

# Convergencias y divergencias en dos discursos sobre la educación intercultural

Rocío Fuentes

*College of the Holy Cross, Estados Unidos*

## Resumen:

La educación intercultural es un campo donde distintos actores, puntos de vista, objetivos e intereses compiten y se intersectan. El objetivo de este trabajo es analizar los discursos acerca de la educación intercultural de dos grupos de actores clave en la educación en el medio indígena: profesores y representantes del sistema educativo mexicano. A través de una aproximación discursiva analítica crítica, se exploraron las continuidades y las rupturas en esos discursos, particularmente en la definición de la educación intercultural y el énfasis en la formación en valores para tratar la diversidad cultural. Los resultados muestran puntos de coincidencia, pero también divergencias importantes en cuanto las formas de entender los objetivos de la educación intercultural.

**Palabras clave:** educación intercultural, análisis crítico del discurso, diversidad cultural, México.

## Abstract:

Intercultural education is a field in which different actors, points of view, objectives and interests compete and intersect. The objective of this study is to analyze the discourses about intercultural education held by two groups of key actors in the indigenous context: teachers and representatives of the Mexican educational system. Through a critical and analytical discourse perspective, the continuities and ruptures in these discourses are shown, particularly those regarding the definition of intercultural education and its emphasis on moral values to address cultural diversity. The results show agreement, but also important differences in the ways of understanding the objectives of intercultural education.

**Keywords:** intercultural education, critical discourse analysis, cultural diversity, Mexico.

Los grupos indígenas de México representan alrededor de 7.1% de la población [INEGI, 2004]. Igual que en el resto del continente, los pueblos nativos son los más pobres y los menos educados. Pero a pesar de ser una población marginalizada, los indígenas representan un recurso económico para el país, por lo que su incorporación ha sido una preocupación constante para el gobierno de México.

Una estrategia usada a través de los siglos para resolver los problemas que aquejan a los grupos indígenas ha sido la educación. Como Staples [1998] lo señala, en el siglo XIX la instrucción de las masas fue considerada como la solución a los problemas creados por la colonización española. Después de la Revolución Mexicana, la educación fue vista como una manera de satisfacer las demandas de movilidad social de la población [Vaughn, 1982]. En el siglo XXI, es aún percibida como una forma de incorporar a la población indígena al proyecto nacional y de proveer justicia social.

La educación intercultural en México, como parte de una política multicultural, surge en un contexto de reconocimiento de la diversidad cultural del país y de los derechos de las minorías. La educación intercultural tiene objetivos pedagógicos que responden a la especificidad lingüística y cultural de las poblaciones indígenas; pero también objetivos éticos y epistemológicos<sup>1</sup> enfocados en lograr cambios en las relaciones entre los grupos indios y mestizos [Schmelkes, 2006]. Sin embargo, una mirada a la historia de la educación indígena en nuestro país [Aguirre, 1993; Brice-Heath, 1992; Hidalgo, 1994; Acevedo, 1997] demuestra que la meta no ha sido la preservación de la diversidad, sino la homogenización lingüística y cultural de las minorías étnicas. Además, el contexto económico en el cual se inserta el modelo intercultural ha ocasionado que el Estado limite su responsabilidad en la educación pública, mientras se fortalecen sus funciones represivas y de control, lo que socava las condiciones democráticas necesarias para alcanzar la interculturalidad.

Por esas razones, la educación intercultural representa un espacio donde distintos discursos compiten y se intersectan. El objetivo de este trabajo es analizar las rupturas y las continuidades en el discurso de la educación intercultural, en la forma como es construido por grupos clave de actores sociales dentro del medio educativo indígena: profesores indígenas y representantes de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Particularmente, me concentro en las discontinuidades en la definición de la educación intercultural y en su énfasis en la formación en valores para tratar la diversidad cultural. La manera en que un modelo educativo y sus objetivos son entendidos determina las acciones de la política educativa y de la práctica pedagógica de los maestros; por lo tanto, es importante analizar la manera cómo la educación intercultural es conceptualizada desde el punto de vista oficial, y cómo es interpretada y transformada por los actores involucrados en este campo.

## Marco teórico

Debido a que el discurso es un sitio de producción, reproducción y transformación ideológica [Fairclough, 1992], abordaré el análisis usando una aproximación discursiva analítica. En este trabajo, uso el concepto de discurso en un sentido amplio, que se refiere a un grupo de enunciados que están históricamente anclados, y que delimitan lo que puede ser dicho, por quién, cuándo y de qué manera, y que además están respaldados por algún tipo de autoridad institucional [Foucault, 1980; Johnstone, 2002].

Intento descubrir las continuidades y rupturas en los discursos sobre la educación intercultural dado que éstas reflejan las ideologías subyacentes. Van Dijk [2000; 2003] define la ideología como un sistema de creencias socialmente compartido que tiene varias funciones: coordina la interacción interna y externa entre los miembros de un grupo, establece las metas y acciones para proteger acceso a sus recursos (ya sean simbólicos, sociales, económicos o políticos) y finalmente, define quién es considerado como miembro.

El concepto de ideología de Van Dijk va más allá de las nociones tradicionales sobre la falsa conciencia y reconoce el papel del lenguaje en la naturalización y reproducción de los discursos dominantes. Por lo tanto, es necesario investigar cómo el lenguaje simboliza y (re)crea luchas sociales, étnicas, políticas y económicas en la arena educativa. Es decir, es necesario analizar el discurso desde un punto de vista crítico. Blommaert y Bulcaen definen al análisis crítico del discurso como una aproximación cuyo propósito es "...analizar relaciones estructurales de dominación, discriminación, de poder y de control tanto opacas como transparentes como se manifiestan en el lenguaje" [2000:448. Traducción de la autora]. De acuerdo con Titscher, Meyer, Wodak y Vetter [2000:144] el análisis crítico del discurso reconoce las relaciones entre las prácticas lingüísticas y las estructuras sociales, por lo que su uso es frecuente en la explicación y la identificación de las condiciones políticas, sociales y económicas bajo las cuales la desigualdad es (re) producida [Heller, 2001].

Como lo han señalado diversos analistas del discurso [por ejemplo, Kress y Hodge, 1979; Fowler, 1985; van Dijk, 2000], el lenguaje tiene el potencial de crear y mantener desigualdades sociales y dominación. Por lo tanto, es necesario mostrar cómo está relacionado con las prácticas y estructuras sociales que producen esos elementos. En este trabajo, usaré conceptos de la sociolingüística interactiva [ver Goffman, 1981; Gumperz, 1982; Schiffrin, 1996] para explorar cómo el significado se construye en la interacción, y éste a su vez (re)produce o desafía las condiciones discursivas que crean la posición subordinada de los pueblos indígenas. La lingüística interactiva combina la metodología etnográfica y las técnicas del análisis de la conversación para estudiar la interacción social mediante el estudio de las normas sociales, convenciones, principios, contextos y las funciones del lenguaje [Cutting, 2002]. Aunque el paradigma crítico y la sociolingüística interactiva tienen distintos objetivos y perspectivas ideológicas sobre el lenguaje, ésta última tiene la capacidad de ayudar a entender cómo los hablantes usan sus estrategias discursivas [Gumperz, 1982], para establecer su posicionamiento [Davies y Harré, 1990; Jaffé, 2009] vis-a-vis la educación intercultural.

## Metodología

La primera fase del análisis consistió en establecer una "línea base" para contrastar el discurso de los maestros y representantes oficiales. Seleccioné dos textos importantes en el campo de la educación intercultural en México. El primero es *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas* [DGEI, 1999]. Este texto establece las acciones educativas que la DGEI propuso para mejorar la prestación de sus servicios en el medio indígena, como resultado del Programa de Desarrollo Educativo 1995–2000. El segundo texto, *El enfoque intercultural en la educación. Orientaciones para maestros de primaria* [CGEIB, 2006], es un texto dirigido a los docentes, pero explica la visión oficial de la CGEIB con respecto a los conceptos clave de la educación intercultural, sus objetivos y prácticas pedagógicas.

Los textos fueron contrastados con entrevistas semi–estructuradas realizadas con profesores indígenas como parte de un trabajo etnográfico realizado en dos escuelas indígenas del Estado de Michoacán, y con entrevistas hechas con representantes de la CGEIB y la DGEI. A todos los entrevistados se les asignó un pseudónimo para proteger su identidad.

Las escuelas elegidas para este estudio son de las pocas instituciones que han desarrollado un proyecto de educación bilingüe en México, y que además ha sido organizado por un grupo de profesores indígenas. El programa se enfoca en resolver los problemas creados por la alfabetización en español, por lo que en el centro del currículo se encuentra el P'urhépecha como lengua de instrucción y contenidos culturales seleccionados por la comunidad. Los alumnos también reciben clases de español como segunda lengua desde el primer grado. El uso de la lengua materna en el salón de clases les permite a los niños aprender el currículo nacional para las escuelas primarias, pero adecuado a sus necesidades lingüísticas y culturales [Alonso y Nieto, 2006].

Las entrevistas fueron analizadas para establecer los temas más relevantes para los entrevistados. Los temas obtenidos fueron estudiados para determinar sus propiedades discursivo–pragmáticas, sintácticas y léxicas para posteriormente compararlas con los objetivos y los puntos de vista oficiales ([ver apéndice 1](#) para convenciones de transcripción).

## Una breve mirada a la educación indígena en México

Hamel [2000:4–6] identifica tres modelos culturales en la educación indígena en México: a) el monoculturalismo, donde la diversidad se considera como un problema a ser eliminado; b) el multiculturalismo, que reconoce la diversidad, pero la sigue viendo como un obstáculo; c) el pluriculturalismo, donde la diferencia cultural no sólo es vista como un derecho, sino también como un recurso para la nación. Esos modelos representan políticas educativas, pero también formas de entender la identidad y el proyecto nacional. De las políticas monoculturalistas de la mayor parte del siglo XX, se dio un paso hacia el multiculturalismo en la década de los setenta. Las presiones de los movimientos indígenas obligaron al Estado mexicano a reconocer la naturaleza

pluricultural y plurilingüe del país, y a los grupos nativos como actores sociales. Con la creación de la DGEI en 1978, se propuso un modelo bicultural–bilingüe para las escuelas indígenas, en donde el peso de volverse competente en la lengua nativa y el español, así como de desenvolverse en las dos culturas fue puesto sobre los hombros de los alumnos. La enseñanza de las lenguas maternas en el salón de clase tampoco fue exitosa, ya que sólo fueron usadas como paso transicional hacia la alfabetización en español. En cuanto a los contenidos, se añadió información étnica, sin existir una articulación real con el currículo de las escuelas. A pesar de su nombre, la educación bilingüe–bicultural estaba construida sobre una ideología de monoculturalismo, que se refleja en sus objetivos y prácticas pedagógicas.

Hacia finales de los ochenta, la educación intercultural surge de una manera un tanto vaga en el contexto educativo mexicano. Más que el resultado de un proceso de análisis, la adopción de la educación cultural fue hecha de forma vertical, siguiendo las tendencias de otros países latinoamericanos [ver la experiencia de Mosonyi y Rengifo, 1983], dentro de un contexto del reconocimiento de los derechos de las minorías étnicas, y de la incursión del país en el creciente mundo globalizado. Usando la terminología de Gigante [1994], la educación intercultural corresponde al "último cambio de velocidad" en la sucesión de modelos dentro de la educación indígena, pues a pesar de su instrumentación oficial, como lo nota Hamel [2008], hasta el final de la administración de Vicente Fox (2000–2006), no se habían logrado avances significativos que afectaran la práctica pedagógica en las aulas. Una vez más, la política educativa se sustenta en teorías y metodologías basadas en el reconocimiento de la diversidad, pero se carece de la voluntad para concretar auténticos cambios en la práctica educativa.

### **La definición de la educación intercultural**

El concepto de la educación intercultural circulaba en el ámbito académico desde los años ochenta, pero apareció formalmente en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1996, con la creación de *Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas*. El documento se enfocaba en ajustar el sistema educativo para reflejar el carácter plurilingüe y pluricultural del país, que fue reconocido en las reformas constitucionales de 1992. En 1999, la educación intercultural fue adoptada como política educativa para los pueblos indígenas por la DGEI, para "lograr que la educación que se ofrezca a las niñas y niños indígenas sea intercultural bilingüe para que así se satisfaga con calidad, equidad y pertinencia sus necesidades educativas básicas y de aprendizaje" [DGEI, 1999:5]. En términos reales, la introducción de la educación intercultural sólo fue formal, pues se enfocó en la reorganización de la administración del sistema educativo, pero dejó de lado los procesos de enseñanza–aprendizaje y prácticas pedagógicas que eran necesarias para la instrumentación del modelo intercultural.

Como política a nivel nacional, la educación intercultural fue adoptada en 2001, con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). Las reformas hechas en 2001 al artículo segundo constitucional establecen la educación intercultural como el tipo de instrucción que los grupos indígenas deben recibir, mientras que el Programa Nacional de Educación 2001–

2006, reconoce la diversidad étnica del país y la necesidad de "transitar a una realidad en la que las diferentes culturas puedan relacionarse entre ellas mismas como pares" [SEP, 2001:45]. La educación intercultural es vista en el Programa Nacional como uno de los factores que ayudará en la construcción de una "ética pública" que ayude en la afirmación de la identidad nacional.

Resulta sorprendente que la educación sea definida como el agente de cambio social que ayudará a la convivencia igualitaria entre las culturas, dado que la educación ha sido usada como una forma de aculturación y dominación para las minorías étnicas. Como lo han notado Bourdieu y Passeron [1990], la educación tiene el poder de perpetuar el *status quo*. Es por esa razón, que las expectativas sobre la educación intercultural son demasiado optimistas, siendo que ésta es un enfoque educativo todavía en construcción [Schmelkes, 2001], y en el que existen perspectivas divergentes en cuanto a su tratamiento oficial en México, como lo demuestra la existencia de dos organismos educativos que tienen definiciones distintas sobre el modelo. La DGEI define la educación intercultural como "...aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos" [DGEI, 1999:5].

En línea con la política del reconocimiento de las minorías étnicas, la definición de la DGEI se enfoca en atender las necesidades culturales y lingüísticas, pero enfatizando siempre la unidad nacional y dos elementos que forman parte del discurso de los gobiernos emanados de la Revolución Mexicana: libertad y justicia para todos. Dentro de esta definición, el individuo es visto como parte de un todo que comienza con su identidad, se extiende a la comunidad y finalmente a la nación.

La aproximación a la educación intercultural de la CGEIB se concentra en la diferencia cultural y las habilidades necesarias para entenderla y apreciarla. A diferencia de la definición de la DGEI, aquí no se menciona explícitamente la diversidad lingüística, sino que se asume una visión más amplia de diversidad cultural: "...la EIB [Educación Intercultural Bilingüe] se entiende como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural." [CGEIB, 2006:25]

Aunque ambas definiciones se engarzan en el concepto de la diversidad, el tipo de ciudadano que resulta de la educación intercultural es distinto. En el primer caso, es uno que refuerza el proyecto nacional. La educación intercultural es conceptuada como un puente que les permita a los alumnos indígenas acceder a los fines y propósitos educativos a nivel nacional [DGEI 1999:11], pero siendo sensibles a sus características lingüísticas y culturales, aunque como lo han notado Ginsburg *et al.* [2003], estas características están subordinadas al proyecto económico de los gobiernos neoliberales.

El segundo, es un individuo que entiende la relatividad cultural y es capaz de relacionarse con ella. De acuerdo con García-Cano [2008], la educación intercultural permite el cuestionamiento de la

"otredad" en relación con la identidad nacional, lo que permite la reflexión sobre las estructuras sociales que reproducen la desigualdad. Sin embargo, la educación intercultural está insertada en un discurso neoliberal que enfatiza la libertad del individuo dentro del proceso de la globalización. El papel de protector–proveedor del Estado se desvanece a favor de la presencia auto–reguladora del mercado, con el consecuente aumento de las desigualdades económicas entre las clases sociales. Dentro de este contexto de mayor responsabilidad individual, la identidad mestiza nacional queda desplazada a favor de una que reconozca la diferencia cultural y lingüística. Por lo tanto, las habilidades que necesitan los futuros ciudadanos–trabajadores son precisamente aquellas que les permitan conocer, valorar y apreciar la diversidad del país, y por extensión, del mundo. Si el mestizaje funcionó como un elemento ideológico que disolvía tensiones reales provocadas por diferencias raciales y económicas a través de la unificación cultural, dentro del discurso intercultural, la tolerancia y la apreciación de la diferencia son centrales en el desarrollo de una nueva identidad colectiva. Sin embargo, la nueva cultura nacional tiene que ser analizada críticamente, ya que como lo ha apuntado Bartra [1989:65–68], ésta ha sido una expresión de los intereses globales de las clases dominantes.

En las entrevistas realizadas a los maestros indígenas, se exploró cómo entendían la definición de la educación intercultural. En su mayoría, la experimentaron como el siguiente "cambio de velocidad" [Gigante, 1994] dentro de la sucesión de modelos educativos, pero principalmente, como una imposición desde "arriba". En la siguiente entrevista, Salvador (profesor indígena) describe cómo se enteró de la educación intercultural.

(01)

01 R: ¿Cuándo escuchó usted por primera vez de la educación intercultural?/

02 S: Pues qué será?/

03 unos dos o tres periodos atrás/

04 por ahí anda, como en el dos mil/

05 más o menos se empezó a hablar eso, de que ya no era bilingüe bicultural, sino que era intercultural/

06 nada más el puro nombre, nunca nos dijeron de qué se trataba/

07 R: ¿Y quién les dijo eso?/

08 S: El director/

09 cuando, este, hacíamos un documento/

10 ya nos decían "ahora le vamos a cambiar el nombre, ya vamos a ponerle en algún oficio escuela intercultural, ya no es bicultural"/

La respuesta de Salvador refleja su posicionamiento con respecto a la imposición de la educación intercultural, donde se les dice a los maestros que hubo un cambio en el nombre del modelo educativo y aun de su misma escuela, sin importar el *status* real de la aproximación pedagógica en las aulas. Salvador usa expresiones en las que el sujeto gramatical está implícito para hablar sobre el cambio hacia la educación intercultural. El entrevistado no menciona abiertamente quién hizo el cambio, y a través del uso de la tercera persona del plural, los protagonistas de la enunciación son borrados. Él también usa la expresión impersonal "se empezó a hablar de eso, de que ya no era bilingüe bicultural, sino que era intercultural" (línea 05). Las expresiones impersonales en español son usadas para desviar la atención del agente gramatical porque es conocido o desconocido para el hablante y el oyente, o porque no es conveniente referirse a él [Llorente Maldonado de Guevara, 1982]. La pregunta es entonces, por qué Salvador elige esos recursos discursivos para hablar sobre su primer encuentro con la educación intercultural. La larga historia en la educación indígena de cambios impuestos sin el consentimiento de los docentes puede dar una pista. Salvador asume que no es necesario mencionar quién tiene el poder de imponer cambios, sino que se concentra en marcar la falta de agencia<sup>2</sup> de los maestros. Salvador expresa la imposibilidad de actuar de los maestros con el uso de oraciones en las que aparecen como objetos que sufren mandatos o procesos [Kress y Hodge, 1979]. Inclusive el director de la escuela, quien se presenta dando instrucciones (línea 08), no tiene más poder de decisión que los profesores.

La falta de agencia de los maestros en la instrumentación del modelo intercultural ha contribuido a su desconocimiento. En las respuestas de los docentes es frecuente el uso de expresiones que mitigan la pérdida de su imagen [Brown y Levinson, 1987] por su falta de conocimiento. De acuerdo con Caffi [1999], la mitigación reduce los riesgos de los participantes en la interacción, por ejemplo, de las contradicciones, las pérdidas de imagen y el conflicto. Los profesores ofrecen opiniones y conceptos personales sobre la educación intercultural, lo que reduce su obligación con la verdad (*i.e.*, la definición correcta). Por ejemplo, José (profesor indígena) define la educación intercultural como:

(02)

01 J: Bueno este: pues la educación intercultural pues para mí sería pues este:/

02 pues estudios sobre: ... e: estudios con contenidos, cuando vienen contenidos de la cultura mestiza, indígena, que los estudiantes puedan formarse en ese aspecto tanto con la cultura indígena como con la cultura mestiza/

En general, durante las entrevistas, los maestros mostraron un conocimiento fragmentado del modelo intercultural. La característica más comúnmente mencionada fue el respeto hacia la diversidad dentro del salón de clases. Por ejemplo, Carlos define la educación intercultural en los siguientes términos:

(03)

01 C: Que lo intercultural es, este: pues, respetar la diversidad, no?/



02 que existe dentro de un grupo social/

03 sin importar la:/

04 sin importar que (ininteligible) se está viviendo dentro de un mismo grupo/

05 es decir que: este... /

06 por ejemplo aquí en el grupo étnico, los purhépechas tienen su propia identidad/

07 pero hay también una gran diversidad también adentro del mismo grupo/

08 en el interior/

09 claro/

10 diferentes estilos/

11 o sea, diferentes estilos de aprendizaje, diferentes formas de/

12 en el mismo grupo del aula, hay diferentes formas de aprender/

13 diferentes formas de convivir/

14 de identificarse, o sea que /

Un segundo elemento que aparece en las entrevistas es la importancia de la contextualización del conocimiento (*i.e.*, contenidos académicos), de manera tal que los procesos de aprendizaje se faciliten. Dado que la información presentada en los libros de texto se dirige principalmente a alumnos urbanos, los maestros necesitan usar la experiencia inmediata de los niños para presentar el contenido, como lo explica Pedro (profesor indígena):

(04)

01 P: Pero así de lleno es partir de la educación dentro de lo que el niño ya conoce, no?/

02 dentro del entorno cultural donde vive/

03 no partir, por ejemplo, como vienen los libros de texto que están descontextualizados/

04 sino a partir del medio para llegar a entender lo otro/

05 así lo definiría/

El tema más importante que aparece en las entrevistas de los maestros es el uso de la lengua materna de los alumnos en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Es a partir de la lengua nativa que los niños podrán aprender de manera activa y significativa, pero también podrán relacionarse con sus compañeros mestizos y posteriormente, con la cultura "universal" (es decir, la occidental). En la misma línea, la DGEI orienta su definición hacia atender las lenguas nativas de los alumnos

indígenas. Por el otro lado, la definición de la CGEIB no menciona los idiomas indígenas, aunque se reconoce su importancia en la identidad de los alumnos; en la transmisión de la cultura propia; la reflexión sobre la ajena, y finalmente, en el proceso de enseñanza–aprendizaje. De acuerdo con este punto de vista, el uso de las lenguas nativas en el salón de clase tiene principalmente efectos cognitivos y sociales [CGEIB, 2006:19]. La atención a lengua materna es sólo uno de los aspectos lingüísticos de la educación intercultural, ya que los alumnos también deberán de aprender español que es el idioma que nos permite comunicarnos "como mexicanos" [SEP, 2001:46]. De acuerdo con el contexto sociolingüístico, el programa de la CGEIB contempla la enseñanza de lenguas indígenas en contextos monolingües en español para su "valoración y aprendizaje". En contextos bilingües y monolingües en lenguas indígenas, la meta es que los alumnos usen los idiomas maternos como medio de instrucción y reflexión, pero también se pretende que sean preservados, desarrollados y revitalizados, lo que implica una planificación lingüística amplia, que hasta el momento, no ha sido exitosamente llevada a cabo.

A pesar de reconocer la importancia de las lenguas indígenas en el aprendizaje, así como de la existencia de la diversidad de los dialectos del español, éste es todavía visto como uno de los elementos definitorios de la identidad mexicana. La dimensión comunicativa o lingüística es sólo una parte del proceso educativo que también implica aspectos epistemológicos y éticos, todos encaminados a entender distintas lógicas culturales e interactuar eficazmente dentro de ellas [CGEIB, 2006:28–29].

Las características sobre la educación intercultural mencionadas por los docentes indígenas se acercan a las oficiales, pero existe una diferencia esencial: los maestros enfatizan la enseñanza de la lengua materna, mientras que la CGEIB se enfoca en el reconocimiento de la diversidad cultural y la enseñanza de valores y habilidades que permitan la convivencia. La relación con el mestizo no es un elemento que aparece de manera predominante en el proyecto curricular del grupo de maestros entrevistados; en cambio, la lengua y la cultura materna son los ejes alrededor de los cuales se desarrollan los objetivos de aprendizaje e incluso su metodología educativa. Para los profesores, la necesidad de entender "lo universal" (que se identifica con lo mestizo), es parte de la educación, pero la lengua indígena es el centro curricular y desde ahí se definen las demás materias, incluyendo el español.

En la siguiente entrevista con Jorge (CGEIB) exploré cómo se entiende la educación intercultural en relación con la dimensión ética:

(05)

01 J: Exacto, si no es así, si hablamos de interculturalidad a un nivel teórico y conceptual, por eso para nosotros es vivencial, es un proceso vivencial, es un proceso ¿cómo te dije el otro?/

02 este, vivencial, este, de valores, práctico y tiene que ser un proceso intencionado, si no hay la intención, pues entonces no, es un proceso intencionado, entonces es un proceso como la visión que tenemos de la educación intercultural, pero bueno, ese es como un primer nivel, un segundo nivel de nosotros es cómo conseguimos nosotros la educación intercultural?/

03 es que implica lo que ya te decía un poco no? que en las escuelas se promueva el conocimiento y el reconocimiento de la diversidad sí? ... y bueno cuando decimos que el conocimiento es (ininteligible) y que los niños de hoy, pues indígenas y no indígenas reconozcan su diversidad en su localidad en su estado, en su municipio, en su nación, que realmente niños indígenas y no indígenas reconozcan su diversidad, pero que las niñas de hoy en tanto lo de valores, este, no deben quedar en que sólo hay diversidad, tenemos que pasar a promover desde las escuelas, desde el trabajo docente el reconocimiento que implica promover a los alumnos, comprender, respetar y valorar a la diversidad, o sea, valorar al otro, es o sería en términos más o menos generales como concebimos la educación intercultural y que desde las escuelas se comprendan que hay lógicas culturales diferentes, que hay en el caso de los niños indígenas y no indígenas hay ritmos de aprendizaje diferentes y que eso merecen atenciones diferenciadas que también, otra vez, no es nada fácil, nada sencillo porque hay que tener un bagaje de conocimientos, un bagaje de prácticas para llevarlos justamente al salón de clases, no?/

Desde su posición institucional, Jorge está consciente que la educación intercultural es una intervención pedagógica que se enfoca en contextualizar los procesos de enseñanza–aprendizaje en la experiencia lingüística y cultural de los niños. Él mismo está a cargo de escribir documentos oficiales sobre la educación intercultural y la capacitación de los maestros; sin embargo, como lo explica Halliday [1994:55], los hablantes tienden a colocar lo que es conocido dentro del tema (entendido básicamente como la primera parte de una cláusula), mientras que lo nuevo o el clímax se ubican en el rema. Dentro de la entrevista de Jorge, lo que aparece primero es la idea de la educación intercultural como un proceso intencional, guiado por valores, cuya meta final es el reconocimiento y la valoración de la diversidad. El concepto de los maestros indígenas contrasta en puntos clave:

(06)

01 G: Así es ese sentido yo diría pues que vamos hacia ese camino de la interculturalidad/

02 en el sentido de cómo nosotros estamos concibiendo e: con el desarrollo primeramente de la lengua y la cultura del niño/

03 para que pueda tener un acceso mejor a una segunda lengua y cultura/

04 sin que esto represente un desplazamiento//

El discurso de los profesores indígenas no está en oposición al punto de vista oficial, e incluso se podría decir que es un ejemplo de una experiencia exitosa de educación intercultural, ya que cuando menos con respecto a las dimensiones lingüísticas y de participación comunitaria, cubre las características que definen a la educación intercultural. Sin embargo, ante todo, los profesores identifican el carácter intercultural de su programa con el desarrollo de la lengua materna de los niños. Tubino [2004] señala que los profesores tienden a relacionar la educación intercultural con la lengua y el folclor, sin que se incluyan aspectos socioeconómicos, de derechos o ciudadanía. Loncón [2000:20], en su clasificación de modelos educativos, describe la educación "indígena"

como aquella que se concentra en el rescate de la lengua y la cultura nativas, sin que se muestre interés por la interacción con el mundo externo, lo que le confiere un carácter monoculturalista. Este no es el caso de los profesores de este proyecto. La respuesta de Gilberto muestra primeramente, que los maestros se han apropiado del concepto de la educación intercultural y están en un proceso de re-interpretación (líneas 01-02), ya que ven en la enseñanza de la lengua el primer paso para acceder a la ciudadanía nacional y a una relación igualitaria con los grupos mestizos.

### **Diversidad cultural y valores**

La diversidad cultural es uno de los conceptos que se encuentran en el centro de la interculturalidad. Las políticas educativas monoculturalistas que buscaban la asimilación de las minorías lingüísticas y étnicas a través de la ideología del mestizaje, se han transformado en un discurso pluricultural. El concepto de cultura ha igualmente cambiado, de considerarla un ente estático a verla como un proceso histórico y social que se encuentra en constante cambio como resultado del contacto entre grupos. Sin embargo, este reconocimiento no se encuentra libre de problemas:

Este constante contacto cultural es matizado por distintas estrategias que las culturas utilizan para mantener este juego de *construcción-recreación*: el préstamo, el mestizaje, la adaptación, etcétera. Por ello es inadmisibles que determinada cultura se tome como referente universal y mucho menos que otras culturas diferentes se subordinen a aquélla. Sin embargo, es una realidad, que las relaciones entre culturas se han establecido, históricamente, a partir de este supuesto de superioridad, lo que ha conducido en diversos momentos y lugares —como en el caso de México— a la desaparición de las culturas de los grupos minoritarios con el afán de homogenizar culturalmente a la población [CGEIB, 2006:17. Énfasis en el original].

Desde esta perspectiva, las culturas parecen tener voluntad propia. A través de describir las culturas como agentes capaces de acción ("las culturas utilizan"), la identidad y la agencia es conferida al grupo, no a los individuos que conforman los grupos. Además, procesos sociales sumamente conflictivos (*e.g.*, el mestizaje) que han tenido efectos catastróficos en la supervivencia de los grupos indígenas son clasificados como "estrategias". La reclasificación semántica del mestizaje como un proceso solamente cultural/racial, y no como ideología de Estado, disminuye su poder de homogenización. Representar los procesos de transformación cultural como estrategias conscientes que las culturas eligen desvía los efectos del desequilibrio del poder y la opresión. Aún más, la existencia de la dominación cultural sólo se reconoce como un hecho histórico, en el que México es un caso entre muchos. Al declarar a México como un ejemplo de un fenómeno generalizado, la situación se presenta como natural y la responsabilidad se neutraliza. Esto es también logrado a través del "borramiento" de los agentes de la dominación (*i.e.*, la mayoría mestiza).

El ejemplo anterior ilustra uno de las mayores críticas a la educación intercultural. Esto es, tratar de explicar las desigualdades que la diferencia étnica y lingüística implica en Latinoamérica, como si fueran sólo problemas culturales que son susceptibles de ser resueltos a través de la educación con valores y el diálogo intercultural. Como política educativa en México, la educación intercultural está orientada hacia la resolución de dos *grandes asimetrías*: la valorativa y la educativa. Esta última se relaciona con el menor acceso, permanencia y aprovechamiento de los alumnos indígenas en las escuelas. Para combatir la asimetría escolar, entonces, es necesario proveer a los grupos indígenas de una educación de *calidad*. La asimetría *valorativa* se relaciona con revertir, a través de la acción de la escuela, la discriminación, tanto la externa como la introyectada, que han sufrido los indígenas. Para ello se requiere que los indígenas conozcan su propia cultura y la aprecien; mientras que para los mestizos implica el conocimiento de la diversidad del país y de las distintas lógicas culturales, de manera tal que se reconozca que la propia es sólo una más y no la norma. Entonces, la educación intercultural implica un proceso de conocimiento, respeto y aprecio bidireccional [Schmelkes, 2006].

Tradicionalmente, la educación ha sido un espacio de construcción y reproducción de valores, identidades y actitudes de las mayorías dominantes [Bourdieu y Passeron, 1990]. La educación dirigida a los indígenas en México ha funcionado para esos fines. Además del desplazamiento lingüístico y de la asimilación cultural de las minorías lingüísticas, la educación ha contribuido a fomentar la discriminación a través de prácticas pedagógicas y sociales que constituyen violencia simbólica en contra de los alumnos [ver por ejemplo, López y Velasco, 2000]. Es interesante que sea la educación oficial la "encargada" de ayudar a afianzar la identidad y los valores indígenas. En las entrevistas con los profesores, efectivamente existía un reconocimiento de la opresión que la educación había tenido en ellos y en la apreciación de su propia cultura, la cual era experimentada como una falta de agencia y un cuestionamiento hacia la voluntad de la "cultura" mayoritaria de entrar en una relación con las comunidades indígenas en términos de igualdad:

(07)

01 G: Yo creo que esa pregunta en base a una educación en donde la han hecho/

02 donde yo digo bueno, creo que los pueblos indígenas, la cultura y la lengua misma/

03 e: mucho tiempo ha estado expuesta a una dominación/

04 por parte de la cultura y lengua dominante, no?/

05 en términos de que si estamos abiertos a ese diálogo/

06 creo que es incuestionable/

07 porque al estar dominados siempre se ha hecho de la lengua y la cultura indígena lo que se quiso, no?/

08 entonces yo preguntaría al revés/

09 qué tanto la cultura y la lengua nacional está abierta a ese diálogo/

10 y qué tanto esa cultura nacional y esa lengua nacional/

11 permite el desarrollo de las lenguas este: digamos subordinadas por mucho tiempo/

Gilberto enfatiza en su respuesta una perspectiva de dominación, en la cual las lenguas y las culturas indígenas han sido objetos de las acciones de la mayoría. En la línea 07 utiliza una expresión impersonal para referirse a esta opresión, sin nombrar específicamente al autor, presuponiendo que no es necesario establecerlo (*i.e.*, la mayoría mestiza), pero que marca la falta de poder de los indígenas con cuya cultura "se ha hecho lo que se quiso". Sin embargo, en la línea 06 manifiesta que los indígenas están "incuestionablemente" abiertos al diálogo. Este movimiento refuerza la autoridad moral de los pueblos nativos, y al mismo tiempo, desplaza la responsabilidad hacia la mayoría mestiza. La cuestión para Gilberto, no es si los grupos indígenas están dispuestos al diálogo, sino hasta qué punto la "cultura y la lengua nacional" están abiertas a hacerlo.

La educación intercultural es vista como una necesidad, pero para los mestizos. Como parte de sus estrategias de sobrevivencia, los pueblos indígenas han desarrollado habilidades (de comunicación y otras) que les han permitido interactuar, aunque no de manera balanceada, con la comunidad mestiza, mientras que no ha sido el caso al contrario:

(08)

01 J: Porque eh:/

02 Yo digo que para nosotros eso de intercultural existe desde siempre/

03 R: Uhu/

04 J: Más bien, e: la interculturalidad no existe para los mestizos/

05 porque ellos pues se apartan a veces/

06 todos los que son de acá pues este: les vamos a transmitir todos los conocimientos/

07 aquellos los que no son de este/

08 de nuestra lengua, verdad?/

09 de nuestra cultura, pues no/

10 es más no nos entienden, sí?/

11 para qué?/

12 nosotros pues sí hemos convivido/

13 hemos aprendemos pues la: cultura mestiza, la indígena/

14 pero los mestizos no/

15 ellos nada más es pues su cultura/

La educación intercultural intenta establecer una relación dialógica que implica una bi-direccionalidad. Para los entrevistados, son las mayorías las que necesitan ser instruidas sobre la diferencia cultural. Jones [1999] argumenta que los grupos minoritarios están inmersos en el mundo de los grupos dominantes y lo experimentan todos los días. Es la exclusión creada por los poderosos lo que ha creado en ellos una *inhabilidad de escuchar* la voz de las minorías [p. 307, énfasis en el original]. Esta "sordera selectiva" ha sido confundida con el silencio y/o la falta de voluntad del subalterno de incorporarse, lo que a su vez, refuerza y reproduce su exclusión. Desde este punto de vista, no son los indígenas los que necesitan cruzar la frontera, sino que la mayoría necesita aprender a escuchar.

Los profesores indígenas no descalifican la educación intercultural como una herramienta que lleve al encuentro y al diálogo; sin embargo, argumentan que "sería muy difícil bajo estas condiciones". Las condiciones a las que se refieren, son principalmente aquellas que ponen a los grupos indígenas en desventaja económica y política. Jesús (académico) menciona los acuerdos de San Andrés como la base para empezar a construir un nuevo tipo de educación, que como concesión la llama intercultural. A través de su elección pronominal, Jesús crea un sujeto comunal que incluye tanto a los indígenas como a los demás involucrados en el proceso educativo:

(09)

01 J: Lo fundamental y es el espíritu de los acuerdos de San Andrés/

02 es que haya el derecho a la consulta y el derecho a la participación/

03 fundamentalmente /

04 entonces sí iba a haber ese tipo de iniciativas en las que se iba a decir "bueno vamos a reconstruir o a recrear o a crear algo nuevo en términos de educación oficial"/

05 vamos a llamarle/

06 e: intercultural/

07 dirigida específicamente a tales y tales pueblos y comunidades/

08 vamos haciéndolo entre todos/

09 que participen las comunidades

10 que participen los egresados/

11 que participen los maestros que son los que finalmente son la punta/

12 la clave de todo esto/

La educación intercultural parece ser sólo una opción entre otras que puedan ser construidas colectivamente. Como Jesús lo manifestó en otra parte de la entrevista, "el pecado original" de la educación intercultural es precisamente intentar solucionar los problemas educativos de las comunidades indígenas, pero independientemente de su participación.<sup>3</sup>

El posicionamiento de los profesores indígenas con respecto a la educación intercultural es ambiguo. Por un lado, se reconoce su imposición, sus carencias, pero de manera más importante, sus riesgos. Los peligros de las perspectivas interculturales y multiculturales han sido frecuentemente señalados [Zizek, 1998; Walsh, 2000]. La aceptación de la diferencia sin una actitud crítica, y sin un programa específico para cambiar estructuras económicas y políticas puede ser la forma más eficiente de aculturación. En el siguiente segmento, Gilberto (maestro indígena) explica cómo entiende los objetivos de la educación intercultural en México:

(10)

01: G: Y en ese sentido hablando de educación yo lo interpreto p's en el sentido de decir/

02 permítame usar tu lengua, permítame usar tus conceptos/

03 R: Uhu/

04 G: Para yo poder introducir los míos/

05 y que finalmente al rato, este, lo más importante va a ser lo mío y lo tuyo ya no/

06 o sea yo, yo en términos de educación, así, así lo dejaría/

Gilberto imita la voz del mestizo dominante para expresar sus intenciones con respecto a la aculturación de los indígenas. Aunque están formuladas como peticiones (líneas 02 y 05), los actos de habla [Searle, 1979] que Gilberto, usa son en realidad mandatos indirectos, lo que establece la autoridad mestiza y la falta de agencia indígena. La educación intercultural aparece aquí como un "Caballo de Troya" que facilitaría la introducción de "los conceptos" de la cultura mayoritaria. Sin embargo, al igual que el resto de los entrevistados, no existe una oposición completa al modelo educativo, sino que se reconoce la realidad multicultural del país y la necesidad de tener una intervención educativa que mantenga las lenguas indígenas y permita el acceso a la cultura "nacional". El resto de la respuesta de Gilberto evidencia esta actitud:

(11)

07 pero hay la otra parte que también este/

08 por donde nosotros tratamos de justificar el trabajo/

09 que es de decir "bueno, estamos en un mundo diverso y/



10 R: Uhu/

11 G: Y nuestro país por sí mismo, pues es un país con una diversidad cultural/

12 y lingüística muy variado/

13 en ese sentido diría yo que con este término también/

14 se nos permite el desarrollar nuestras lenguas/

15 y al grado que se desarrollen irlas valorando/

16 las lenguas y la propia cultura, verdad?/

17 pero también tener el acceso más preciso, más correcto hacia la otra lengua, que es la lengua nacional y la cultura nacional/

18 R: Uhu/

19 G: Entonces en ese enfoque estamos nosotros/

20 a partir de ese concepto/

21 e: y creo que hemos logrado gran parte/

## **Conclusiones**

En el análisis de los documentos y las entrevistas se pueden encontrar continuidades entre el punto de vista oficial y el indígena. Los dos parecen estar de acuerdo en la necesidad de un cambio en la política educativa, y en la necesidad de atender la diversidad. Sin embargo, los profesores indígenas se posicionan críticamente dentro del discurso de la educación intercultural. Primeramente, manifiestan un conocimiento fragmentado sobre el modelo educativo, pero también una marcada falta de agencia ante las acciones de las autoridades educativas y de la mayoría dominante. Las elecciones pronominales, los actos de habla, las posiciones sintácticas en que los profesores se posicionan (*i.e.*, objetos de una oración), así como el uso de la voz pasiva y de construcciones impersonales demuestran que perciben límites en su capacidad de acción. Finalmente, hay un escepticismo sobre la capacidad de los mestizos para dialogar, y sobre todo, desconfianza, ante lo que perciben como el potencial de la educación intercultural de ser un agente efectivo de infiltración y aculturación. Sin embargo, también reconocen que se ha abierto un espacio en el que pueden desarrollar su propia interpretación de la educación intercultural, la cual está enfocada hacia el desarrollo de la lengua materna, no en la enseñanza de valores, aunque éstos no sean descontados. Como lo mencioné anteriormente, los maestros entrevistados en este proyecto han creado un currículo que constituye una de las pocas experiencias exitosas en la educación bilingüe en México [Hamel, 2009], el cual está basado en la lengua materna de los niños. Paradójicamente, a través de su discurso, los maestros representan su capacidad limitada

de actuar, pero en la práctica muestran una notable independencia para moverse dentro de un sistema educativo que a pesar de su compromiso con la diversidad, aún demuestra un estricto control curricular y administrativo.

Diez [2004:193] señala que existe un optimismo "desmedido" en la capacidad de la educación de resolver los problemas de la interculturalidad. La perspectiva sobre la educación intercultural en México parece compartir este optimismo. Si bien es cierto que se reconoce el efecto limitado de la educación en las esferas políticas y económicas [Schmelkes, 2003–2004], la educación intercultural trata de incidir en la esfera social, donde los problemas políticos y económicos tienen su campo de batalla. En estas condiciones, cabe preguntarse si el entusiasmo en la enseñanza de valores, el conocimiento de la relatividad cultural y el diálogo es justificado, en vista que las desigualdades sociales y económicas son más grandes que las culturales.

La educación con valores, la tolerancia y el respeto a la diversidad parecen las mejores medidas ante alternativas como la discriminación y la opresión, pero creo que la crítica de Grinter [1992] a la educación multicultural podría aplicarse al modelo intercultural también: los problemas como el racismo y la discriminación no son únicamente resultado de la ignorancia o la percepción incorrecta, sino que se encuentran cruzadas por la clase y las estructuras sociales. Por lo tanto, las aproximaciones educativas basadas en el multiculturalismo, o el interculturalismo en nuestro caso, tienen problemas en su base conceptual y en la práctica. Aún más, sobredimensionar el aspecto cultural para lograr la igualdad social, ayuda a construir una visión funcionalista de la educación y a la reproducción de lo que Garza y Crawford [2005] denominan "multiculturalismo hegemónico", el cual, a pesar de su compromiso con el reconocimiento de la diversidad, aún tiene una ideología de homogenización cultural que tiende a reproducir el *status quo*.

## **Agradecimientos**

Agradezco a Enrique Hamel y al grupo de profesores p'urhépechas de SI y UR por su apoyo y las facilidades prestadas para la realización de este estudio.

## **Bibliografía**

Acevedo, María. 1997. "Políticas lingüísticas en México de los años cuarenta a la fecha", en B. Garza Cuarón (Ed.), *Políticas lingüísticas en México*, México, La Jornada Ediciones, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM pp. 191–203. [ [Links](#) ]

Aguirre Beltrán, Gonzalo. 1993. *Lenguas Vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, México, Universidad Veracruzana, INI, Gobierno del Estado de Veracruz, FCE. [ [Links](#) ]

Ahearn, Laura M. 2001. "Language and Agency", *Annual review of Anthropology*, vol. 30, 109–137. [ [Links](#) ]

Alonso, Gerardo y Rafael Nieto. 2006. "La educación intercultural desde la lengua y la cultura Purépecha". Paper presented at the VII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe Cochabamba, Bolivia, October 1–4. [ [Links](#) ]

Bartra, Roger. 1989. "Cultural and political power in Mexico", *Latin American Perspectives*, vol. 61, núm. 16, 61–69. [ [Links](#) ]

Blommaert, Jan y Chris Bulcaen, 2000. "Critical discourse analysis", *Annual Review of Anthropology*, vol. 29, núm. 1, pp. 447–466. [ [Links](#) ]

Bourdieu, Pierre y Jean–Claude Passeron. 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture*, London, Sage Publications. [ [Links](#) ]

Brice–Heath, Shirley. 1992. *La política del lenguaje en México. De la colonia a la nación*, México, Dirección General de Publicaciones del Conaculta, INI. [ [Links](#) ]

Brown, Penelope y Stephen Levinson. 1987. *Politeness. Some Universals in Language Use*, Cambridge, Cambridge University Press. [ [Links](#) ]

Caffi, Claudia. 1999. "On mitigation", *Journal of Pragmatics*, núm. 31, 881–909. [ [Links](#) ]

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe [CGEIB]. 2006. *El enfoque intercultural en la educación. Orientaciones para maestros de primaria*, México, CGEIB, SEP. [ [Links](#) ]

Cutting, Joan. 2002. *Pragmatics and Discourse*, Londres, Routledge. [ [Links](#) ]

Davies, Brownyn y Ron Harré. 1990. "Positioning: The Discursive Production of Selves", *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 20, núm. 1, 43–63. [ [Links](#) ]

Diez, María Laura. 2004. "Reflexiones en torno a la interculturalidad", *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 19, 191–213. [ [Links](#) ]

Dirección General de Educación Indígena [DGEI]. 1999. *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños indígenas*, México, SEP, DGEI. [ [Links](#) ]

Fairclough, Norman. 1992. *Discourse and Social Change*, Cambridge, Polity Press. [ [Links](#) ]

Foucault, Michel. 1980. *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings, 1972–1977*, New York, Pantheon. [ [Links](#) ]

Fowler, Roger. 1985. "Power" en T. van Dijk (Ed), *Handbook of Discourse Analysis. Vol. 4*. Londres: Academic Press. pp. 61–84. [ [Links](#) ]

García-Cano, María. 2008. "Miradas cruzadas: convergencias y divergencias en los discursos europeos y latinoamericanos acerca de la interculturalidad", trabajo presentado en el Foro Veracruzano de Estudios Interculturales: cuestionamientos desde el post-indigenismo y desde la sustentabilidad, Jalapa, Veracruz, 15 y 16 de julio de 2008. [ [Links](#) ]

Garza, Aimee y Lindy Crawford. 2005. "Hegemonic multiculturalism: English Immersion, Ideology and Subtractive Schooling" *Bilingual Research Journal*, vol. 29, núm. 3, 599–619. [ [Links](#) ]

Gigante, Elba. 1994 "Políticas mexicanas para la formación de maestros en educación intercultural en el medio indígena", en *Basic Education for Participation and Democracy: Key Issues in Human Resources and Development (Teachers and Multicultural/Intercultural Education)*, UNESCO, Oficina Internacional de Educación. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001484/148468sb.pdf> [ [Links](#) ]

Ginsburg, Mark, Carolina Belalcazar, Rocío Fuentes *et al.* 2003. "The Control of and Goals for Teacher Education in Mexico, 1821–1994: Constructing Worker-citizens as (Non)Change Agents within National/ Global Political Economic Context", *Journal of Curriculum Theorizing*, vol. 23, núm. 4, 115–158. [ [Links](#) ]

Grinter, Robin. 1992. "Multicultural or Antiracist Education? The Need to Choose", en J. Lynch., C. Modgil, y S. Modgil (Eds), *Cultural Diversity and the Schools (Vol. 1): Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence*, London, The Falmer Press, pp. 95–111. [ [Links](#) ]

Goffman, Erwin. 1981. *Forms of Talk*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press. [ [Links](#) ]

Gumperz, John. 1982. *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press. [ [Links](#) ]

Halliday, Michael K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*, London, Edward Arnold. [ [Links](#) ]

Hamel, Enrique. 2000. "Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena", en Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (Ed.), *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en Oaxaca*, México, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, pp. 130–167. [ [Links](#) ]

————— 2008. "Bilingual education for indigenous communities in Mexico", en J. Cummins, N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 5: *Bilingual Education*, Heidelberg, Springer Science and Springer Media, pp. 311–322. [ [Links](#) ]

————— 2009 "La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe bicultural", *Revista Guatemalteca de Educación*, vol. 1, núm. 1, 177–230. [ [Links](#) ]

Heller, Monica. 2001. "Critique and sociolinguistic analysis of discourse", *Critique of Anthropology*, vol. 2, núm. 2, pp. 117–141. [ [Links](#) ]

Hidalgo, Margarita. 1994. "Bilingual Education, Nationalism and Ethnicity in Mexico: From Theory to Practice", *Language Problems and Language Planning*, vol. 18, núm. 3, pp. 184–207. [ [Links](#) ]

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). 2004. *La población indígena en México*, Aguascalientes, INEGI. [ [Links](#) ]

Jaffe, Alexandra. 2009. "Introduction. The Sociolinguistics of Stance", en A. Jaffe (Ed.), *Stance. Sociolinguistic Perspectives*, Oxford, University Press, pp. 3–28. [ [Links](#) ]

Johnstone, Barbara. 2002. *Discourse analysis*, Malden, Blackwell. [ [Links](#) ]

Jones, Alison. 1999. "The Limits of Cross-cultural Dialogue: Pedagogy, Desire, and Absolution in the Classroom", *Educational Theory*, vol. 49, núm. 3, 299–315. [ [Links](#) ]

Kress, Gunther y Robert Hodge. 1979. *Language as Ideology*, London, Routledge & Kegan Paul. [ [Links](#) ]

Llorente Maldonado de Guevara, Antonio. 1982. "La expresión de la impersonalidad en español", disponible en [http://cvc.cervantes.es/obref/aih/pdf/04/aih\\_04\\_2\\_019.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/aih/pdf/04/aih_04_2_019.pdf) [ [Links](#) ]

Loncón, Elisa. 2000. *Wiriaiñ Mapundungun, manual para la lectura y escritura del mapundungun*, Santiago, Siedes. [ [Links](#) ]

López, Gerardo y Sergio Velasco. 2000. *Aportaciones indias a la educación*, México, SEP. [ [Links](#) ]

Mosonyi, Esteban y Francisco Rengifo. 1983. "Fundamentos teóricos y pragmáticas de la educación intercultural bilingüe", en N. Rodríguez *et al.*, *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, México, UNESCO, pp. 209–230. [ [Links](#) ]

Schiffrin, Deborah. 1996. "Interactional Sociolinguistics", en S. L. McKay y N. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, pp. 307–328. [ [Links](#) ]

Schmelkes, Sylvia. 2001. "Intercultura y educación de jóvenes y adultos", *Revista Interamericana de Educación de Adultos. 50 Aniversario del Crefal*, 27–36. [ [Links](#) ]

————— 2003–2004 "Educación intercultural: reflexiones a la luz de experiencias recientes", *Sinética. Revista del Departamento de Educación y Valores del ITESO*, núm. 23, 26–34. [ [Links](#) ]

————— 2006. "La interculturalidad en la educación básica". Ponencia presentada en la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO, Santiago de Chile, del 11 al 13 de julio de 2006. [ [Links](#) ]

Secretaría de Educación Pública [SEP]. 2001. *Programa Nacional de Educación 2001–2006*, México, SEP. [ [Links](#) ]

Searle, John. 1979. *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge: Cambridge University Press. [ [Links](#) ]

Staples, Anne. 1998. *Educación: panacea del México independiente*, México, SEP, Ediciones El Caballito. [ [Links](#) ]

Titscher, Stefan, Michael Meyer, Ruth Wodak y Eva Vetter. 2000. *Methods of Text and Discourse Analysis*, London: Sage [ [Links](#) ]

Tubino, Fidel. 2004. "Interculturalidad para todos: ¿un slogan más?", en [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=694](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=694) [ [Links](#) ]

van Dijk, Teun. 2000. "Ideologies, Racism, Discourse: Debates on Immigration and Ethnic Issues", en Jessika ter Wal y Maykel Verkuyten (Eds.), *Comparative Perspectives on Racism*. Aldershot, Ashgate, pp. 91–116. [ [Links](#) ]

————— 2003. *Ideología y Discurso*, Barcelona, Ariel Lingüística. [ [Links](#) ]

Vaughn, Mary K. 1982. *The State, Education and Social Class in Mexico, 1800–1928*, Dekalb, Northern Illinois University Press. [ [Links](#) ]

Walsh, Catherine. 2000. "Políticas y significados conflictivos", *Nueva Sociedad*, núm. 165, 121–133. [ [Links](#) ]

Zizek, Slavoj. 1998. "Multiculturalismo o la lógica del capitalismo multinacional", en F. Jameson y S. Zizek (Eds.), *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós, pp. 137–188. [ [Links](#) ]

## Notas

<sup>1</sup>La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) señala que la interculturalidad implica una dimensión epistemológica "pues cuestiona la forma en la que se construye el llamado conocimiento científico como el único válido para la humanidad" [2006:22]. Uno de los objetivos de la educación intercultural es ayudar a los alumnos a comprender que existen distintas maneras válidas de ver y entender al mundo, dentro de las cuales se encuentra el conocimiento indígena.

<sup>2</sup> Por agencia, me refiero a la "capacidad de actuar que está socioculturalmente mediada" [Ahearn, 2001:112].

<sup>3</sup> La educación intercultural implica la participación de la comunidad, desde el nivel curricular hasta el administrativo de la escuela [CGEIB, 2006]. Sin embargo, los profesores constantemente se refirieron a la falta de participación directa de los interesados en la toma de decisiones.

**Fuente: FUENTES, Rocío. Convergencias y divergencias en dos discursos sobre la educación intercultural. Cuicuilco [online]. 2010, vol.17, n.48 [citado 2015-06-10], pp. 165-189 . Disponible en:  
<[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16592010000100010&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592010000100010&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 0185-1659.**