diversidad relacionada con: Inmigración extracomunitaria	Diversidad relacionada con: Población indígena Reconocimiento de la diversidad
	DEFINICIÓN INTERCULTURALIDAD	España: no se recoge en la legislación	Se recoge de manera intermitente en las medidas legislativas Educación intercultural para todos y bilingüe para indígenas
	MEDIDAS	Segregación inicial - Competencias interculturales para todos - Acciones específicas para población extranjera: enseñanza lengua, mantenimiento lengua y cultura de origen - Adaptaciones curriculares	- Castellанизación, asimilación, homogeneización. - Reducción a la atención lingüística - Acciones específicas para población indígena: enseñanza del español y reconocimiento del derecho a usar la lengua autóctona. - Adición de contenidos étnicos en el curriculum oficial
	ENFOQUE	Enfoque compensatorio Teoría del déficit	Enfoque compensatorio Teoría del déficit

EXPERIENCIA ACTORAL	DEF. ALTERIDAD	Diversidad entendida en relación a la totalidad del alumnado y la comunidad del entorno	Diversidad entendida en relación a la totalidad del alumnado y la comunidad del entorno
	DEF. INTERCULTURALIDAD	Vinculado al discurso institucional Tema transversal	Abandono del concepto Mayor peso de otros: comunalidad, comunidad
	MEDIDAS	Proyecto de innovación educativa no reconocido normativamente: Comunidad de aprendizaje - Reflexión y crítica del profesorado - Transformación de la organización escolar - Pedagogía participativa, cooperativa e inclusiva - Participación activa de la comunidad: transformar el entorno - Currículum oficial con diversificaciones	Proyecto de innovación educativa reconocido normativamente desde 2007: proyectos de aprendizaje - Reflexión y crítica de los educadores/as - Transformación de la organización escolarización - Pedagogía basada en la autonomía del estudiante, cooperativa y participativa - Participación esencial de la comunidad: los conocimientos vienen del entorno y son devueltos a la comunidad. - Currículum propio articulado con el oficial
	ENFOQUE	Enfoque inclusivo e integrador Aprendizaje dialógico	Enfoque inclusivo Educación autónoma, crítica y liberadora

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los discursos y prácticas, siguiendo el análisis sistematizado en la tabla 2, cabe señalar que el concepto de **alteridad o diversidad** en referencia a la población a la que van dirigidas las acciones educativas es divergente. Así, en el marco institucional, ésta está estrechamente relacionada con minorías étnicas y/o nacionales tales como población extranjera en el caso español o indígena en el mexicano lo cual conllevará una serie de medidas concretas. Sin embargo, la noción de alteridad se amplía en las experiencias actorales pasando a conformar la totalidad no sólo del alumnado, sino de la población del entorno en el que se haya el centro educativo en cuestión.

Unido a ello, vemos como la **interculturalidad** en los marcos legislativos juega un papel confuso, apareciendo en el discurso de manera intermitente, sin recogerse en la legislación educativa en el caso español y, por otro lado, institucionalizándose en el caso mexicano a partir de las demandas del movimiento indígena. En ambos discursos normativos, la interculturalidad aparece recogida como un principio destinado al total de la población aunque este hecho se encuentra en contradicción con las medidas desplegadas. Si dirigimos nuestra mirada hacia las experiencias educativas registradas, vemos cómo la interculturalidad juega un doble papel. En el caso español,

es un concepto estrechamente vinculado a las medidas del discurso institucional; en el caso mexicano, en cambio, es un concepto que está siendo abandonado de uso y sustituido por otros de mayor poder explicativo.

El asunto de mayor interés aparece en el apartado de **medidas**. Dentro del discurso institucional, la educación intercultural aparecía como un principio educativo destinado a la totalidad de la población; en cambio, podemos comprobar cómo en la práctica las acciones institucionales se han acabado reduciendo a la atención educativa específica a las minorías por origen étnico y/o nacional. Es curioso ver cómo dichas acciones coinciden en cierta manera tanto en un contexto como el otro siendo la actuación estrella la enseñanza de la lengua nacional (castellano o español) acompañada de un cierto reconocimiento de la lengua y cultura propia de los colectivos “minorizados”. Es necesario señalar que la lengua originaria en México tiene un reconocimiento legislativo mayor frente a la realidad cada vez más multilingüe y no reconocida de países europeos como España. Junto a ello, cabe mencionar las acciones llevadas a cabo históricamente y reproducidas aún actualmente destinadas a la castellanización, la asimilación y la homogeneización dentro del modelo de Estado “nacionalizante” que mencionamos anteriormente. En este marco normativo se deja un mínimo espacio para el reconocimiento de la diversidad en las adaptaciones curriculares que se llevan a cabo en el sistema educativo español para facilitar la “integración” del alumno/a extranjero/a en el ritmo normalizado del aula y la posibilidad de incorporar contenidos étnicos *ad hoc* en un Plan y Programa Nacional mexicano que es exactamente igual en todo el territorio federal.

Es por ello que consideramos que estas acciones se encuentran dentro de un enfoque compensatorio que considera que determinados grupos se encuentran en una situación desfavorecida y que, por tanto, no tienen las mismas capacidades que el resto de ciudadanos/as. Según la teoría del déficit, tanto los menores extranjeros como indígenas se categorizan dentro de colectivos con “handicaps” -bien sea de tipo social, cultural, formativo, familiar, etc.- que les impiden poder tener el mismo rendimiento que el resto de estudiantes. De ahí la necesidad de recibir un aporte extra en su atención educativa para paliar estas deficiencias.

La respuesta a este tipo de acciones por parte de los actores educativos se basa en la innovación educativa. Ésta se fundamenta en un enfoque inclusivo en el que la totalidad del alumnado es contemplada y donde la diversidad no se entiende únicamente en términos étnicos o de origen nacional. Se parte de la necesidad de que el aprendizaje se de entre iguales, de forma cooperativa y con el objetivo de lograr una educación crítica y reflexiva. En ambas experiencias se busca cambios en la organización escolar, la reflexión constante del educador/a sobre su práctica y sobre todo, la igualdad de oportunidades para todas las personas y la transformación de ese entorno definido como “desfavorecido” o “marginado”. Los protagonistas de ambas experiencias son conscientes de que esta meta sólo es posible desde una premisa básica: la participación de la comunidad, especialmente en el contexto mexicano. El planteamiento de la incorporación de ésta en la dinámica educativa está determinando estrategias pedagógicas innovadoras que están logrando mejores resultados en la práctica que las propuestas interculturales institucionales de atención a alumnado inmigrante o indígena.

5. Conclusiones

A partir de lo expuesto, llegamos a las siguientes conclusiones. En primer lugar, constatamos la situación de exclusión que siguen viviendo ciertos grupos de población concretos de especial vulnerabilidad tales como población indígena en México o inmigrante en España. Junto a ello, podemos observar como el análisis de las medidas institucionales desarrolladas desde las políticas educativas para atender a este tipo de población y enmarcadas dentro de lo que se denomina “educación intercultural” reproducen una construcción de la diferencia que genera desigualdad y perpetúa, precisamente, la situación de exclusión anteriormente mencionada. Por último, hemos detectado que ciertas experiencias educativas que hemos denominado como “experiencias actorales”, desde abajo están consiguiendo precisamente la inclusión de dichos colectivos al sistema educativo y mayores facilidades de cara a la mejora de su rendimiento escolar. Desde esto último, señalamos la importancia de que la investigación educativa actual dirija su mirada hacia este tipo de experiencias actorales colaborando en la visibilización de la voz de los grupos históricamente “minorizados” y silenciados y provocando la posibilidad de una construcción de la teoría intercultural más allá de las propuestas hegemónicas europeas y en general anglosajonas (Gundara y Portera, 2008). Hasta el momento, creemos que en la reflexión sobre la gestión de la diversidad cultural en los actuales Estados-nación, la “comunidad” y la “comunalidad” pueden ir convirtiéndose en asideros conceptuales a “empoderar” frente al criticado e institucionalizado concepto de “interculturalidad”.

Bibliografía

- Abdallah-Preteceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Aguado et al. (2005) *Educación intercultural. Una propuesta para la transformación en la escuela*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Aguirre, G. (1975) *Teoría y práctica de la educación indígena*. Mexico: SEP.
- Antolínez, I. (2013) *Diversidad cultural en España y México. Un estudio comparativo sobre el significado de la interculturalidad y su gestión en contextos locales*. Universidad Pablo de Olavide. Tesis doctoral. Inédita.
- Bash, L. (2012) “Intercultural education and the global-local context: Critiquing the culturalist narrative”. *Issues in Educational Research*, 22(1), 18-28.
- Bertely, M. (1998) Educación indígena del siglo XX en México. En Latapí, P. (Coord.) *Un siglo de educación en México*, Tomo II. México: CONACULTA-FCE.
- Carbonell, F. (2000) “Desigualdad social, diversidad cultural y educación”. En Vvaa (2000) *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Colección Estudios Sociales, nº 1. Fundación La Caixa. Pp. 99-118.
- Castells, M. (1998) *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*, Vol. II: El Poder de la Identidad. Madrid: Alianza Editorial.
- Delgado, M. (2005) “Diferencia e integración. La diversidad cultural en las sociedades democráticas”. En T. Fernández García y J.G. Molí (Coords.) *Multiculturalidad y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dietz, G. (2007) La interculturalidad entre el “empoderamiento” de minorías y la “gestión” de la diversidad. *Puntos de Vista: nº 12. Interculturalidad*. Madrid: Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural en la Ciudad de Madrid.

- (2009) *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education. An Anthropological Approach*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Dietz, G. Y Mateos Cortés, L.S. (2011) *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: CGEIB.
- Elboj C. et al. (2002) *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (2007) Alumnado de familia extranjera e igualdad de oportunidades en educación. El complejo laberinto hacia la equidad. En Alegre, M.A. y Subirats, J. (2007) *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: CIS.
- Franzé, A. (2008) Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la “cultura de origen”. En JOCILES RUBIO, M.I. y FRANZÉ MUNDANO, A. (2008) *¿Es la escuela el problema?* Madrid: Trotta.
- García Canclini, N. (2004) Diferentes, desiguales, desconectados. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals* 66-67: 113-133.
- García-Cano, M. Y Shimpf-Herken, I. (2009) Miradas cruzadas y divergencias en los discursos europeos y latinoamericanos acerca de la interculturalidad. En Mateos Cortés, L.S. (Ed.) (2009) *Los Estudios Interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*. Xalapa: Editorial de la Universidad Veracruzana & UV Intercultural.
- García, F.J., Granados, A. Y Pulido, R. (1999) Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia. En García Castaño, F.J. y Granados, A. (1999) *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- Gil, S. (2010) *Las argucias de la integración. Políticas migratorias, construcción nacional y cuestión social*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África (IEPALA).
- Habermas, J. (1987) *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus
- Gundara, J. Y Portera, A. (2008) Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*. Vol. 19 No 6, December 2008. Pp. 463-468.
- IEEPO (2004) *Construcción del proyecto de secundaria para la atención educativa de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios del Estado de Oaxaca*. Coordinación Estatal de Secundarias Comunitarias.
- (2007) *Secundaria para la atención de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios del estado de Oaxaca*. Coordinación Estatal de Secundarias Comunitarias.
- Martínez, V.L. (2005) ¿De la ficción constitucional al espejismo multicultural? Derechos indígenas en la legislación oaxaqueña. En *Diez Voces a Diez Años. Reflexiones sobre los Usos y Costumbres a diez años del reconocimiento legal*. Oaxaca: Educa.
- Kuper, A. (2001 [1999]) Introducción: guerra de culturas/Cultura, diferencia, identidad. En *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (1996) Las políticas del multiculturalismo. En *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, M^a A. (1997) Política social, pobreza y exclusión social. En ALEMÁN, C. y GARCÉS, J. (Ed.) *Política social*. Madrid: McGrawhill (pp. 479-485).
- Mateos Cortés, L.S. (2011) *La migración transnacional del discurso intercultural*. Quito: Abya-Yala.
- Ogbu, J. (1993) [1981] Etnografía escolar: una aproximación a nivel múltiple. En DÍAZ DE RADA, A., GARCÍA CASTAÑO, F.J. y VELASCO MAÍLLO, H. (2005) *Lecturas de antropología*

- para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar.* Madrid: Trotta
- Pujadas, J.J., (1993) *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos.* Barcelona: Eudema
- Stavenhagen, R. (2008) “Los derechos de los pueblos indígenas: desafíos y problemas”. En S. Bastos (Comp.) *Multiculturalismo y futuro en Guatemala.* Guatemala: FLACSO/OXFAM.
- Subirats, J. (2010) *Ciudadanía e inclusión social. El Tercer Sector y las políticas públicas de acción social.* Barcelona: Fundación Esplai.
- Tamayo, S. (2006) Entre la ciudadanía diferenciada y la ciudadanía indígena ¿Otra es posible? *El Cotidiano*, mayo-junio, vol. 21, nº 137. Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco. D.F. Pp.7-17.
- Velasco, H. Y Díaz De Rada, A. (2006) [1997] *La lógica de la investigación etnográfica.* Madrid: Trotta.