UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL Y SERVICIOS SOCIALES

DIVERSIDAD CULTURAL EN ESPAÑA Y MÉXICO.

UN ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE EL SIGNIFICADO DE LA INTERCULTURALIDAD Y SU GESTIÓN EN CONTEXTOS LOCALES

- Tesis doctoral -

Doctoranda: Inmaculada Antolínez Domínguez

Directoras: María García-Cano Torrico y Cristina Villalba Quesada

Sevilla, febrero de 2013

El portugués confiesa sentir envidia de no tener dos lenguas,

y poder usar una de ellas para perder el pasado. Y otra para burlarse del presente.

- A propósito de lengua, ¿sabe una cosa Doctor Sidueño? Me estoy desmulatando.

Y exhibe la lengua con los ojos cerrados y la boca abierta de par en par.

El médico frunce el ceño, afligido: la mucosa está cubierta de hongos que forman una placa blanquecina-

- ¿Cuáles hongos? -reacciona Bartolomé-

Lo que pasa es que me estoy poniendo blanco de la lengua,

pero debe ser porque últimamente sólo hablo portugués…

(Venenos de Dios, Remedios del Diablo. Mia Couto)

AGRADECIMIENTOS

Alguien me dijo, en la Amazonia peruana primero y en México después, que la vida en sí misma es un gran tejido hecho a base de hilos y retazos que te van uniendo aquí y allá a múltiples personas y lugares. Si miro hacia atrás, podría intentar deshilvanar la madeja transparente que me tiene enredada entre recuerdos y sentimientos que han sido claves en mi formación como persona y en mi proceso doctoral. En cada uno de esos rincones aparecen rostros y puntos cardinales a los que agradecer. Gracias a Madrid por permitir cuestionar mi identidad y por sus estaciones fantasmas. Gracias a mis profesores Juan Carlos Gimeno, Carlos Giménez o Ángeles Ramírez y mis compañeras Marina Calvo o y Amparo Francés de la Universidad Autónoma que me acompañaron en mis primeros viajes etnográficos por dentro y por fuera. A Ana Pol le debo, además, el haberme convencido para empezar esta carrera de fondo llamada doctorado precisamente en la Universidad de Granada.

Gracias a Granada por su magia y su solemnidad montañosa. En esta universidad tuve el privilegio de contar con la formación del profesorado del programa de doctorado "Antropología Social y Diversidad Cultural", que me aportó luces y sabiduría. Y además, tuve la oportunidad de compartir tantas cosas con mis compañeros/as del programa de doctorado durante los años 2006 y 2008, especialmente con Gloria Calabresi, Dario Ranocchiari, Tania Morán o Cristina Mesa que, aunque esta última ya no está con nosotros, sus conversaciones y su fuerza siguen vibrando dentro de mí con gran cariño.

Y es curioso como Granada acaba atada, en mi biografía personal, con dos lugares tan dispares que resultan ser el centro de esta investigación: Sevilla y Oaxaca. Gracias a Sevilla por significar mi primer espacio de libertad acompañada y por su naranjo desde el balcón. En el trabajo realizado en Sevilla pude aprender de manera magistral lo que es trabajar en equipo, de manera transdisciplinar y cooperativa. Gracias a María García-Cano, Esther Márquez, Belén Agrela, Eva González, Virginia Fuentes y Zahira Galindo por mostrarme en la práctica algo tan difícil de aprender. En el mismo sentido, quiero mostrar mi gratitud a todos/as mis compañeros/as del actual proyecto I+D+i en el que me encuentro colaborando. Especial agradecimiento a mi amiga Esther porque gracias a sus consejos y amistad pude divisar siempre la meta con calma. Mi mención especial también a mis compañeras/os del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad Pablo de Olavide por todo lo que he aprendido sobre intervención social, especialmente a Nuria Cordero, Rosa Varela y Esther Pérez por el aprendizaje constante en cada viaje; a Antonio Iáñez por su profesionalidad y cuidado; a Rosa Díaz, Toñi, Rosa Herrera, José Luis Sarasola, mi compañera de beca Auxi y todos los demás. Igualmente, en Sevilla tuve la fortuna de entrar en contacto por primera vez con diferentes escuelas y, sobre todo, con las/os compañeras/os del CEIP Adriano del Valle. El claustro entero de este centro educativo me abrió sus puertas de par en par, al igual que muchas familias y alumnos/as de dicha escuela. De todos y cada uno de ellos tengo un grato recuerdo. Agradezco especialmente a Candelaria Peña su disponibilidad absoluta, su confianza y amistad; a Maribel, Ana, Manolo, Paqui, María Jesús, María, Susi y todos los demás por compartir su vitalismo y experiencia. A todos y cada uno de ellos, agradezco que me enseñaran a valorar la importancia de la labor de un maestro. No puedo

tampoco olvidar a Azahara Leal con la que compartí infinitas conversaciones y miradas sobre la diversidad. Por último, muestro mi agradecimiento a los docentes de los centros escolares entrevistados en Sevilla; trabajadores de las asociaciones civiles y; a cada uno de los técnicos y representantes políticos de las instituciones que aparecen recogidas en esta investigación por su apertura, disponibilidad y buen trato recibido durante la misma.

Granada igualmente me hilvanó a un México por descubrir y lleno de tópicos. Este primer salto vino de la mano de dos personas excepcionales para mí, Gunther Dietz y Yolanda Jiménez. A Gunther le debo la claridad de visión y su apoyo incondicional. A Yolanda la fascinación por Oaxaca y las intensas y desveladas conversaciones tan interesantes que han contribuido en mucho a los resultados de esta investigación. Gracias a México en general por enseñarme a vivir en el conflicto y por su belleza inigualable. Gracias a Oaxaca, a la Sierra Juárez y a las autoridades y vecinos/as de San Andrés Solaga por su disponibilidad y ayuda, por la entrega desinteresada y por la fuerza de sus montañas. En México igualmente se encuentran repartidas una serie de personas que pasaron de ser "informantes" a convertirse en grandes amigos y compañeros. A los docentes de la Coordinación Estatal de Escuelas Secundarias Comunitarias, especialmente a sus coordinadores Jesús Chávez y Estanislao Millán que me facilitaron cada uno de los pasos; a todos/as los docentes de las secundarias repartidas por el estado por los ratos de convivio y el aprendizaje recibido, especialmente a Raquel Osorio y Alfredo Mazas. A Hugo Miranda por su sabiduría popular, amistad y acompañamiento desde un primer momento. A Beatriz González por sus confidencias, cariño y buen hacer. Igualmente, no puedo dejar de agradecer la disponibilidad y buen trato recibido por parte de los responsables de las diferentes instituciones oaxaqueñas que aparecen en este trabajo. Gracias a Erika González por su apoyo e interés durante mi estancia en el CIESAS de Oaxaca, México y a Ángela Valenzuela durante mi estancia en Texas. Mi agradecimiento especial a Benjamín Maldonado, del CSEIIO, por la amistad que hemos construido juntos y porque gracias a sus comentarios y experiencia como antropólogo pude comprender mínimamente lo que me resultaba incomprensible de un contexto como el oaxaqueño. Por otro lado, no puedo dejar de recordar a los asesores Javier Sánchez Pereyra y Jesús Sigüenza por enseñarme a entender la propuesta educativa oaxaqueña y; por supuesto, a Luis Madrigal que también nos dejó en el año 2011 pero cuyos consejos siguen dentro de mí y sus palabras y reflexiones recogidas en esta tesis con todo mi cariño. No puedo olvidar mencionar igualmente a mi familia canadiense y a Susi, Adriana, Linda, Ricardo, Teresa, Sofía, Félix y Ale que me acompañaron en mi primera estancia en Oaxaca. Y por supuesto, a todas las personas de la ciudad y de las comunidades que en su charla me enseñaron tanto.

Mis gracias, muy especiales, a mis dos directoras de tesis, María García-Cano y Cristina Villalba. A ti, Cristina, te debo mi formación como docente universitaria; tu comprensión y amistad en los viajes complejos del alma y tu asesoría siempre acertada sobre las formas a todos los niveles. Gracias por tu cuidado desde el primer día. A ti María te debo tu entrega constante incluyendo agostos, festivos y fines de semana. Contigo me he hecho investigadora, he aprendido a trabajar en equipo, he disfrutado de tu profesionalidad, calidez y calidad humana y he sabido apreciar qué significa hacer una tesis como ésta. No tengo palabras para mostrar todo mi agradecimiento a ambas.

Por último, en esta labor de costura doctoral aparecen diferentes lugares y personas que, de manera indirecta, han estado a mi lado para apoyarme en el camino. Muestro mi agradecimiento a la isla de Menorca, a sus aguas y sus piedras por ser descanso y paz para terminar una tesina que fue especialmente dura. Gracias a Antonia y María, a la casita de S'Uestrà, por vuestra risas y apoyos. Gracias a la isla de Tenerife, por la fuerza de su volcán y la alegría de sus gentes. Gracias a Miriam y Julia Botanz por las conversaciones antropológicas y la presencia musical en este trabajo; a Mari Carmen y Miriam por vuestro cariño en los momentos difíciles. Gracias a Alcalá de Guadaíra por su castillo de luna llena, sus ríos y sus caminos por descubrir. Gracias Ana y María porque habéis sido apoyo y amigas en esta última etapa, cuando más desfallecía. Gracias a Jerez de la Frontera por haberme dado calor en el más frío de mis inviernos. Gracias Rocío Muñoz, Bea, Elena, Rocío Vázquez, Víctor, Raúl, Consuelo, Luis porque sin vosotros/as sé que habría sido casi imposible finalizar este trabajo.

Gracias familia, sin espacio ni tiempo, porque me ayudáis a crecer cada día y a no rendirme. Gracias mamá, hermanos, Ainhoa y Mari Carmen por vuestra confianza siempre en mí; gracias tata, primas y José Luis por haberme abrazado y acogido cuando más lo he necesitado. Gracias abuela porque te fuiste en mitad de este proceso y ya, siendo polvo de estrellas, sigues iluminando mi camino.

Y gracias a ti, Dácil, mi compañera en todos los espacios y tiempos, por llevarme a la cama tantas noches cuando me quedaba dormida sobre el escritorio y por haber estado, hasta cuando pudiste, acompañándome.

Instituciones públicas que apoyaron esta investigación:

- Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias de la Consejería de Gobernación (actualmente de la Consejería de Justicia e Interior) de la Junta de Andalucía. Financiación de proyectos de investigación en los que participé como becaria (2007-2009) y como investigadora (2011-2012).

- Oficina de Relaciones Internacionales, Programa de Movilidad de Estudiantes de la Universidad de Granada. Universidad Veracruzana. Financiación de la Fundación Bancaja para estancia como estudiante pre-doctoral de intercambio en la Universidad Veracruzana (2008).

- Consejería de Innovación Ciencia y Empresa. Financiación de la beca pre-doctoral en el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad Pablo de Olavide en el marco de los Incentivos para la Formación de Personal Docente e Investigador Predoctoral en Áreas de Conocimiento Deficitarias (2009-2013).

- Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía a través del programa de incentivos para realizar estancias en centros de reconocido prestigio en Estados Unidos (2009-2010) y México (2011-2012).

- Plan Propio de Investigación de la Universidad Pablo de Olavide. Financiación para estancias de investigación en Estados Unidos (2009-2010) y México (2011-2012).

- Ministerio de Ciencia e Innovación con la financiación del proyecto de investigación ESCUELA, COMUNIDAD E INTERCULTURALIDAD: ESTUDIO DE LOS PROCESOS INTER-CULTURALES E INTER-ACTORALES ANTE LA GESTION DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS (ref. 2010-15808) en el que he participado como miembro de investigación.

- Texas Center for Education Policy (TCEP) en Austin, Texas (Estados Unidos) y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) en Oaxaca (México). Centros de investigación que acogieron y apoyaron mis estancias.

ÍNDICE GENERAL

LISTA DE ABREVIATURAS.....9

LISTA DE TABLAS, GRÁFICOS, MAPAS E ILUSTRACIONES.....11

PRESENTACIÓN: DEL OBJETO DE ESTUDIO Y SU APROXIMACIÓN.....15

1. Del locus de enunciación: punto de partida.....15
1.1. De la Antropología de la Educación como primer sendero 19
1.2. De los Estudios Interculturales como camino alternativo.....20
2. Del locus de teorización y los objetivos de la investigación: asimetría y desigualdad…22

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL 25

1. La gestión de la diversidad cultural en los Estados-nación.....25
1.1. Estado-nación y diversidad cultural en Europa y América Latina.....26
1.1.1. Nacionalismo, "protonacionalismo" y ciudadanía.....28
1.1.2. El contexto de cambio: globalización, neoliberalismo y crisis.....30
1.1.3. Los retos del Estado-nación.....32
1.2. Estado-nación, construcción de la diferencia y lógicas de exclusión.....35
1.2.1. Diferencia construida desde abajo: Identidad y etnicidad.....35
1.2.2. Diferencia construida desde arriba: Desigualdad y exclusión.....38
1.2.3. Paradigmas, políticas de gestión de la diversidad cultural y modelos educativos en el Estado-Nación.....48
2. El campo de lo intercultural.....59
2.1. Genealogías y/o migraciones del discurso intercultural.....59
2.1.1. La educación multicultural e intercultural en Europa. El caso de España…….60
2.1.2. La educación intercultural y multicultural en América Latina. El caso de México.....64
2.2. La emergencia de los Estudios Interculturales.....70
2.2.1. Antecedentes.....70
2.2.2. Interdisciplinariedad.....72
2.3. Los retos de los Estudios Interculturales.....73
3. Diversidad cultural y transformación pedagógica: la relación escuela-comunidad……78
3.1. Modelos de análisis de la relación escuela-comunidad y el papel de la diversidad cultural.....79
3.2. Experiencias pedagógicas en la gestión de la diversidad cultural: la importancia de la relación escuela-comunidad.....83
2.5. Posicionamiento teórico de análisis.....97

CAPÍTULO 2: EL PROCESO METODOLÓGICO.....99

1. Paradigma de investigación.....99
2. La trama de la investigación: etnografía, estudios de caso y comparación.....100
2.1. Elección del campo. Selección de los casos de estudio.....104
2.2. Estancias en el campo.....105
2.3. Reflexiones en torno a la trama de la investigación.....107
2.4. Técnicas utilizadas 110
2.5. Organización y análisis de la información: consideraciones epistemológicas …..116
3. La "caja negra" del proceso etnográfico: reflexiones inconclusas 118

CAPÍTULO 3. DESCRIPCIÓN DE LOS CONTEXTOS.....129

1. El caso de España.....130
1.1. Marco histórico-legislativo de la educación intercultural en España. 130
1.1.1 Proyectos educativos en la esfera europea: la mirada hacia la igualdad de oportunidades.....130
1.1.2. Disposiciones jurídicas y leyes nacionales: la extranjería en la compensación 134
1.1.3. Disposiciones jurídicas y leyes a nivel autonómico.....148
1.1.4. La categoría de "extranjero" en la legislación española.....161
1.2. Contexto sociodemográfico del caso de España.....164
1.2.1. Ubicación y datos sociodemográficos de Andalucía.....164
1.2.2. Datos educativos de Andalucía.....165
1.2.3. Datos sociodemográficos de Sevilla.....167
1.2.4. Datos educativos de Sevilla.....173
2. El caso de México.....174
2.1. Marco histórico-legislativo de la educación intercultural (bilingüe) en México. ….174
2.1.1. Disposiciones jurídicas en la esfera internacional.....175
2.1.2. La historia nacional: educación, leyes y normas.....182
2.1.3. Leyes y disposiciones a nivel estatal (Estado de Oaxaca).....194
2.1.4. La categoría de "indígena" en la legislación mexicana.....199
2.2. Contexto socio-demográfico y educativo del caso de México.....201
2.2.1. Ubicación y datos sociodemográficos de Oaxaca.....201
2.2.2. Datos educativos en Oaxaca.....204
2.2.3. Datos sociodemográficos de la Sierra Norte.....207
2.2.4. Datos educativos de la Sierra Norte.....212
3. Comparativa entre los dos contextos.....212

CAPÍTULO 4. DESCRIPCIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.....215

1. El caso de España.....215
1.1. El Centro de Educación Infantil y Primaria Adriano del Valle 215
1.1.1. Un centro de titularidad pública en un contexto desfavorecido.....215
1.1.2. "Una escuela que sueña": de la compensación a la transformación.....219
1.1.3. La interculturalidad en el CEIP Adriano del Valle (y otros proyectos).....229
2. El caso de México.....231
2.1. La Escuela Secundaria Comunitaria Indígena de San Andrés Solaga.....231
2.1.1. Una escuela secundaria en una comunidad rural.....231
2.1.2. Una escuela innovadora de la comunidad para la comunidad.....236
2.1.3. La interculturalidad en la Escuela Secundaria Comunitaria de San Andrés Solaga (y otras actividades) 244

CAPÍTULO 5: LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN ESPAÑA Y MÉXICO....245

1. Los actores en interacción a nivel regional.....246
1.1. El caso de España 246
1.1.1. Los técnicos/políticos regionales y provinciales.....246
1.1.2. Los/as asesores/as del Centro de Formación del Profesorado (CEP).....250
1.1.3. Personal que trabaja en ONGs o asociaciones civiles.....250
1.1.4. Docentes.....252
1.1.6. El alumnado.....255
1.2. Actores en el caso de México.....256
1.2.1. Los técnicos/políticos regionales y locales.....256
1.2.2. Los/as asesores/as y supervisores/as de zona.....261
1.2.3. El personal que trabaja en asociaciones civiles u ONGs.....262

1.2.4. Los/as docentes....264
1.2.6. El alumnado....268
2. Diferencia y procesos de inclusión/exclusión en España y México 271
2.1. El caso de España....271
2.1.1. Construcción de la diferencia desde arriba: procesos de exclusión/inclusión 271
2.2.2. Construcción de la diferencia desde abajo y procesos de inclusión/exclusión 287
2.2. El caso de México....296
2.2.1. Construcción de la diferencia desde arriba: procesos de exclusión/inclusión 296
2.2.2. Construcción de la diferencia desde abajo: procesos de inclusión/exclusión 302
2.3. Comparación de los procesos de construcción de la diferencia "desde arriba" y "desde abajo" en los dos casos....315
3. Mirada comparativa: propuestas para la gestión de la diversidad cultural desde el paradigma de la diversidad....321
3.1. Estructura y organización escolar....323
3.2. Metodología educativa....329
3.3. Curriculum/evaluación....331
3.4. Relaciones inter-actorales....334

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES....339

1. Resultados y aportaciones a nivel metodológico, teórico y analítico....339
2. Posibles líneas de intervención....353
3. Limitaciones de esta investigación....357

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS....359

LEYES, DECRETOS, DECLARACIONES 384

LISTA DE ABREVIATURAS

AA Federación Andalucía Acoge
ACE Alianza por la Calidad de la Educación
ACRE Acercando Realidades (Asociación civil)
ANMEB Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica
ANPIBAC Alianza Nacional de Profesores Bilingües A.C.
ATAL Aulas Temporales de Adaptación Lingüística
ATP Asesor Técnico Pedagógico
AV Colegio de Infantil y Primaria Adriano del Valle
BIC Bachilleratos Integrales Comunitarios
CEP Centro de Formación del Profesorado
CEIP Colegio de Educación Infantil y Primaria
CGEIB Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe
CIESAS Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CMPIO Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca A.C.
CONAFE Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONAPO Consejo Nacional de Población
CREA Centre Especial de Recerca en Teories y Pràctiques Superadores de Desigualtats
CSEIIO Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca
DEI Dirección de Educación Indígena
DGEI Dirección General de Educación Indígena
ENBIO Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca
ESC Escuela Secundaria Comunitaria
GTZ Deutsche Gesellschaft für Internationale Zussamenarbeit. Cooperación Técnica de la República Federal de Alemania
IEEPO Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca
INALI Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INE Instituto Nacional de Estadística
INEE Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
LEA Ley de Educación Andaluza
LOCE Ley Orgánica de Calidad de la Educación

LODE	Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación
LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo
LOE	Ley Orgánica de Educación
MERCOSUR	Mercado Común del Sur
ONU	Organización de Naciones Unidas
OPAM	Observatorio Permanente Andaluz de la Migraciones
OTAN	Organización del Tratado del Atlántico Norte
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PP	Partido Popular
PRI	Partido Revolucionario Institucional
PSOE	Partido Socialista Obrero Español
PRONAE	Programa Nacional de Educación
SAI	Secretaría de Asuntos Indígenas
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIMA	Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
TLCAN	Tratado de Libre Comercio de América del Norte
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

LISTA DE TABLAS, GRÁFICOS, MAPAS E ILUSTRACIONES

TABLA 1: PRIMERAS INDAGACIONES SOBRE EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ESPAÑA Y MÉXICO SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL**……..……17**

TABLA 2: GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL. POLÍTICAS INSTITUCIONALES, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y MODELOS EDUCATIVOS…….**.....58**

TABLA 3: COMPARATIVA ENTRE LA VERTIENTE ANGLOSAJONA, CONTINENTAL-EUROPEA Y LATINOAMERICANA**…….....69**

TABLA 4: LA EMERGENCIA DE LOS ESTUDIOS INTERCULTURALES: ANTECEDENTES, DISCIPLINA, RETOS Y POSICIONAMIENTO**…….…….....78**

TABLA 5: RECUENTO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE POR COMUNIDAD AUTÓNOMA Y NIVEL EDUCATIVO EN ESPAÑA**……84**

TABLA 6: ESCUELAS SECUNDARIAS COMUNITARIAS INDÍGENAS POR REGIONES, DISTRITOS Y COMUNIDADES EN EL ESTADO DE OAXACA EN EL AÑO 2005 Y 2012**……..…91**

TABLA 7: OBSERVACIONES PARTICIPANTES Y NO PARTICIPANTES REALIZADAS EN EL CASO DE ESPAÑA Y MÉXICO, SEGÚN EL TIPO DE CONTEXTO Y CURSO ESCOLAR**……..……..……112**

TABLA 8: SISTEMATIZACIÓN Y CUANTIFICACIÓN DE ENTREVISTAS FORMALES REALIZADAS SEGÚN ACTORES EN ANDALUCÍA Y OAXACA**……...113**

TABLA 9: TIPOS DE DOCUMENTOS RECOPILADOS EN EL TRABAJO DE CAMPO EN CADA CONTEXTO**……115**

TABLA 10: DATOS ABSOLUTOS Y PORCENTUALES DEL ALUMNADO TOTAL Y EXTRANJERO MATRICULADO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS EN ANDALUCÍA EN LOS CURSOS 2007/08 y 2010/11**……..……166**

TABLA 11: NÚMERO DE AFILIACIONES Y SECTORES MAYORITARIOS DE OCUPACIÓN DE POBLACIÓN EXTRANJERA EN LA PROVINCIA DE SEVILLA DESDE 2009 A 2012**……168**

TABLA 12: NIVEL DE INSTRUCCIÓN DE LA POBLACIÓN DEL BARRIO DE LA PLATA EN RELACIÓN CON EL DISTRITO CERRO-AMATE**…….....170**

TABLA 13: PARO REGISTRADO POR GRUPO DE EDAD Y SEXO**……172**

TABLA 14: Nº DE CONTRATOS REGISTRADOS POR SEXO Y NIVEL DE ESTUDIOS**……...…...172**

T**ABLA 15:** DISTRIBUCIÓN POR ETAPAS, EDAD, NÚMERO DE GRADOS Y MODALIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO**……..……205**

TABLA 16: COMPARATIVA DE LA ESCOLARIDAD DE LA POBLACIÓN EN EL ESTADO DE OAXACA Y LA MEDIA NACIONAL (EN%)**……..…….....206**

TABLA 17: COMPARATIVA DE LOS CONTEXTOS DE ESPAÑA Y MÉXICO**……..……...214**

TABLA 18: EVOLUCIÓN DE MATRICULACIONES POR NACIONALIDAD ESPAÑOLA, EXTRANJERA Y N.E.E. DEL CEIP ADRIANO DEL VALLE. CURSOS 2002/03-2011-12**……..217**

TABLA 19: EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE MATRICULADOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA COMUNITARIA. CURSO 2004/05 AL 2011/12**……235**

TABLA 20: CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA “DESDE ARRIBA” Y HERRAMIENTAS, EN ESPAÑA Y MÉXICO**……..……316**

TABLA 21: CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA “DESDE ABAJO” Y HERRAMIENTAS, EN ESPAÑA Y MÉXICO**……..……317**

TÁBLA 22: PARADIGMAS, POLÍTICAS Y MODELOS EDUCATIVOS QUE AMPARAN LOS PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA "DESDE ARRIBA" Y "DESDE ABAJO" **……..320**

TABLA 23: FACTORES FUERZA Y AMENAZA EN LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL DESDE EL PARADIGMA DE LA DIVERSIDAD**…….....……..…338**

TABLA 24: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EN RELACIÓN A LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL DESDE EL PARADIGMA DE LA DIVERSIDAD; ELEMENTOS TEÓRICOS RESULTANTES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**……...……345**

GRÁFICO 1: LAS ESFERA DE LA INCLUSIÓN SOCIAL**……...……..42**

GRÁFICO 2: REPRESENTACIÓN DEL MODELO ECOLÓGICO DE BRONFENBRENNER**……...…82**

GRÁFICO 3: PROCESO METODOLÓGICO: UNIDADES DE ANÁLISIS, OBJETO DE COMPARACIÓN, REGIÓN, VARIABLES COMPARTIDAD Y DIVERGENTES**…….....……...105**

GRÁFICO 4: EVOLUCIÓN DE LA PRESENCIA DEL ALUMNADO EXTRANJERO MATRICULADO EN LAS ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIAS SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO. AÑOS 1996-2007**……145**

GRÁFICO 5: EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN ANDALUCÍA**……..……150**

GRÁFICO 6: ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL. ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL**……...……166**

GRÁFICO 7: DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL, POR TITULARIDAD DEL CENTRO, DEL ALUMNADO MATRICULADO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS EN ANDALUCÍA SEGÚN NACIONALIDAD (EXTRANJEROS/ESPAÑOLES). CURSO 2007-08 Y 2010-11**……...…167**

GRÁFICO 8: MUNICIPIOS DEL ESTADO DE OAXACA Y SU GRADO DE MARGINACIÓN**……...…202**

GRÁFICO 9: MUNICIPIOS E ÍNDICE DE MARGINACIÓN EN LA SIERRA NORTE, OAXACA**……209**

GRÁFICO 10: ACTORES EN LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN ESPAÑA Y MÉXICO**……..…...270**

GRÁFICO 11: CLASIFICACIÓN DE NACIONALIDADES DE ALUMNADO EXTRANJERO DEL CEIP ADRIANO DEL VALLE**……280**

MAPA 1: UBICACIÓN DE ESPAÑA Y MÉXICO EN EL MAPAMUNDI**……129**

MAPAS 2 y 3: UBICACIÓN DE ANDALUCÍA EN ESPAÑA Y SU DIVISIÓN EN PROVINCIAS**……164**

MAPA 4: DIVISIÓN DE LA CIUDAD DE SEVILLA POR DISTRITOS**……...169**

MAPA 5: DIVISIÓN POR BARRIOS OFICIALES Y SECCIONES DEL DISTRITO CERRO-AMATE. DIVISIÓN DEL BARRIO LA PLATA**……..…170**

MAPAS 6 y 7: UBICACIÓN DEL ESTADO DE OAXACA Y SU DIVISIÓN EN REGIONES**……...201**

Ilustración 1: Aula del FORMABIAP, Iquitos (Perú**)**……...……...**15**

Ilustración 2: Mujeres policías, mariachis y viandantes en el puerto de Veracruz, México……..**25**

Ilustración 3: Fragmento de Diario de Campo. México. 2008……...……**99**

Ilustración 4: Sierra Norte. Distrito de Villa Alta. Accesos entre localidades…….....**209**

Ilustración 5: Ubicación de San Andrés Solaga……..……..**211**

Ilustración 6: Panorámica de San Andrés Solaga……..……**211**

Ilustración 7: Grafiti realizado por los alumnos del Taller Cultura Materna…….....**216**

Ilustración 8: Barrio La Plata……..……..……**216**

Ilustración 9: Primeras construcciones del barrio de La Plata. Años 60…….……...**217**

Ilustración 10: Entrada Edificio 1……...……..……**219**

Ilustración 11: Conserjería del colegio……..……..……**219**

Ilustración 12: Aula de 4º curso con las nuevas instalaciones para ser centro TIC……...**220**

Ilustración 13: Grupo interactivo en 4º. Hay 3 profesoras monitorizando, una profesora de apoyo a un alumno con discapacidad y una alumna en prácticas de Suiza……...**223**

Ilustración 14: Asamblea de Familiares al inicio del curso……...…**225**

Ilustración 15: Participación de madres en una reunión con profesores visitantes de Almería……**225**

Ilustración 16: Comisión Mixta sobre Interculturalidad. Participación de madres, mediadora intercultural, voluntarios y profesorado. Diciembre 2007……...……..**225**

Ilustración 17: Convivencia en el campo entre profesores/as y familiares financiado por parte del colegio. Juego del pañuelito. Octubre 2008……...……**226**

Ilustración 18: Momento de merienda conjunta durante la Semana Cultural. 2009……...……..**226**

Ilustración 19: Fragmento del Periódico Escolar. Sección “La familia opina**”**……..**228**

Ilustración 20: Asamblea de delegados de clase del colegio……..**229**

Ilustración 21: fachada del edificio en el que se encontraba la ESC de Solaga en 2008……...**235**

Ilustración 22: Plaza principal en donde se ubicaba la ESC en 2008, junto a la Presidencia Municipal y la iglesia de Ntra. Señora del Carmen……...……..**235**

Ilustración 23: Salón de la 4ª generación. 2008……..……...**236**

Ilustración 24: Uno de los salones de la ESC actualmente. 2012……..……**236**

Ilustración 25: Presentación de los resultados por parte de un grupo de alumnos tras finalizar uno de los ámbitos de investigación de su proyecto. Salón de la 4ª generación……...…**238**

Ilustración 26: Seminario de Clausura. Presentación de resultados de los proyectos de aprendizaje ante la comunidad……**238**

Ilustración 27: Alumnos revisando las basuras de los vecinos de la comunidad como actividad dentro de su proyecto de aprendizaje……...……**241**

Ilustración 28: Alumnas de la 3ª generación trabajando de forma autónoma en la terraza de la escuela sin la presencia de su educador…….....**243**

Ilustración 29: Cartel colocado en Solaga para concienciar sobre la contaminación…….....**246**

Ilustración 30: Cartel colocado en los muros del CEIP AV……...……**246**

Ilustración 31: Cartel titulado “En nuestro colegio aprenden niños de todo el mundo”. Ubicado en una de las paredes del CEIP Adriano del Valle……..……..……..**281**

Ilustración 32: Exposición de elementos de origen chino ubicada en el pasillo central del CEIP Adriano del Valle. Celebración del Año Nuevo Chino. Febrero 2008……...……..**283**

Ilustración 33: Tríptico elaborado por los alumnos/as de sexto curso a partir del trabajo en clase sobre diferentes aspectos de China. Febrero 2008**…….283**

Ilustración 34: Mural elaborado a partir del trabajo realizado en clase sobre China en el CEIP Adriano del Valle con motivo de la celebración del Año Nuevo Chino. Febrero 2008**……284**

Ilustración 35: Trabajo realizado en clase por los alumnos con motivo de la celebración del Año Nuevo Chino. Febrero 2008**…….284**

Ilustración 36: Desfile del dragón y niños con máscaras chinas elaborados para la celebración del Año Nuevo Chino. Febrero 2008**……285**

Ilustración 37: Señora llevando el hupil tradicional. Extraída del Proyecto de Aprendizaje "San Andrés Solaga. Lugar de hojas regadas". Alumnos de la 1ª generación**……305**

Ilustración 38. Archivo de la Coordinación de ESC: Alumnas de la 1ª generación portando el huipil tradicional en la exposición del modelo de ESC en el IEEPO para lograr su aprobación como modelo de secundaria válido en el estado de Oaxaca**……319**

Ilustración 39: Alumnos del CEIP AV durante una actividad de Apadrinamiento Lector**……340**

PRESENTACIÓN: DEL OBJETO DE ESTUDIO Y SU APROXIMACIÓN[1]

Ilustración 1: Aula del FORMABIAP, Iquitos (Perú)

Las ideas preconcebidas son perniciosas en cualquier tipo de trabajo científico, pero aventurar problemas preliminares es la principal cualidad de un científico, y esos problemas se revelan por primera vez al observador a partir de sus estudios teóricos (Malinowski, 1986: 8-9)

1. Del locus de enunciación: punto de partida

Toda investigación nace de una serie de problemas preliminares desde las inquietudes y experiencias de la persona que inicia el trabajo. Compartiendo la propuesta de Bertely (2003) sobre la importancia de explicitar el *locus de enunciación*[2] del/la investigadora a la hora de abordar su trabajo, considero que hay una serie de aspectos vitales y profesionales que marcan tanto mi mirada social como la teórica. Por un lado, mi decisión de estudiar Antropología Social tiene mucho que ver con un posicionamiento disciplinar que considera de especial importancia el estudio de la diversidad sociocultural. A ello se suma, igualmente un posicionamiento ideológico que asume la desigualdad estructural del sistema económico y político mundial y el interés, por tanto, de poner la investigación científica al servicio de un posible cambio de dicho sistema hacia parámetros más igualitarios y equitativos.

1 A lo largo del documento completo vamos a usar el masculino plural de forma genérica para hacer referencia tanto a mujeres como a hombres. Sin embargo, habrá ocasiones en que utiliczaremos la versión dual os/as cuando querramos hacer especial énfasis.

2 Este es uno de los conceptos centrales dentro de las teorías postmodernas y postcoloniales. El *locus enuntiationis* es uno de los cuatro componentes de las formaciones discursivas según Foucault en su obra La Arqueología del Saber. Walter Mignolo recupera el concepto argumentando que los discursos adquieren significado en relación con la audiencia a quienes van dirigidos, el contexto elegido para darle sentido y el locus de enunciación desde el que uno habla entendido como el sistema de relaciones de poder a partir del cual el discurso contribuye al cambio o conservación de los valores y creencias (Mignolo 1995).

Por otro lado, hay que mencionar la experiencia de vivir de septiembre de 2004 a mayo de 2005 en Iquitos, Perú, colaborando con el Programa de Formación Magisterial Bilingüe e Intercultural de la Amazonía Peruana (FORMABIAP)[3]. Es gracias a esta experiencia que "descubro" que la interculturalidad aparece como panacea educativa y social que permitía el acceso a una educación pertinente y de calidad para las poblaciones originarias que se encontraban en clara situación de exclusión y marginación social. Este concepto estaba ganando peso en la educación formal en el contexto peruano pero también estaba adquiriendo especial significación en España. Es por ello que, una vez regresé a mi país natal, comencé a fraguar un primer interés investigativo centrado en conocer el significado de la interculturalidad en el contexto español y de las prácticas asociadas a ello. Mis "ideas preconcebidas" sobre el tema en cuestión me trasladaban a un imaginario en el que la interculturalidad era la respuesta educativa adecuada para lograr esa justicia social con respecto a la población inmigrante de la misma forma que había podido vivirlo en otro contexto respecto a la población indígena. En este primer momento del diseño de la investigación, no tenía mayores pretensiones que tratar de conocer de manera genérica qué era eso de la educación intercultural en España. Pude acercarme a dichas temáticas gracias a mi participación en varios proyectos de investigación (desde el año 2007 al 2009)[4] que abordaban directamente estas cuestiones y de manera paralela, acercándome a la literatura escrita sobre educación intercultural. La participación en estos proyectos me dio la oportunidad de hacer la selección de mi primer caso de estudio e iniciar el trabajo de campo en el contexto de la ciudad de Sevilla (Cfr. Cap 3:1.2.). Por otro lado, esta situación me colocó en la interesante tesitura de ir conformando un marco teórico al mismo tiempo que realizaba trabajo de campo lo que le ha otorgado un fuerte carácter inductivo a la investigación, yendo del campo a la teoría y viceversa.

3 Dentro del Servicio de Voluntariado Europeo con terceros países de la Unión Europea en el marco del Programa Europeo Juventud en Acción (2000-2006). Para mayor información: http://www.juventudenaccion.injuve.es/

4 Los proyectos eran: "Análisis de las competencias interculturales en el ámbito educativo y contextos de inmigración" (2007/08); "La gestión de la educación intercultural en los centros educativos: significados y aplicaciones" (2008) y; ''Familias y jóvenes en el ámbito escolar: aproximaciones a los discursos y prácticas de interculturalidad" (2008/09), financiados por la Junta de Andalucía, Consejería de Gobernación, Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias a través de la Universidad de Granada. Las coordinadoras eran la Dra. María García-Cano Torrico y la Dra. Belén Agrela Romero. Las componentes del equipo de investigación eran la Dra. Eva María González Barea y la Dra. Esther Márquez Lepe, además de tres becarias de investigación, Virginia Fuentes, Zahira Galindo y yo que realizábamos el trabajo de campo.

TABLA 1: PRIMERAS INDAGACIONES SOBRE EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ESPAÑA Y MÉXICO SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Diversidad Cultural y Educación Intercultural en España	Diversidad Cultural y Educación Intercultural en México
- Reforma de la enseñanza y el currículo: estudios históricos, detección sesgos racistas en libros de texto, clima y cultura escolar	– Educación en el debate latinoamericano: reformas educativas, experiencias en EIB, interculturalidad y diversidad.
– Escolarización de migrantes y minorías étnicas: motivos de fracaso escolar, asimilacionismo, concentración en centros públicos	– Los indígenas en la historia de la educación: imaginarios étnicos en la historia, visiones de la diversidad; escolarización e intermediación política,
– Modelos de intervención educativa y propuestas didácticas: acogida, enseñanza de la lengua, trabajo cooperativo – Diferencias individuales (cognitivas, logros académicos, etc.)	– Procesos socioculturales en interacciones educativas: prácticas de interacción y estilos de aprendizaje entre alumnado, profesorado, miembros de minorías étnicas, etc.; indagaciones sobre saberes culturales; apropiación curricular de conocimientos locales.
– Bilingüísmo y diversidad lingüística en la escuela	– Sociolingüística educativa
– Conocimiento, actitudes y creencias hacia la diversidad cultural: específicamente profesorado. – Formación del profesorado	– Formación de docentes en y para la diversidad
– Ciudadanía intercultural	– Etnicidad en la escuela: imaginarios étnicos en la historia de la educación; visiones de la diversidad; apropiación institucional y etnogénesis; etnicidad, escuelas y ecosistemas culturales; relaciones inter e intra-étnicas; desterritorilización de fronteras étnicas y; ciudadanía étnica e interculturalidad vivida
– Competencias interculturales: identidad cultural y prejuicios/estereotipos	
– Equidad e inclusión social: demografía y mapas, medio cultural familiar y comunitario, y educación inclusiva.	
	ONG y redes electrónicas en educación intercultural

Fuente: elaboración propia[5].

En ese mismo momento tuve la oportunidad de realizar una estancia de posgrado en el Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad Veracruzana en Xalapa, Veracruz, México[6]. La noticia de este acontecimiento me animó a la

5 En base a los siguientes documentos: Aguado (2004); Terrén (2005); García, Rubio y Bouachra (2008); Jociles (2008); Rodríquez (2009); López e Hinojosa (2009); Bertely (2003) y González y Rockwell (2009).

6 Dicha estancia tuvo una duración de 5 meses. Fue posible gracias a la obtención de una beca de movilidad de la Oficina de Relaciones Internacionales de la Universidad de Granada y el apoyo financiero de Bancaja La estancia en la Universidad Veracruzana en México se realizó bajo la tutorización del Dr. Gunther Dietz y la asesoría de la Dra. Yolanda Jiménez Naranjo.

posibilidad de profundizar en la investigación, por entonces incipiente, rastreando los discursos y las prácticas de educación intercultural desde una perspectiva comparativa entre España y México. Consideré que esta apuesta metodológica enriquecía considerablemente mi trabajo otorgándole un valor analítico añadido. Me inicié entonces en las lecturas en torno a la educación intercultural bilingüe en México tratando de desvelar, en un primer momento, ciertas variables convergentes que me ayudasen a continuar una investigación en clave comparada. Y de manera paralela, seleccioné un segundo caso de estudio en donde inicié el trabajo de campo de abril a agosto de 2008 (Cfr. Cap 4: 2).

De la revisión bibliográfica tanto en el contexto español como mexicano pude tomar el pulso al panorama en ambos contextos detectando la diversidad de tópicos y principales temáticas, tal como se plantea en la tabla 1. Ello me sirvió tanto para ubicar qué se había hecho e investigado previamente en educación intercultural como para tratar de clarificar hacia dónde quería dirigir mi mirada. Había varios elementos en común tales como la asociación de dichos conceptos a minorías étnicas y/o nacionales; la atención específica a la cuestión lingüística; el cuestionamiento del concepto de ciudadanía; la vinculación con reformas pedagógicas y curriculares y; por último, gran parte de los autores señalaban, sobre todo para el caso español, el carácter propositivo que seguían manteniendo muchos de los trabajos realizados hasta el momento.

Esta evidencia me puso sobre la pista de la primera variable compartida en ambos contextos de mi estudio. La educación intercultural, tanto en España como en México, aparecía vinculada a unos sujetos concretos y a unas realidades comunes, esto es, poblaciones minoritarias o minorizadas[7] en situaciones de desigualdad y exclusión.

Este giro en la investigación tras el primer acercamiento a la revisión bibliográfica me permitió darme cuenta de que mi preocupación inicial terminológica o teórica sobre el significado de la interculturalidad y de sus prácticas en España y México derivaba en realidad hacia un problema preliminar de tipo social que debía transformar en problema de investigación. De esta manera, surge la pregunta ¿por

7 El término “minorizado/a” aparece en varios documentos teóricos de interés como Carbonell (2000) o Jociles (2008). Desde el posicionamiento teórico e ideológico que tiene mi trabajo prefiero usar este adjetivo (aunque la Real Academia de la Lengua no lo reconoce) frente a “minoritario” o el sustantivo “minoría”. Considero que hablar de grupos “minorizados” me permite representar mejor la idea que va a imperar en este trabajo y que consiste en reconocer las lógicas de poder incluyentes y excluyentes de los Estados con respecto a unos grupos de población frente a otros. De esta forma, los grupos minorizados no son minorías desde un punto de vista cuantitativo sino cualitativo por su limitación en los accesos a los recursos políticos, así como, por su ubicación desigual en la estructura social.

qué la educación intercultural está vinculada a grupos de población y problemáticas comunes?

1.1. De la Antropología de la Educación como primer sendero

Acepté como una de las opciones más sugerentes para responder a dicha cuestión rescatar los elementos teóricos y analíticos elaborados desde la subdisciplina de la Antropología de la Educación. Me dediqué a la tarea de conocer sus orígenes y evoluciones para rastrear un posible hueco en el que integrar y nutrir teóricamente mi trabajo. Las lecturas de diferentes autores que sintetizaban los trabajos de antropólogos clásicos estadounidenses (García y Pulido, 1994; Carrasco, 2002; Robins, 2003) me llevaban a intuir que mi trabajo, en el caso de insertarse en alguna de las tradiciones iniciadas, mantendría algunas especificidades propias.

El trabajo de Mª Isabel Jociles (2008) arrojó cierta luz a la dinámica en la que me encontraba. Dicha autora planteaba algunas críticas al concepto que, años atrás, habían elaborado García y Pulido (1994) al respecto de la Antropología de la Educación. Los autores señalaban las virtudes teóricas y analíticas del concepto de "transmisión-adquisición de cultura" que consideraban como objeto de estudio de la subdisciplina:

> *engloba, por un lado, todos aquellos procesos a través de los cuales un grupo humano trata de inculcar sus conocimientos, normas, valores, tradiciones y costumbres, formas de comportamiento en general y un largo etcétera, a los más jóvenes de ese mismo grupo, a los no tan jóvenes e, incluso, a miembros de otros grupos (¿no es la aculturación, también un proceso de transmisión cultural?) y, por otro lado, a los complejos mecanismos a través de los que los individuos de ese grupo adquieren tales conocimientos, normas, valores, costumbres, etc.* (García Castaño y Pulido Moyano, 1994: 9).

Sin embargo Jociles, coincidiendo en parte con las críticas realizadas por Díaz de Rada (2008), planteaba que si hiciéramos una revisión de las investigaciones llevadas a cabo por antropólogos socio-culturales en materia educativa concluiríamos que los trabajos sobre procesos de transmisión-adquisición de la cultura se encontraban en clara inferioridad frente a aquellos sobre diversidad y/o minorías culturales identificadas en la mayoría de los casos con diversidad y/o minorías étnico-nacionales. Además, algo bastante parecido había ocurrido en la antropología educativa mexicana con respecto a las poblaciones indígenas (Robins, 2003; González y Rockwell, 2009).

Desde esta visión el acercamiento al campo y mis indagaciones bibliográficas hasta el momento orientaban mi trabajo en esa corriente de investigaciones focalizadas en la atención a minorías étnicas en contextos de desigualdad o, más genéricamente, investigaciones que abordaban la educación intercultural o las relaciones interétnicas (Serra, 2003). Sin embargo, quedaba un asunto pendiente. La motivación del estudio de estas temáticas y sobre estos sujetos provenía de la necesidad de dar respuesta a "una persistente paradoja": la "desigualdad social y el fracaso académico *de las minorías étnicas* pese a las estrategias y los recursos invertidos en la promoción de la igualdad de oportunidades educativas" (Carrasco, 2002: 340. Cursiva mía). Esa no era, en cambio, la inquietud inicial que movía a mi investigación aunque algo de ello hubiera.

1.2. De los Estudios Interculturales como camino alternativo

Durante mi formación en el programa de doctorado de Antropología Social y Diversidad Cultural del Departamento de Antropología Social de la Universidad de Granada, recibí varios seminarios que enriquecieron la investigación que he desarrollado. Uno de ellos era el curso impartido por el Dr. Gunther Dietz "Bases teóricas de los estudios interculturales", los cuales focalizaban la atención en torno a la diversidad cultural recogiendo el trabajo previo de varias disciplinas y teniendo antecedentes como los Estudios Culturales o los Estudios Étnicos (Cfr. Cap. 1: 2.2.). Asumí que el interés de mi trabajo estaría en rescatar las aportaciones de los Estudios Interculturales tratando de confrontar en cierta manera los retos a los que aún se sigue enfrentando y que mi trabajo, de alguna manera, asume (Cfr. Cap. 6: 3).

Desde esta postura, aposté por considerar dicha área como el nicho académico adecuado para la investigación. Ello me permitía poder enriquecer mi trabajo no sólo desde la antropología, disciplina matriz en donde se había fraguado, sino poder ir incorporando todas aquellas miradas multidisciplinares que abordasen la diversidad cultural. Desde ahí, consideré como objeto de mi investigación no tanto los sujetos o grupos minoritarios, como había sido el caso en investigaciones precedentes, sino los procesos a través de los cuales se construía la diferencia de dichos sujetos. Para ello debía atender tanto a la construcción de la diferencia por parte de los Estados conllevando dicho proceso la minorización y exclusión de ciertos grupos de población y; por otro lado, la propia construcción de la diferencia de dichos grupos minorizados para negociar cuotas de poder dentro de la estructura institucional de los Estados-

nación. El marco de este tipo de procesos lo situé bajo el rótulo de la "gestión de la diversidad cultural" por la estrecha relación que estaba encontrando entre diversidad, diferencia y desigualdad. Posteriormente, mi llegada al Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad Pablo de Olavide[8] me ayudó a enriquecer mi mirada interdisciplinar (y posicionamiento ideológico) encontrando un nuevo nexo entre dichos términos centrales al incorporar el concepto de exclusión (Cfr. Cap. 1: 1.2.) y al otorgarle un mayor peso a la intervención social.

Por otro lado, aunque mi trabajo no tenía como objeto de investigación a sujetos, sí debía atender especialmente a la realidad y contexto de la población inmigrante extracomunitaria en España e indígena en México por dos motivos. El primero, porque representan la población diana de las políticas educativas y sociales denominadas "interculturales" en ambos países. El segundo, porque son grupos de población a propósito de los cuales poder observar precisamente dicha construcción social de la diferencia y su correlato de desigualdad y exclusión. Este hecho justificaba entonces mi necesidad de seguir "hablando" de inmigrantes e indígenas a la hora de abordar la educación intercultural como escenario concreto de mi investigación, asumiendo entonces el *handicap* de que mi trabajo pareciese convertirse en una investigación que de nuevo anclara la educación intercultural con inmigración o indigenismo.

Se abrió de esta manera una importante brecha investigativa. Para atender a la gestión de la diversidad cultural necesitaba acercarme a los procesos de construcción del Estado-nación así como a las estructuras hegemónicas de poder que construyen las posiciones minorizadas de determinados grupos. Debía dar un salto cualitativo y acercarme a otras categorías de análisis tales como la identidad, la etnicidad y la cultura (Cfr.Cap.1:1.2.1.) ya que estos elementos teóricos se convertían en las herramientas a partir de las cuales poder comprender dichos procesos de construcción de la diferencia y reproducción de la desigualdad.

Sin embargo, como mencioné anteriormente, la investigación ha tenido un fuerte carácter inductivo transitando continuamente desde el campo a la teoría y desde ésta volviendo de nuevo al campo. La experiencia del trabajo de campo me fue otorgando información relevante sobre conceptos no tenidos en cuenta hasta el momento en el marco teórico pero que resultaban de gran interés de cara al objeto de

8 En el año 2009 obtuve una beca para realizar mi tesis doctoral en el seno del mencionado departamento dentro de los Incentivos en Áreas Docentes Deficitarias de la Consejería de Innovación Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.

mi investigación. La observación directa de las escuelas, así como, la convivencia en el barrio español y el pueblo mexicano, me permitieron ver que en la gestión de la diversidad cultural a nivel escolar cobraba gran importancia la relación de la escuela con la comunidad en general y las familias en particular. De ahí que incorporase este elemento en el marco teórico recogiendo una aproximación a los diferentes enfoques que abordan dicha relación; una selección de conceptos centrales de interés para la investigación y una descripción de las dos propuestas pedagógicas que estaban detrás de los casos estudiados (Cfr. Cap. 1: 3).

De esta manera, se conformó un marco teórico comparativo sobre la gestión de la diversidad cultural compuesto por tres pilares que estructurarán el capítulo 1 de esta tesis: 1) La construcción de la diferencia en el seno de los Estado-nación y su relación con la desigualdad y exclusión como problema central de este trabajo; 2) Los debates en torno a la interculturalidad y la emergencia de los Estudios Interculturales y; 3) La concreción de dicha gestión de la diversidad cultural en el ámbito de la educación formal llamando especialmente la atención sobre las estrategias pedagógicas transformadoras y/o innovadoras donde tiene un papel esencial la vinculación de la escuela y la comunidad.

2. Del locus de teorización y los objetivos de la investigación: asimetría y desigualdad

Se estaba fraguando ya de manera más consolidada una investigación científica desde un *locus de enunciación* que recogía una formación académica en Ciencias Sociales en general y Antropología Social en particular; una situación laboral vinculada a la disciplina del Trabajo Social; un interés específico por cuestiones educativas; una experiencia de construcción del conocimiento cooperativa gracias a varios proyectos de investigación[9]; una trayectoria vital de viajes que situaba entre mis inquietudes a América Latina; y un posicionamiento ideológico en favor de la ciencia social aplicada para la transformación social. Este locus personal de la investigadora estaba condicionado, igualmente, por mi propio *locus de teorización*. Y es que además de todo ello, no estaba dejando de ser en ningún momento una mujer, blanca, europea, sin identificación étnica definida y con acceso a estudios superiores. Pertenecía, lo quisiera o no, a una mayoría hegemónica dentro del estado español y,

9 Este trabajo ha sido realizado gracias igualmente a los aportes recibidos por el equipo de investigación participante en una investigación en desarrollo sobre escuela, comunidad einterculturalidad, financiada por el programa nacional I+D+i convocatoria 2010 (ref. EDU2010-15808) y por el programa de Excelencia de la Junta de Andalucía (ref SEJ-6329).

además, también me colocaba en dicha posición estructural dentro del transnacional sistema-mundo (Wallerstein, 1979). Podía concluir entonces que hay una historia y organización mundial que me ubica, además, en un *locus de teorización* diferenciado. Debía asumir, y asumo, el posible carácter "colonizador" que podía tener esta investigación (Tuhiwai, 2006; Hale, 2008) y las limitaciones de un trabajo como éste como por ejemplo, su reducción a una mirada unidireccional de los fenómenos estudiados y el posible carácter etnocéntrico del análisis ofrecido. Y teniendo en cuenta ello, decidí embarcarme en el estudio de procesos como los esbozados tratando de configurar una mirada teórica y analítica coherentes y pertinentes así como una opción metodológica adecuada y rigurosa.

Teniendo en cuenta este punto de partida, los objetivos de la presente investigación se definieron de la siguiente manera:

1. Describir los contextos de las escuelas objeto de estudio y las propias instituciones educativas.
2. Distinguir los actores que intervienen en la gestión de la diversidad cultural a nivel regional en cada uno de los contextos.
3. Analizar los discursos y prácticas de los diferentes actores sobre la construcción de la diferencia.
4. Detectar los factores fuerza y los factores amenazantes en la gestión de la diversidad cultural desde el paradigma de la diversidad.
5. Presentar resultados; futuras líneas de investigación y de intervención y; las limitaciones de este estudio.

El resultado de este trabajo será relatado en las siguientes páginas en donde se desarrollará en el Capítulo 1 el marco teórico elaborado a partir de los tres bloques temáticos mencionados anteriormente. A continuación se esbozará en el Capítulo 2 el proceso metodológico seguido recogiendo el paradigma en el que se ubica el presente trabajo, diferentes aspectos de la trama de la investigación tales como la elección de los casos de estudio; el acceso al campo y las técnicas utilizadas así como algunas reflexiones en torno a la opción metodológica escogida. El capítulo 3 se dedica a la descripción de los contextos de los casos seleccionados abordando principalmente la parte macro de los discursos y prácticas y concretizándose en forma de leyes, decretos y normativas que amparan la educación intercultural y la gestión de la diversidad cultural a nivel internacional, nacional y regional en ambos países. Igualmente se recogerán datos sociodemográficos de interés en el recorrido histórico-

legislativo realizado. Seguidamente, presentaremos las instituciones educativas en sus dimensiones organizativas y estructurales en el capítulo 4 explicitando la conformación del personal de las escuelas, las propuestas pedagógicas y los diferentes proyectos que las sustentan. En el capítulo 5 mostramos los resultados analíticos de la presente investigación abordando por un lado los actores en interacción en la gestión de la diversidad cultural; los procesos de construcción de la diferencia “desde arriba” y “desde abajo” y su relación con los procesos de inclusión/exclusión y; la comparación de dichos procesos con el objetivo de ofrecer elementos teóricos de interés para una gestión de la diversidad cultural desde lo que denominaremos paradigma de la diversidad. Por último, finalizaremos mostrando las conclusiones en torno a los aportes de esta investigación; las futuras líneas de investigación e intervención y las limitaciones con las que se ha encontrado un trabajo como el presente.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Ilustración 2: Mujeres policías, mariachis y viandantes en el Puerto de Veracruz, México

> *El problema educativo central, y que en muy pocas ocasiones se aborda directamente, es, ciertamente, cómo identificar y desactivar los prejuicios sobre los grupos minorizados, pero, sobre todo, cómo educar las actitudes sociales necesarias para que se evite la utilización de esta diversidad cultural como pretexto y legitimación de la exclusión social que sufren* (Carbonell, 2000: 108).

El presente marco teórico se ha construido como armazón conceptual desde el que dirigirnos al campo al tiempo que ha ido conformándose en ese ir y venir del campo a la teoría. Por ello, teniendo en cuenta cómo se fueron clarificando los intereses que han sido explicitados en la presentación de este trabajo, consideramos de importancia el abordaje de tres bloques teóricos fundamentales en esta investigación: 1) El problema central en torno al cual gira nuestro trabajo y centrado en la gestión de la diversidad cultural en el seno de los Estados-nación y su relación con la construcción de la diferencia y los procesos de exclusión; 2) Debates en torno a la interculturalidad, sus discursos y el desarrollo de los Estudios Interculturales como disciplina y; 3) La concreción de dichos debates y dicha gestión de la diversidad cultural en el ámbito de la educación formal llamando especialmente la atención sobre las estrategias pedagógicas transformadoras y/o innovadoras donde tiene un papel esencial la vinculación de la escuela y la comunidad.

1. La gestión de la diversidad cultural en los Estados-nación

Presentamos, a continuación, ciertos “asideros” conceptuales esenciales en el objeto de investigación que hemos definido en la presentación de este trabajo. En primer lugar, vamos a describir de manera genérica la realidad nacional en cada una de las regiones de nuestros estudios de caso, para pasar posteriormente a abordar de manera directa los procesos de construcción de la diferencia, entendida desde nuestro punto de vista desde arriba y desde abajo.

1.1. Estado-nación y diversidad cultural en Europa y América Latina

Los Estados-nación han tenido que hacer frente a una situación compleja desde los inicios de su constitución tanto en América Latina como en Europa. Han tenido que responder a cómo y dónde integrar la diversidad cultural existente de cara a lograr el mayor éxito en su estrategia nacionalizante, unificadora y uniformizadora.

En Europa la existencia de minorías culturales ha estado estrechamente relacionada con la constitución de los Estados nacionales y sus políticas homogeneizantes desde la fundación de los mismos en el siglo XVIII. En términos generales, Blaschke (2005) plantea que la relación de la diversidad cultural y los estados europeos ha estado marcada por la confrontación constante, hecho que se ha agravado con mayor fuerza en los últimos cincuenta años del siglo XX con los movimientos migratorios, dentro de las fronteras europeas en primer lugar y desde fuera de las mismas posteriormente. De ahí que en el caso de Europa, no es posible comprender la formación del Estado-nación y el papel de la diversidad cultural en su interior sin atender al proceso de unificación nacional desarrollado.

Junto a ello, es importante resaltar igualmente la historia colonial que marca a la mayoría de los países europeos. Dicha etapa ha configurado unas relaciones internacionales muy concretas con flujos de población de unas direcciones a otras (hacia las antiguas metrópolis), complejizándose aún más de esta forma la composición nacional.

En el caso de España, Gil (2010) señala que la conformación del Estado-nación en este país es una de las más antiguas de Europa y ha estado estrechamente relacionada con la presencia de los denominados “nacionalismos periféricos” de las regiones de Galicia, País Vasco y Cataluña. Desde la recuperación de los territorios ocupados por lo musulmanes y la anexión del territorio de Navarra en el siglo XV-XVI, España comenzó a conformarse como un imperio dividido en una serie de reinos en su interior, siendo más una unidad territorial que política. Será en la época borbónica (Siglo XVIII) cuando comience a gestarse un “protonacionalismo” (Cfr. Cap.1:1.1.1) basado en la autoridad del rey y el absolutismo de Estado. Con la llegada de ciertas ideas ilustradas sobre las nociones de “nación” y “patria” comenzará a forjarse la idea de un cuerpo político unificado siendo los actores predominantes en todo ese proceso constitutivo del Estado-nación la élite oligárquica militar y civil, los poseedores del capital bancario y financiero y la alta nobleza terrateniente.

En el siglo XIX, España aparece ya como un Estado pluriétnico (o "multinacional") cuyos grupos tenían una gran fuerza diferencial respecto a otros países europeos en materia de uso de la lengua propia, autogobierno y definición territorial. Era el caso de las regiones de Cataluña y Galicia. Desde la constitución de la Primera República a finales del siglo XIX se sucedieron épocas cíclicas de gobiernos dictatoriales y conservadores que promovían el centralismo del Estado y que provocaban, por tanto, la respuesta de los "nacionalismos periféricos". La mayor respuesta a éstos vino a partir de la dictadura franquista (1939-1975) en la que se defendió la idea de la unidad de España en el catolicismo y centralismo de Estado. Gracias a la Constitución de 1978 se reconoció cierta autonomía de las Comunidades y el control del Estado central en asuntos como política exterior, relaciones económicas internacionales, justicia, defensa, etc. aunque las demandas en el reconocimiento del carácter multinacional del Estado persisten.

Junto a esta diversidad histórica, España está asumiendo desde el último cuarto del siglo pasado la llegada de población procedente de otras nacionalidades. Estas "nuevas minorías" en el Estado español no plantean de entrada la exigencia de unos derechos específicos sino tan sólo la posibilidad de vivir en el territorio e "integrarse" a dicha sociedad de acogida (Kymlicka, 1996).

En el caso de América Latina, uno de los temas de debate a los que, desde siempre, han tenido que enfrentarse y siguen haciendo la mayoría de países es cómo aunar nacionalidad e indianidad y cuál es el papel del indígena en esta construcción identitaria que pretende aunar a criollos, grupos afrodescendientes, inmigrantes de diferentes partes del mundo, poblaciones indígenas y otros tantos subgrupos (Stavenhagen, 2008; Pérez, 2009).

Este diálogo empieza desde la época de conquista en la que el indio no era más que un ser al que evangelizar a fuerza de violencia. Desarrolló su punto importante a partir de la propia independencia de los países latinoamericanos los cuales, influenciados por las revoluciones liberales, dejan de conceptualizar al "indio" como tal y lo catalogan simplemente como un ciudadano más. Sin embargo, los abusos por parte de los señores terratenientes que se hicieron con el poder ocasionan una serie de revueltas entre los grupos más desfavorecidos, esto es, los indígenas. Los movimientos indigenistas surgen en este contexto para intentar dar una solución a la forma de integración de estas poblaciones (García, 2004).

Según Favre (1998) estos países, recientemente libres y en proceso de constitución como naciones al estilo europeo, se ven ante la tesitura de que no pueden construirse como un Estado fuerte hasta que no se resuelva qué hacer con la población nativa dentro de sus fronteras. Surgen diversas opciones al respecto tales como la fusión biológica con la raza criolla para engendrar una raza mestiza que sería la verdaderamente nacional; desde el marxismo se sitúa "el problema indígena" dentro del terreno de la economía y; desde las corrientes culturalistas, se propugna el reconocimiento e incorporación del indio a partir de los grandes descubrimientos arqueológicos que tienen lugar a fines del XIX. Será en esta última corriente dónde el concepto de aculturación (Aguirre, 1957) adquiere un significado esencial. La educación, en este marco, se entiende como un proceso importante ya que el indígena puede ser formado y transformado para que supere así sus deficiencias tecnológicas y la precariedad de su existencia a la que se ha visto sometido por procesos históricos. (Monroe y Arenas, 2003). Surgen, a partir de este momento, las políticas indigenistas desde un Estado que aparece como árbitro para evitar los ultrajes de los terratenientes y para asentar la introducción del sistema capitalista. A partir de partidos políticos que fomentan el populismo se inician procesos de industrialización creciente, las primeras experiencias educativas supuestamente acordes con el mundo indígena y una serie de tentativas prácticas en el cambio social inducido, siendo México el país más vanguardista en este sentido. Las acciones estarán canalizadas a partir de una burocracia exclusivamente ocupada en asuntos indígenas y con un fuerte papel de las ciencias sociales, especialmente, la Antropología. En la última etapa del siglo XX, esta cuestión se agudiza especialmente. Ya no se trata sólo de incorporar al "indio" a la sociedad nacional sino que el propio Estado-nación, tanto en América Latina como en Europa, se está tambaleando y se encuentra en jaque.

1.1.1. Nacionalismo, "protonacionalismo" y ciudadanía.

La historia de las naciones no se remonta más allá del siglo XVIII siendo difícil encontrar una definición de qué es exactamente una "nación", aunque manteniendo como constante el sentimiento de pertenencia (Hobsbawn, 1995). Resulta interesante el análisis de Hobsbawn del nacionalismo y lo que denomina "protonacionalismo" a partir de los procesos desarrollados desde "abajo" hacia "arriba" gracias a los cuales un grupo desarrolla una identidad colectiva. Considera el autor que a partir de 1880 fue cobrando importancia lo que los 'hombres y mujeres normales y corrientes' sentían en relación con la nacionalidad. Establece que la lengua, la etnicidad, la religión o la

identificación con símbolos e iconos no eran criterios esenciales en el sentimiento de pertenencia nacional que mostraban las clases populares analfabetas aunque se diese una identificación cultural popular con las mismas. Sin embargo, señala Hobsbawn que el propio sentimiento de pertenencia histórica a un estado o región sí podía ser un criterio de importancia en el protonacionalismo (Íbid: 84).

Otros autores, como Anderson (1993) han reforzado la idea que la nación es un constructo en base a la noción de "comunidad imaginada". Según el autor, una comunidad imaginada es una "comunidad de objetivos" que se define por un mito fundacional que se hace presente cotidianamente a través de ritos e instituciones más o menos formalizadas. La historia compartida se realiza en el presente y se proyecta en un futuro que nace de las expectativas comunes. Gellner (1997) añade la importancia de las naciones en tanto que "invenciones históricas arbitrarias" de los grupos poderosos que por suerte u otras circunstancias consiguen convertirse en "una fuerza efectiva". Surgen de esta manera las naciones como un invento que trata de unir a todos los demás sujetos en una misma identidad para garantizar la cohesión y permanencia. Así, la nación no sería más que un constructo del nacionalismo (García Canclini, 1995).

Sin embargo, para llevar a cabo dicha construcción se hace necesario desarrollar toda una génesis y una invención de elementos que conformen la tradición propia y esencial de dicho grupo a partir de la cual poder reivindicar su especificidad y diferencia con respecto a otros. Dicha diferencia se fragua desde la necesidad de una homogeneidad interna, esto es, en el desarrollo de un "nacionalismo nacionalizante" (Brubaker, 1996 en Dietz, 2003b: 10).

Hobsbawn y Ranger (1985) clasifican las tradiciones nacionales en base a las funciones que tienen. En primer lugar hay tradiciones que establecen o simbolizan la cohesión social del grupo o que refuerzan el sentimiento de pertenencia a las comunidades sean éstas reales o ficticias. En segundo lugar, mencionan aquellas tradiciones que legitiman estatus o relaciones de autoridad. Por último estarían las que tienen como objetivo la socialización y la inculcación de creencias, valores, normas, etc.

Dicho Estado-nación se fundamenta en una relación interna que conecta el gobierno estatal con la economía y los procesos de identidad, a partir de los cuales las personas del territorio se sienten integradas en el conjunto de la sociedad. Será a partir de los aportes de la Revolución Francesa, cuando se construya una suerte de

"ciudadanía" que funcione como primera instancia incluyente o excluyente de individuos vinculando la pertenencia a un Estado-nación con la posesión de determinados derechos civiles, políticos y sociales (Marshall, 1950). Sin embargo, aún desde la proclama de igualdad en la norma constitucional, el concepto de ciudadanía ha actuado como instancia legitimadora de ciertas desigualdades provocadas por el sistema económico vigente desde el siglo XV, esto es, el sistema capitalista y auspiciadas por el propio Estado. De esta forma, en la construcción de la ciudadanía comienza a darse los primeros procesos de inclusión/exclusión de grupos de población (Cfr. Cap.1:1.2.2). La dotación de derechos a unos sujetos, implica indefectiblemente desde una dinámica dualista (Tezanos, 2001), la exclusión de otros que, o bien carecen de derechos o son portadores de derechos "pasivos"[10]; o bien no son ciudadanos o son ciudadanos de segunda (Martínez y Gómez, 2006), como veremos posteriormente al abordar la realidad de la población inmigrante o indígena en los contextos de nuestro estudio. Tal y como señala Zapata (2002), siguiendo a Walzer, los Estados nacionales funcionan de esta forma, como "clubs" decidiendo quiénes forman parte y quiénes no y, en segundo lugar, como familia o vecinos en términos de afinidad ideológica o cultural para determinar criterios de acceso. Sin embargo, los criterios de inclusión dependerán igualmente de otros factores tales como la necesidad económica y política de los grupos que desean forma parte del estado.

Si ponemos en relación estos procesos de construcción incluyente/excluyente ciudadana en el marco de la globalización, la pregunta que surge entonces es ¿qué ocurre cuando las fronteras se diluyen y aparecen procesos económicos, comunicacionales, culturales y sociales que están por encima de los propios límites nacionales?

1.1.2. El contexto de cambio: globalización, neoliberalismo y crisis.

Ulrich Beck (1997) planteaba la necesidad de establecer una distinción clara entre lo que él denomina "globalización" por un lado y "globalismo" por otro. "Globalización" haría alusión a esos macro procesos a través de los cuales el capitalismo como ideología económica, y el neoliberalismo en su versión política, se

10 En la Constitución Francesa de 1791 de fuerte carácter burgués se establece que *todos los habitantes de un estado serían titulares de derechos pasivos y por ello tendrían derecho a la protección de su persona, propiedad y libertad. Pero no todos tienen derecho a jugar un papel activo en la formación de las autoridades públicas. Las mujeres, los niños, los extranjeros y los que no contribuyen a sostener la vida pública no deberían ser susceptibles de influir en la vida pública de un modo activo* (Martínez y Gómez, 2006: 212).

ha extendido y se ha prolongado bajo la premisa de que dicha evolución conlleva bienestar y progreso. Frente a ello, el "globalismo" sería la tendencia a imponer la ideología del dominio del mercado mundial o liberalismo desalojando así al quehacer político. Partimos de que el proceso de globalización es la denominación actual de un fenómeno existente desde hace más tiempo, el de la "modernidad", entendida como *los modos de vida u organización social que surgieron en Europa desde alrededor del siglo XVII en adelante y cuya influencia, posteriormente, los han convertido en más o menos mundiales* (Giddens, 2002: 15).

El carácter eminentemente económico ha sido el señalado prioritariamente como definitorio del proceso de globalización conjuntamente con su aliado político, el neoliberalismo (George, 1999; Amin, 2002; Touraine, 2003). Sin embargo, son varias las posturas que tratan de señalar los diversos aspectos de un fenómeno que afecta a todas las dimensiones de lo social. Chomsky y Dieterich (2004) señalan cuatro formas de poder del sistema clasista que se imponen desde las posiciones hegemónicas en esta "aldea global". El Estado, elemento ético por antonomasia, empieza a aparecer como el reducto de seguridad de los poderosos económicamente y tiene su paralelo en organismos internacionales tales como el G8, la OTAN, el Fondo Monetario Internacional, etc. siendo la democracia real un sistema oligárquico elitista que carece de contacto con la población, como bien se muestra en la historia de América Latina (Santos y Avritzer, 2004) En lo militar está la OTAN como control de las masas y recursos y en la esfera de lo cultural, plantean los autores, los medios de comunicación aparecen como aparatos de indoctrinación siendo la ciencia tan sólo un privilegio de las metrópolis que genera un movimiento de fuga de cerebros desde el sur. El entretenimiento de la televisión y los medios de comunicación en general y la cultura cibernética serán el "pan y circo" de un pueblo cada vez más ignorante y menos crítico.

Esta sería la dinámica de este proceso de modernización que ha contribuido a que la única narrativa histórica aceptada por sentido común sea la occidental. Dicha narrativa presenta, siguiendo una lógica evolucionista, el conocimiento objetivo y científico como universal y a su sociedad moderna como la forma más avanzada de la experiencia humana (Lander, 2000).

En el último cuarto del siglo XX empiezan a jugar un papel esencial también las nuevas tecnologías de la información y la comunicación conllevando una reestructuración del sistema capitalista. Dicha reestructuración ha ocasionado que la

actual sociedad se caracterice por ser lo que Castells denomina un "capitalismo informacional", que frente al agrario y el industrial que le preceden, se orienta hacia el desarrollo tecnológico, el procesamiento de la información y la generación y acumulación de conocimiento. Para lograr esto, se basará en una serie de acciones tales como profundización de la lógica capitalista; intensificación de la productividad del trabajo; globalización de la producción y; logro del apoyo estatal para aumentar la productividad y competitividad en detrimento, en ocasiones, del interés público (Castells 1997: 43ss).

Dicho sistema, desde sus orígenes hasta sus continuas reestructuraciones, ha conllevado un marco de desigualdad basado en el empobrecimiento, la precariedad laboral y social, el incremento de factores de vulnerabilidad, una creciente fragmentación social y un proceso de individualización (Subirats, 2010: 34). Dicha desigualdad ha tratado de paliarse a través de las políticas públicas y sociales desplegadas en el seno del Estado de Bienestar surgido en torno a la constitución de los Estados nacionales en "democracias de masas" tanto en Europa como en América Latina. Éstos nacieron fruto de las demandas sociales y de mercado de las sociedades modernas capitalistas necesitadas de protección social ante las contradicciones provocadas por un sistema económico como el capitalista. Sin embargo, los continuos fracasos del Estado de Bienestar[11] así como las sucesivas crisis que acompañan al sistema neoliberal muestran la fragilidad de dicho sistema protector ante una realidad social estructuralmente desigual. Por otro lado, la propia diversidad inherente en el seno de las fronteras, y más allá de las mismas, fruto de los procesos de globalización así como los cambios de pensamiento y enfoque generados desde la post-modernidad ponen en cuestión la propia lógica del Estado-nación como veremos a continuación.

1.1.3. Los retos del Estado-nación

A partir del contexto anteriormente planteado, Dietz (2003b) señala tres desafíos actuales a los que tiene que hacer frente el Estado-nación[12]: 1) la integración supranacional; 2) las redes y comunidades transnacionales y; 3) la aparición de identidades subnacionales.

11 Una explicación sucinta y detallada del origen, desarrollo y fracasos del Estado de bienestar tanto en Europa como principalmente en América Latina puede encontrarse en la tesis de Sonia García (2004: 99-131).

12 En el documento original, Dietz (2003b) coloca en segundo lugar el desafío que nosotros hemos numerado en tercer lugar. Este cambio lo hemos realizado para mantener una coherencia expositiva de nuestro texto.

El primer desafío nace desde la aparición de una serie de actores e instituciones transnacionales de gran importancia (ONU, OTAN o Pacto de Varsovia) y, un poco más tarde, otros de índole económica como la Comunidad Económica Europea y las "zonas de libre comercio". El autor plantea que ante esto, el Estado puede responder a través de la "integración política a nivel supranacional" (TLCAN, MERCOSUR o la Unión Europea) o desde el surgimiento de "nuevos procesos de gobernabilidad local" a diferentes niveles (Íbid: 14). Sin embargo, cabe señalar que dicha integración supranacional en instancias superiores en la toma de decisiones a nivel económico y político no tiene por qué conllevar una respuesta semejante a nivel identitario.

Un segundo desafío para el Estado-nación lo componen las migraciones como fenómeno que pone en cuestión tanto la sedentarización y disciplinización de la ciudadanía como el "mismo principio de territorialidad" (Dietz, 2003b: 22).

> *si tomamos en serio los fenómenos migratorios como factor estructural de otro tipo de sociedad que está emergiendo, necesitamos, a su vez, otro tipo de respuestas a las preguntas políticas básicas. Dicho de otra manera, no tanto otra política de -o sobre- la inmigración, cuanto otra política* (De Lucas, 2003: 82).

Las migraciones no son una realidad nueva (IOÉ, 2001), aunque es cierto que en las últimas décadas ha cobrado un especial protagonismo por lo que tienen de desestructurante social. Éstas han puesto en evidencia el carácter internacional del fenómeno, unidas además a procesos más complejos de movilidad de bienes materiales y económicos y con consecuencias en la configuración social y cultural de los estados. En este contexto, el Estado-nación desarrolla estrategias propias para superar la descentralización de sus límites tales como el aumento de los esfuerzos por definir todas las comunidades locales en función de sus propias formas de afiliación; la creación de un espacio de nacionalidad homogéneo que garantice la unión y lealtad y; tratando de superar la erosión entre los vecindarios espaciales y virtuales en auge (Appadurai, 2001).

Esta "multidimensionalidad identitaria" sigue desarrollándose cada vez con más fuerza gracias igualmente a los medios de comunicación electrónicos. Uno de los efectos de ese movimiento de personas está siendo la promoción de nuevos procesos de "hibridación" cultural (García Canclini, 2001). Por otro lado, está teniendo importantes implicaciones a nivel normativo internacional como es el hecho de que se esté cuestionando la posibilidad de conseguir una futura "ciudadanía postnacional" o,

simplemente, una “ciudadanía abierta a todos” (De Lucas, 1997), como se verá posteriormente.

Finalmente, un último desafío al que tiene que hacer frente el Estado-nación es la presencia de minorías en el seno de los estados que reivindican sus especificidades y resurgen en identidades y proyectos contrahegemónicos, desde los movimientos multiculturales. 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.

> *Una de las características de las culturas incorporadas, a las que denomino “minorías nacionales”, es justamente el deseo de seguir siendo sociedades distintas respecto de la cultura mayoritaria de la que forman parte* (Kymlicka, 1996: 25).

La segunda forma de pluralismo cultural la conformarían los estados poliétnicos y se desarrolla especialmente a partir del asentamiento de población inmigrante. 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).

A dicha clasificación quisiéramos añadir otros actores o grupos no mencionados expresamente por Kymlicka y que abogan por la exigencia del reconocimiento de sus derechos diferenciales. Serían los grupos que defienden su identidad conforme a criterios de género, diversidad funcional o afinidad religiosa entre otros, y que no se enmarcarían dentro de la teoría nacionalista pero que, igualmente, juegan un papel esencial en la reconfiguración de un Estado-nación más diverso y menos homogeneizante. Dichas identidades deben interpretarse en el marco de la globalización, como un proceso de aperturismo a la existencia de otras formas de ser, expresarse y vivir confrontadas con el *estatus quo* hegemónico.

La cuestión central a la que nuestro trabajo dirige su mirada es conocer cuáles son los mecanismos de inclusión/exclusión de determinados grupos frente a otros en este constructo nacional denominado Estado. La atención a las formas a través de las cuales se construye la diferencia en el seno del Estado-nación, las formas de gestión de la misma y el desarrollo de determinados procesos de inclusión-exclusión serán los temas que abordemos a continuación.

1.2. Estado-nación, construcción de la diferencia y lógicas de exclusión

Acabamos de ver en el anterior apartado cómo la diversidad cultural en el marco del Estado-Nación es interpretada de múltiples maneras (Kymlicka, 1996). En los siguientes apartados vamos a describir dos tipos de procesos interconectados en las sociedades multi/pluriculturales. Por un lado, aquellos a través de los cuales los grupos minoritarios y/o minorizados 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.

1.2.1. Diferencia construida desde abajo: Identidad y etnicidad.

La diversidad de diversidades (Wallman, 2003) que compone el multiculturalismo se sustenta en una multiplicidad de identidades que, desde nuestro punto de vista, son construidas desde las bases de los grupos sociales. De ahí que precisemos con el término "desde abajo" la dirección de esta construcción y mostremos, entonces, la etnicidad y la cultura como sus herramientas básicas de fabricación.

Consideramos que tanto los nuevos movimientos sociales nacidos dentro del multiculturalismo como los movimientos sociales articulados en torno a las comunidades indígenas comparten el hecho de que la lucha no se plantee en términos de trabajador o ciudadano, sino que el protagonista en esta dialéctica sociedad-estado es el "actor cultural" (Kuper, 2001: 270). Este actor cultural no desarrolla su labor en soledad sino en una especie de solidaridad cultural con todo el grupo del que se forma parte. En esta lucha en el terreno de la política cultural confluyen diferentes "actores culturales" en el contexto multicultural tales como minorías autóctonas (indígenas), otras procedentes de la inmigración o minorías raciales (afrodescendientes) y "nuevas" minorías en función del género, la diversidad funcional, diversidad sexual, motivos religiosos, etc. Todas ellas plantean la defensa de su diferencia y la exigencia del reconocimiento de su identidad. Dicha identidad, sin embargo, se basará en el "control de la cultura" (Kuper, 2001: 270).

> *La elaboración de una identidad propia en un proceso de recreación de prácticas culturales y apropiación de espacios de autonomía, característica fundamental tanto de los nuevos movimientos sociales como de las comunidades indígenas,*

también es, por consiguiente, una "construcción hegemónica" que bajo determinadas circunstancias puede convertirse en resorte de una estrategia "contrahegemónica" frente a los poderes dominantes (Dietz, 1999: 54).

En la sociedad multicultural las identidades aparecen como un proceso de construcción cultural a partir de la selección de una serie de atributos culturales (Castells, 1998: 28). La identidad hay que distinguirla de los roles ya que éstos están estructurados por la sociedad mientras que la identidad es una fuente de sentido para los actores y definida por ellos mismos. A partir de esta aclaración, Castells (1998) establece una distinción entre tres formas de construcción de la identidad que puede ayudarnos a interpretar las posiciones hegemónicas o contrahegemónicas de las mismas. En primer lugar, la identidad legitimadora se desarrolla a través de las instituciones dominantes para afianzar y "racionalizar" su dominación sobre los actores sociales. Frente a ella, la identidad de resistencia la generan los actores sujetos a dicha dominación *por lo que construyen trincheras de resistencia y supervivencia basándose en principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad*. Finalmente, las identidades proyecto se dan *cuando los actores, basándose en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social* (Castells, íbid: 30).

Sin embargo, la noción de identidad como constructo no escapa a los debates sobre primordialismo y constructivismo. La cuestión estriba en saber hasta qué punto esa elección se da a partir de la existencia de una identidad primordial fundamentada en cuestiones biológicas, o bien, dicha identidad es algo meramente construido a partir de dicha necesidad de los actores de dar sentido a sus vidas.

De cara al abordaje de este asunto, se nos hace esencial introducir uno de los conceptos clave en las ciencias sociales, la etnicidad. Ésta se define a partir del sentimiento colectivo de identidad propia como grupo[13] y combina una serie de aspectos: el organizativo basado en la formación de grupos sociales y su mutua interacción y el aspecto semántico-simbólico sustentado en la creación de identidad y pertenencia (Dietz, 1999: 55).

La etnicidad como ámbito de estudio cobró especial fuerza a partir del trabajo de Barth (1976) gracias al cual se comenzó a distinguir grupo étnico y cultura. La interpretación clásica del grupo étnico vinculaba la existencia de éste a una serie de

13 Las matizaciones a partir de las cuales la etnicidad no es un criterio de constitución del nacionalismo y, por extensión, de las naciones están planteadas en Hobsbawn, 1995: 71-76.

rasgos esenciales de tipo cultural que conformaban una identidad compartida. Dicha idea se fundamentaba en el concepto geertziano de “adhesión primordial” definido a partir de nociones de parentesco, comunidad religiosa, cuestiones lingüísticas o tradiciones específicas (Geertz, 1992).

El giro que dio Barth se basó en superar el estudio de los aspectos culturales centrándose especialmente en las “autoadscripciones” y “adscripciones externas” de los grupos cuando interactúan. De esta manera, se señalaba la naturaleza cultural de los fenómenos de identidad étnica. Así, la identidad étnica de un grupo aparece tan sólo cuando se dan situaciones de contacto pero no como una característica esencial del grupo, resaltando así el carácter construido de la identidad. La lógica de construcción de la etnicidad responde a los procesos conforme a los cuales se fraguaron los Estados-nación y que Nagel (1989) sintetiza en un modelo estructural a partir de cinco fuerzas que tienden a fomentar la identificación, conformación y movilización étnica.

Sin embargo, nos resulta de gran interés mencionar la crítica que al constructivismo propuesto por Barth recoge Dietz. Respecto al debate entre primordialismo y constructivismo, el autor plantea que *mientras que el primer enfoque erróneamente identificaba etnicidad y cultura como herencia cuasi-biológica del hombre, el segundo enfoque hace énfasis en la arbitrariedad del proceso de construcción de etnicidad, construcción que, sin embargo, se sustenta en un repertorio objetivable, dado a priori, de “elementos” culturales con sustancia propia* (Dietz, 1999: 58).

La estrategia de salida a esta situación se haya en rescatar la noción de adscripción externa a partir del cual se pone el énfasis en que la identidad étnica se fragua desde la autoidentificación pero también a partir del “etiquetaje social” (Pujadas, 1993). Eso implicaría la necesidad de tener en cuenta las relaciones sociales que se establecen entre grupos a la hora de llevar a cabo dicho etiquetaje, sobre todo, las que se fraguan entre minorías y mayorías.

Se hace interesante entonces analizar las relaciones de clase en el interior de los grupos étnicos como fenómeno interrelacionado con la etnicidad y atender a las relaciones interétnicas entre grupos o dentro del mismo Estado-nación (Oomen, 1994). De esta forma se puede comprender la diversidad de identidades que pueden llegar a establecerse y sobre todo, para comprender por qué unas se constituyen como dominantes y otras como excluidas. Aunque sobre este asunto volveremos un poco

más adelante, por ahora vamos a centrarnos en las implicaciones de esta visión de la identidad y la etnicidad en el seno del multiculturalismo.

La política del multiculturalismo, según Kuper (2001), no ha escapado de estos debates sobre primordialismo y constructivismo. Según el autor, la cuestión estriba en que el énfasis en la diferencia propio de los movimientos multiculturalistas parece hacer remitir a la existencia de algo primordial en lo que se fundamenta precisamente dicha diferencia. En esta política cultural la identidad, como dijimos, parece ser una cuestión de elección extremadamente esencialista en la que la "cultura" se utiliza *como eufemismo políticamente correcto de raza* (Íbid: 275).

Los movimientos multiculturales se someten, en esta dinámica identitaria, a la lógica del "culturalismo" basado en una concepción clásica, esencialista y reificada de la cultura. El culturalismo opera con una doble lógica. Por un lado, la diversidad es interpretada y reducida únicamente conforme a criterios "culturales" de forma y manera que las problemáticas sociales y su gestión acaban "etnificadas" confundiendo así diversidad y desigualdad. En segundo lugar se daría lo que Franzé (2008a) denomina "unicidad del sujeto" entendida como la homogeneización de la cultura hacia el interior de los grupos, distinguiéndose un "ellos" frente a un "nosotros". De esta forma, señalan Gregorio y Franzé (1999), se *consigue borrar las heterogeneidades, asimetrías y las tensiones que articulan la dinámica social y política del lugar de "origen"* (Ílbid: 171-172).

Dichas posturas tienen sus consecuencias en diferentes ámbitos de lo social. Así, esta unicidad de los grupos culturales haciéndose pasar por homogéneos en confrontación con otros grupos culturales diferentes, responde tanto a las propuestas políticas de integración de la diversidad cultural por parte del Estado-nación como a las diversas estrategias de "etnogénesis aborigen" y "migrante" (Dietz, 2007) basadas en la visibilización y reivindicación de la diferencia de grupos minoritarios, como trataremos de observar en capítulos posteriores (Cfr. Cap. 5).

1.2.2. Diferencia construida desde arriba: Desigualdad y exclusión.

En el apartado anterior hemos visto los diversos mecanismos a través de los cuáles se construye la diferencia a partir de la identidad y la etnicidad en el seno del multiculturalismo y las implicaciones de este tipo de constructos para los grupos culturales minorizados. En el presente apartado, pretendemos acercarnos a las múltiples formas a través de las cuales el Estado-nación ha tratado y trata de moldear

la “alteridad” en identidad nacional, esto es, cómo se forja la construcción identitaria “desde arriba” y cómo se excluye la diferencia.

Para ello, se nos hace necesario acercarnos primero a las propias nociones de diversidad y construcción de la diferencia; atenderemos en segundo lugar a las lógicas de discriminación y desigualdad así como a los procesos de exclusión e inclusión que se generan en el seno de los estados nacionales y; destacaremos el papel de la escuela como institución social clave en dichos procesos.

De la diversidad a la diferencia

La diversidad es una condición natural entre los seres humanos y es además un hecho objetivo. Sin embargo podemos distinguir, siguiendo a Pulido (1999), entre diversidad biológica fundamentada en categorías naturales como por ejemplo el color de la piel o la estatura; diversidad psicológica fundamentada en categorías artificiales a las que se ha llegado por consenso por parte de la comunidad de psicólogos y; diversidad cultural o social fundamentada en categorías sociales igualmente artificiales tales como la clase social, el nivel educativo o el género.

Continua Pulido, siguiendo la tesis de Rothbart y Taylor, planteando que uno de los mecanismos de economía del pensamiento más antiguos radica en tratar las categorías sociales como si fuesen naturales teniendo como consecuencia la esencialización de las distinciones externas entre los seres humanos considerando a éstas, además, como inmutables e inalterables.

La construcción de la diferencia tiene lugar, sin embargo, de una forma más sutil y a través de diversos mecanismos. Siguiendo a García, Granados y Pulido (1999) vamos a distinguir varias estrategias a partir de las cuales se genera la diferencia. La primera de ellas se explica desde el terreno de la epistemología. Desde el momento en que la diversidad biológica es percibida mediante el pensamiento y expresada en un lenguaje, la diversidad se desliga de su carácter natural y se entra en el terreno de la producción de la diferencia. Partimos de que el ser humano necesita reducir la complejidad de la realidad haciendo similares acontecimientos diferentes, agrupándolos y separándolos según determinados criterios. Una de las maneras de llevar a cabo esta reducción y organización de los fenómenos es mediante el método nomotético que procede de manera descendente, *agrupando los objetos de una diversidad dada a partir de un criterio de referencia, procediendo de manera igual con*

los subgrupos resultantes y con las agrupaciones de tales subgrupos; mientras que otro sería el método ideográfico en el que *se procede de manera ascendente, agrupando los objetos desde lo más específico hasta llegar a lo más general* (García, Granados y Pulido, 1999: 21). Es lo que Duschatzky y Skliar (2001) denominan como "mito de la consistencia interna" consistente en la presunción de poder poner un orden ideal al caos de la experiencia de forma y manera que se colapsan distintas formas de la diferencia en categorías preestablecidas.

En esta agrupación, los criterios de distinción son arbitrarios y artificiales, esto es, sociales y están generando una distancia entre los elementos clasificados además de ir acompañados en la mayoría de los casos de una jerarquización entre los mismos. Estos criterios de diferenciación, además, son apreciados de manera supuestamente natural mediante el proceso de esencialización al que hicimos alusión antes.

Un último elemento que señalan, entre otros, en la producción de la diferencia está en el terreno del discurso y práctica política y legislativa, aunque de hecho, sea desde aquí donde se sitúen los mayores intentos por eliminar las desigualdades en los gobiernos actuales.

De la diferencia a la desigualdad y la exclusión

En la diferenciación se esencializan las diferencias y además éstas son aprehendidas de forma holística, esto es, al percibir todos sus rasgos a la vez se establece la diferenciación inmediata. La desigualdad, por otro lado, es una condición estructural de las sociedades capitalistas sustentadas en la jerarquización y valoración desigual de unos grupos frente a otros (López-Aranguren, 2005), lo que provoca un posicionamiento social vertical diferenciado. La discriminación, yendo un paso más, se basaría en la actitud verbal o física hacia un grupo en base a la diferenciación desigual hecha. Ésta es la materia prima de la que se nutre la desigualdad y se fundamenta en determinadas lógicas de exclusión.

La exclusión social, como concepto moderno, suele situarse a mediados de los setenta en Francia aunque ha sido una de las preocupaciones básicas de la sociología junto con otras nociones tales como la "marginación social", la "desviación" o el "aislamiento". De hecho, la división en clases o estratos sociales ha estado presente históricamente tanto en las sociedades pre-modernas como ya, de manera más acentuada, en las modernas, fruto del alineamiento dual de las clases sociales en el

sistema capitalista. Sin embargo, la importancia en las sociedades actuales y en los procesos de diferenciación que estamos exponiendo radica en que con el término "exclusión"

> *se pone el acento básicamente en los procesos sociales que están conduciendo al establecimiento de un modelo de "doble condición ciudadana", mientras que los "excluidos", o al menos algunos grupos de cierta homogeneidad y localización concreta, están configurando nuevas 'infraclases'* (Tezanos, 2001: 14).

Hay diferentes formas de entender la exclusión social. Por un lado, puede hacer referencia a aquellas vivencias sociales alejadas de los estándares normalizados en una determinada sociedad y que se encuentran relacionadas con los ámbitos cultural o étnico conllevando situaciones de "marginación social" o "segregación social". Los grupos de población que se hallan en esta situación -normalmente minorías étnicas- se encuentran en posiciones sociales que les impiden acceder a algunos derechos, recursos y libertades. Una segunda forma de entender la exclusión la vincularía con el concepto de "alienación" que, relacionado con el régimen capitalista, implica el "extrañamiento" de los hombres respecto a su trabajo, el producto de su trabajo, respecto a los demás hombres y, sobre todo, respecto a la sociedad en la que vive. Por último, una tercera forma de entender la exclusión es vinculada al concepto de pobreza entendida como la escasez de recursos sociales y económicos.

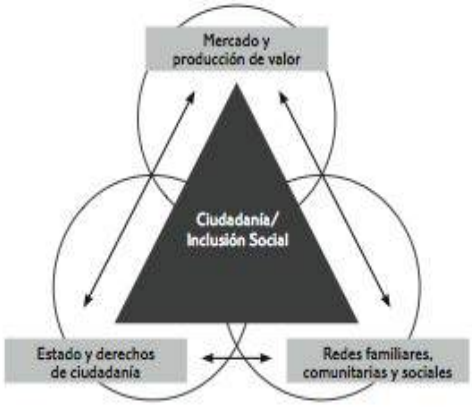
Martínez (1997) recoge este debate sobre exclusión social y pobreza señalando las virtudes analíticas del primero. Según la autora, recogiendo la propuesta de Rodgers (1995), la exclusión social es un concepto multidimensional ya que no sólo hace alusión a la escasez de recursos económicos sino también a la exclusión en seguridad, justicia o ciudadanía, como veremos. 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. Es esta perspectiva de la exclusión social la que nos resulta especialmente interesante en nuestro trabajo por cuanto aparece como producto de los procesos de diferenciación, distinción y estratificación comunes a toda organización jerarquizada en donde prevalecen unos privilegios y relaciones de poder que son las que generan, precisamente, esas dinámicas de inclusión/exclusión en diferentes niveles micro y macro (Subirats, 2010: 26).

Desde esta perspectiva de la exclusión social, nos interesa especialmente los enfoques que atienden a la misma no tanto como características de individuos aislados lo que la entroncaría con determinadas perspectivas del déficit que sitúan a los sujetos en situaciones de desventaja en cuanto al reconocimiento de sus derechos legales o su capacidad de ejercerlos; sino que nos resulta más apropiado -a partir de lo visto en apartados anteriores- atender a la exclusión social como una característica de las sociedades en donde se generan dichas dinámicas a nivel institucional. Es decir, hay exclusión social *cuando la sociedad permite diferentes formas de discriminación, los mercados están segmentados y los bienes públicos se convierten en semi-públicos* (Martínez, 1997: 484).

Siguiendo la distinción de los estudios sobre exclusión social, nuestro trabajo se ubicaría en el grupo de análisis estructurales que busca comprender cómo y por qué se produce la exclusión social (Tezanos, 2001: 33) aunque yendo más allá de las explicaciones monocausales centradas en variables económicas y laborales, tratando de articular las diferentes dimensiones mencionadas anteriormente. Esto implicaría la necesidad de un nuevo paradigma en la exclusión social que, por un lado, trate de comprender las dinámicas de desigualdad social y, por otro lado, pueda vincularse con el campo de las políticas sociales y el Estado de bienestar.

De cara a la incorporación del concepto de exclusión social en nuestra investigación, nos parece de especial interés rescatar la sistematización que establece Subirats (2010) sobre la inclusión social que, desde una mirada dual, nos brinda ciertas claves analíticas:

GRÁFICO 1: LAS ESFERA DE LA INCLUSIÓN SOCIAL



Fuente: Subirats (2010)

Desde este gráfico se extrae el papel de tres esferas esenciales: 1) La esfera del estado (o de producción de derechos); 2) la esfera económica (o de producción de valor) y, 3) la esfera social (o de producción de relaciones sociales e interpersonales).

En la primera de ellas 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. La legislación vigente funciona, de esta forma, como mecanismo incluyente/excluyente dictaminando qué grupos pueden acceder a estos derechos y cuáles no. Sin embargo, de forma paralela a la realidad legislativa, se dan situaciones sociales en las que determinados sujetos y grupos de población no tienen los recursos necesarios para poder acceder a dichos derechos, tales como personas con diversidad funcional, jóvenes desempleados con nivel bajo de estudios, minorías étnicas o personas con algún tipo de adicción. Estas situaciones son tratadas de paliar a través de las políticas de igualdad.

En la segunda esfera, la inclusión se daría cuando los grupos sociales pueden mantener *un cierto tipo de relaciones con la esfera de la producción o con la generación de valor social* entendido éste como *la realidad del trabajo no remunerado, involucrado con el cuidado de las personas ya sea en el ámbito de la familia, de la comunidad o de las entidades de acción social* (Subirats, 2010: 42). Sin embargo, la situación actual -agravada por la denominada crisis social y económica – se basa en un núcleo reducido de empleos estables y bien remunerados frente a una mayoría de trabajos precarios, temporales y mal remunerados. De forma paralela cada vez se están incrementando los procesos vinculados a la economía sumergida o informal, con la especial vulnerabilidad en cuanto a derechos sociales que implica dicha situación.

Por último, en la tercera esfera se hace de especial importancia la construcción de una identidad y una pertenencia arraigadas en un marco comunitario de referencia:

> *…estas redes en las que las personas se desenvuelven no cumplen solamente un papel en lo simbólico (cultural o psicológico) sino también en lo material, como redes de solidaridad y de protección social, y constituyen un elemento clave a la hora de explicar los mecanismos de contención ante la pobreza y la exclusión social* (Subirats, 2010: 43).

Por otro lado, nuestro trabajo recogería igualmente los aportes de aquellos trabajos de herencia anglosajona que ponen en relación la exclusión social con variables étnicas y culturales, interesándonos de manera especial los procesos sociales a través de los cuales determinados grupos de población se encuentran en

situación minorizada y de desventaja social, en muchos casos, históricamente. Es el caso de la población indígena en América Latina, objetivo de las políticas educativas de educación intercultural bilingüe; o la población extranjera en Europa, sobre la que recae el protagonismo de las medidas de educación intercultural. Como mencionamos en la presentación, nuestro trabajo no es una investigación sobre educación indígena o inmigrante; sin embargo, es imposible abordar de forma comparativa los procesos de construcción de la diferencia y las lógicas de exclusión social en educación intercultural sin dirigir nuestra mirada sobre estos dos grupos de población, a los que van dirigidos, precisamente, dichas políticas interculturales.

Por ello, se nos hace importante señalar la relación entre exclusión social y diversidad cultural. El multiculturalismo -como vimos en páginas precedentes- pone en solfa la pretendida unidad y homogeneidad del Estado-nación y cuestiona la respuesta democrática tradicional al dilema de las identidades. Los dos aportes básicos al concepto de ciudadanía, la libertad y la igualdad, aparecen como insuficientes para abordar la existencia de determinados grupos de población que se encuentran en una situación de ciudadanía de segunda. Continuando con los ejemplos concretos de los grupos implicados en nuestros casos de estudio, cabe señalar que tanto los pueblos indígenas en el contexto mexicano como la población inmigrada en el contexto español, se encuentran con una libertad limitada y una cuestionable igualdad traducido en una situación de clara exclusión social tanto en la dimensión política, económica y comunitaria local, lo que se analizará con mayor detalle posteriormente (Cfr. Cap. 3)

En esta misma línea, De Lucas (1997) vincula la construcción de la diferencia con la desigualdad y la discriminación a través de lo que denomina “institucionalización de la xenofobia”. Esta se fundamenta en la existencia diferencial de “derechos humanos” a partir de criterios como el de “ciudadanía” en el seno de las instituciones públicas. La legislación existente en los Estados, plantea el autor, actúa como excluyente y discriminatoria de aquellos “otros” que no se ajustan a los criterios de la identidad nacional, concretamente, los otros catalogados como “extranjeros” en el caso español y en otras ocasiones, como “minorías étnicas” en el caso mexicano. De ahí que, actualmente, desde algunos sectores se esté dando la necesidad de reconceptualizar ciertos conceptos clásicos como el de ciudadanía:

> *si queremos tomar en serio los derechos, debemos desvincularlos de la condición de ciudadanía, una categoría a superar, porque hay que reconocer que la ciudadanía de nuestros países ricos representa el último privilegio de estatus, el último factor de exclusión y discriminación y no (...) de inclusión y equiparación* (De Lucas, 1997: 200).

No podemos obviar entonces que la condición de ciudadanía, como primer ejercicio de derecho civil en la dimensión política señalada por Subirats, es el eje del que dependen los derechos de las restantes dimensiones. Es, sin embargo, a través de este mismo concepto en donde se encuentra la extraña contradicción de definirse como abanderado de la igualdad (Martínez y Gómez, 2006) siendo a su vez cómplice de las diversas lógicas de exclusión en forma de racismo, xenofobia, prejuicio y estigmatización (Delgado, 2005). Una de las mayores muestras de xenofobia institucional se encuentra en las Leyes de Extranjería, tanto nacionales como supranacionales, que generan los gobiernos para discriminar quién entra en la comunidad-nación y quién no, así como conforme a qué criterios. En el caso de América latina y concretamente México, una de las formas más importantes de racismo respecto a las poblaciones indígenas ha estado en la dificultad del reconocimiento de su capacidad para elegir a sus autoridades locales (Martínez, 2005).

Por otro lado, actualmente llevamos asistiendo a un fenómeno de movimiento de población constante desde las regiones empobrecidas hacia los países en mejor situación económica e igualmente asistimos a una lógica de conceptuación llena de prejuicios sobre el otro (Augé, 1996), el inmigrante, como un ente vinculado a todo tipo de peligros, tanto materiales como morales (Granados, 2007; Delgado, 2003). En su versión comparativa indígena, cabe señalar que la visión estereotipada que se tiene de éstos radica en una vertiente de idealización del indio como mantenedor de la cultura y costumbres mexicanas frente a aquellas otras que relacionan lo indígena con pobreza, retraso, inadaptación o exceso de inocencia (Quispe, 2011; Tovar et. al., 2010). De esta vinculación surge la estigmatización entendida como aquél proceso en el que un grupo humano es acusado por la mayoría y/o por la Administración de ser el culpable de las desgracias que afectan a la sociedad (Delgado, 2005; Gimenez, 2003).

La dialéctica Estado democrático-Estado nación se torna problemática cuando los segundos han de hacer frente a la diversidad cultural en su seno (Cap. 1:1.1). Como muy acertadamente señala Actis (2003) *por una parte, en tanto democráticas, estas sociedades se sustentan en argumentos como la igualdad ante la ley y el principio de 'una persona, un voto'. Por otra, en tanto sociedades-estado nacionales, se da por supuesto que la legitimidad ciudadana corresponde únicamente (o en primer lugar) a 'los del país' y sólo de forma subsidiaria, y siempre condicional, 'a los de fuera'* (Íbid: 33). Siguiendo esta argumentación, y recogiendo la crítica a los conceptos de

libertad e igualdad, cabría señalar que la única posibilidad de seguir hablando de ciudadanía fuese desde la incorporación de una serie de reformas estructurales. En primer lugar, repensar la ciudadanía desvinculándola del origen nacional y refiriéndose a su carácter universal o a un criterio de residencia (Actis, 2003; De Lucas, 1997). En segundo lugar, reinterpretar el concepto de libertad en términos de "diferencia" permitiendo entonces a todos los grupos que reivindican su diferencia expresar su identidad en el dominio público, así como el de igualdad en términos de "equidad", es decir, desde el tratamiento diferencial a partir del reconocimiento de las diferencias (Martuccellli, 2003). Sin embargo, señala el propio Martuccelli las limitaciones de esta concepción diferencial de la ciudadanía abogando por la necesidad de una "ciudadanía multicultural" que defienda los derechos culturales como una condición de la libertad e igualdad individuales y que pondría, de nuevo en cuestión, la misma lógica del Estado-nación. Comoseñala el autor, *el problema no consiste en saber si los derechos de las minorías son una violación de la neutralidad (del Estado), sino en saber si el proceso de institución de la nación crea o no, inevitablemente, una injusticia hacia las minorías* (Íbid: 63).

A modo de síntesis, entendemos la exclusión social como el producto de una manera de construir la sociedad sobre un doble principio. Unas relaciones de producción que establecen el lugar que cada sujeto ocupa en la jerarquía económica y laboral y, sobre todo, unas relaciones de reproducción de este estatus provenientes de determinados mecanismos institucionales tales como las políticas públicas, los derechos sociales o la propia escuela, como veremos a continuación.

El papel de la escuela en la construcción de la diferencia

García García (1996) distingue entre dos tipos de instituciones estatales. Las primeras serían aquellas instituciones "pragmáticas" en las que los individuos funcionan como usuarios planteando una serie de necesidades que son satisfechas por las mismas. Las segundas se tratan de *marcos institucionales en los que los sujetos contrastan fuertemente sus ideologías y sistemas de pertenencia* (Íbid: 15). Dentro de éstas últimas, estarían las instituciones religiosas y las educativas:

> *La escuela es pues una respuesta a la diversidad intracultural y se plantea como una forma de organización de esa diversidad consistente en mantener, no a nivel formal sino de contenido, la homogeneidad* (García García, íbid: 16).

La escuela aparece, desde este prisma, como una institución cuya función es organizar la diversidad interna al tiempo que se constituye como estructura reproductora del poder hegemónico de los grupos dominantes y, por tanto de la desigualdad, en el Estado-nación (Bourdieu y Passeron, 1977). En esta línea, la institución escolar formaría parte de lo que Díaz de Rada (2008) ha dado en llamar la "producción burocrática de la realidad". Esta producción se definiría en primer lugar a partir de la formación y creación por parte de la escuela de individuos administrables por el Estado más que de sujetos críticos y reflexivos autónomos. En segundo lugar, señala el autor la visión instrumentalista de la enseñanza. Ésta parte de la escisión entre sociedad y cultura, convirtiendo a todos los sujetos en equivalentes y a todos los contenidos en universalizables sin tener en cuenta la realidad concreta de cada uno de los individuos. Esta forma burocrática de acercarse a la realidad por parte de la escuela tiene consecuencias igualmente en el tratamiento de la diversidad cultural dentro de la institución. Un ejemplo dentro de las políticas educativas como políticas públicas homogeneizantes y etnocéntricas se encuentra en la construcción del currículo académico y, además, también en el curriculo oculto (Jackson, 1975). El currículo, que dictamina qué se incluye dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje y qué se excluye viene determinado desde las administraciones públicas educativas sin posibilidad de modificación o negociación de sus contenidos salvo cuando ha de hacerse alguna diversificación curricular o cuando se trata de añadir "contenidos étnicos", como veremos posteriormente (Cfr. Cap. 5.). Pierde de esta forma el sentido político y de responsabilidad compartida que tendría desde una lógica escolar no burocratizada:

> *El currículo debería ser visto como una representación de un proceso de selección y exclusión y, en este sentido, como una expresión de luchas en relación a las formas de autoridad política, de representatividad, de regulación moral, y de las versiones del pasado y del futuro que deben ser legitimadas, transmitidas y debatidas en contextos pedagógicos específicos* (Giroux, 1998: 83)

En la gestión educativa de la diversidad cultural, la escuela se considera como *institución social que ha sido pensada y a la que se le encarga ser espacio nivelador que haga posible la promoción de una sociedad plural y tolerante, impulsora y responsable de y con la "diversidad"* (Agrela et al. 2008: 11). Sin embargo, por otra parte, Franzé (2008a) ha señalado cómo la gestión escolar de la diversidad cultural peca en la actualidad, tanto en las investigaciones como en los proyectos educativos de aplicación práctica, de cierto reduccionismo basado en una visión de la cultura homogénea y estática.

Desde esta visión, la diversidad se entendería de manera homogénea, agrupada según origen étnico-nacional, criterios religiosos y lingüísticos ocultándose así la diversidad interna de los grupos artificialmente creados y encubriendo de la misma manera, las desigualdades y situaciones de discriminación en las que se ven envueltos. Como señalan Duschatzky y Skliar (2001), esta visión de la diversidad encierra la otredad en pura diferencia, disolviéndose los lazos sociales entre sujetos y grupos sociales e invisibilizándose así las relaciones de poder y el conflicto.

Desde esta paradoja, se hace imposible que la escuela lleve a cabo ese papel "nivelador" de las desigualdades sociales mencionado (Santamaría, 2003) si no se consigue, por un lado, superar dicha visión reducida de la cultura en la gestión de la diversidad y, por otro, generar mecanismos inclusivos de otros conocimientos y aprendizajes vinculados a esa diversidad de diversidades.

1.2.3. Paradigmas, políticas de gestión de la diversidad cultural y modelos educativos en el Estado-Nación

Hemos visto cómo en la construcción de la diferencia y en las dinámicas de exclusión social juega un papel esencial las instituciones y los actores que en ellas participan. Por ello consideramos de interés atender, desde una perspectiva macro, a las políticas desarrolladas por el Estado-nación en su gestión de la diversidad cultural. Desde los inicios de la conformación de éstos hemos visto cómo la pretensión de los grupos dominantes era lograr la homogeneización cultural asegurando las lealtades de los miembros del grupo a la unidad nacional conformada. Este "nacionalismo nacionalizante" (Brubaker, 1996 en Dietz, 2003) ha sido cuestionado por los movimientos sociales en el seno del multiculturalismo anglosajón, continental europeo y latinoamericano poniéndose en evidencia la necesidad de gestionar las "diferencias" defendidas en forma de "identidades", en ocasiones, étnicas.

Las respuestas políticas que articulan la relación entre la diferencia, la desigualdad y la exclusión de los grupos minoritarios han sido variadas en función de los paradigmas de interpretación seguidos (Dietz, 2007). Desde el *paradigma de la desigualdad* se ha desembocado en respuestas políticas compensatorias y a menudo asimiladoras. Este sería un modelo centrado en el "análisis vertical" de estratificaciones sobre todo económicas, que prima la igualdad por encima de la diversidad y que identifica el origen de la desigualdad en carencias de la población minoritaria respecto a la dominante. De dicho paradigma nacen igualmente respuestas

segregadoras a partir de las cuales se evita todo contacto y relación en el espacio urbano y en las instituciones sociales con el "otro" excluido (Besalú, 2002: 31).

Por otro lado, el *paradigma de la diferencia* nace a partir de los nuevos movimientos sociales y de sus "políticas de identidad". Se basa en un "análisis horizontal" de las diferencias étnicas, culturales, de género, edad, orientaciones sexuales y/o (dis)capacidades y en el empoderamiento de cada una de las minorías mencionadas. Ha desembocado en modelos pluralistas o multiculturalistas que, sin embargo, no tienen demasiado en cuenta las desigualdades socioeconómicas y condiciones estructurales de exclusión y discriminación.

Por último, el *paradigma de la diversidad* trata de superar tanto la postura monoculturalista asimiladora como las posturas multiculturalistas que esencializan las diferencias como vimos en el anterior paradigma. Este enfoque *parte del carácter plural, multisituado, contextual y por ello necesariamente híbrido de las identidades culturales, étnicas, de clase, de género etc. que articula cada individuo y cada colectividad* (Dietz, 2007: 35).

En el caso que nos ocupa, cada uno de estos paradigmas tiene su referente en cuanto a políticas públicas y modelos educativos.

Posteriormente veremos las divergencias en cuanto a precisiones terminológicas y preferencias de uso de los conceptos interculturalidad y/o multiculturalidad en función de unos contextos u otros (Cap. 1:2). Este hecho implica que, en función de la bibliografía consultada, hablemos de modelos de educación multicultural o educación intercultural en función de dónde se han gestado dichos planteamientos. Nuestra opción ha consistido en aglutinarlos en un mismo conjunto de cara a una presentación práctica y funcional, aunque reconocemos los posibles matices entre unos modelos y otros.

Siguiendo a Gibson (1976, 1984), Batalaan (1983), Banks (1986) y Sleeter y Grant (1987), presentamos a continuación los discursos elaborados desde las instituciones públicas para atender a la diversidad cultural. Para ello, partimos de las políticas educativas[14] en las que se integran una serie de modelos educativos elaborados para atender al multiculturalismo en el ámbito escolar (Sales y García, 1997; Muñoz Sedano, 2001) y, por otro lado, atenderemos al concepto de cultura o diversidad cultural que manejan en su interior (García Castaño et al., 1999). Sin

14 Entendemos por política educativa aquellas acciones vinculadas a políticas públicas desarrolladas desde el Estado de bienestar para facilitar los recursos de cara al logro de la universalización de la educación (García y Meneses 2009). Dichas políticas responderán a objetivos diversos como se verá a lo largo del apartado.

embargo, no consideramos la clasificación que realizamos como exclusiva y única sino que diferentes modelos podrían formar parte de diversas políticas.

Políticas asimilacionistas

Las políticas asimilacionistas podrían relacionarse en cierta manera con el paradigma de la desigualdad. Conciben la diversidad cultural como un problema que amenaza la identidad y homogeneidad nacional de ahí que las medidas derivadas desde éstas se basen en la imposición a las minorías étnicas/culturales de la cultura del grupo mayoritario dominante. Podemos encontrar diferentes modelos educativos que responden a estas ideas.

En primer lugar, el **modelo asimilacionista** "educar para igualar" (García Castaño el al., 1999: 50), parte de que la integración de las minorías, y por ende su éxito académico, estaría condicionado a la pérdida de su identidad étnica y su asimilación a los hábitos, rasgos y costumbres del grupo cultural hegemónico. Dentro de este modelo se encontraría el paradigma de la deprivación cultural (Banks, 1986) que considera que muchos jóvenes pertenecientes a minorías étnicas se han socializado en familias o comunidades en las que no les ha sido factible la adquisición de las habilidades cognitivas y características culturales necesarias para el éxito en la escuela. Por este motivo, dicho paradigma plantea que si se eliminasen determinados rasgos culturales de los grupos más rezagados se ampliarían así las posibilidades de mejorar el rendimiento escolar de estos educandos. Una de las actuaciones básicas para conseguir esto es la enseñanza de la lengua dominante como condición *sine qua non* para educar así a los "culturalmente diferentes". Como ejemplos de medidas tomadas dentro de este enfoque educativo estarían los programas de inmersión lingüística que fomentan el aprendizaje exclusivo de la lengua vehicular tal y como podemos apreciar en las primeras políticas educativas de atención a la diversidad en el contexto europeo y español (Franzé, 1999; Martín Rojo, 2003) (Cfr. Cap. 3) o los inicios de las propuestas educativas que buscaban la modernización del indio tras la Revolución Mexicana (Cfr. Cap. 3).

En segundo lugar, el **modelo segregacionista** se fundamenta en la separación de determinados grupos raciales o étnicos en espacios propios sin contacto con la mayoría, como era el caso de las escuelas para negros, las reservas indias o las propias escuelas puente para gitanos en España (San Román, 1997). Dentro de este modelo se encontraría el paradigma genético clasificado por Banks (1986) que asume que el fracaso escolar de los alumnos/as pertenecientes a minorías culturales se debe

a sus características biológicas. De ahí que el objetivo de los programas educativos sería crear una meritocracia basada en la habilidad intelectual medida mediante tests de aptitud. El programa escolar incluiría grupos establecidos en función de la habilidad general, C.I. y diferentes opciones para estudiantes en función de sus puntuaciones en tests estandarizados (Aguado, 1991: 94).

Por último, el **modelo compensatorio** se fundamenta de nuevo en las teorías de déficit o deprivación cultural que mencionamos anteriormente. Tomando como punto de partida este hecho, se plantea intervenir educativamente desde la toma de medidas que compensen las carencias de este alumnado que presenta dificultades por el origen socio-cultural del que proviene. Como expone Muñoz Sedano (2001), de este tipo de planteamientos se derivan otras consecuencias tales como la implementación de programas exclusivamente compensatorios o bien la asimilación indirecta de este alumnado que se ve ante la tesitura de romper con determinados rasgos culturales de origen o de confrontarse a una lucha constante con la cultura hegemónica vehiculada a través de la escuela (Ibid: 87). Desde nuestro análisis, como veremos posteriormente, el modelo compensatorio es el que se encuentra a la base de las propuestas educativas de integración del alumnado de origen extranjero en Andalucía actualmente. El concepto de igualdad de oportunidades para todos implica dotar de todos los recursos humanos y materiales necesarios para que aquellos culturalmente diferentes puedan incorporarse a la cultura hegemónica dominante. Sin embargo, es cierto que estas medidas van a la par de otras vinculadas a lo que la Administración denomina mantenimiento de la lengua y cultura de origen como veremos posteriormente (Cfr. Cap. 3) En el caso mexicano, tenemos que aunque en el discurso teórico se defiende la superación del monoculturalismo, en la práctica real se sigue asistiendo a lo que Jiménez (2011) denomina un “pluralismo condescendiente” basado en medidas compensatorias y folklorizantes.

Políticas de integración

La integración cultural se identifica con la interdependencia entre grupos de diversas culturas, con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamientos, en postura de igualdad y de participación (Muñoz Sedano, 2001: 87). Podríamos ubicar este tipo de políticas en el paradigma de la diferencia.

La integración puede ser entendida de muy diversas maneras. Una de ellas parte de la idea de que una multiplicidad de culturas en interacción pueden aportar

algo de forma y manera que se conforme un crisol conjunto con aportes de cada una de ellas y lo mejor de la cultura mayoritaria (Pujadas, 1993: 35). Esta teoría, denominada ***melting pot*** y elaborada por la Escuela de Chicago, plantea la posibilidad de un modelo educativo basado en una coexistencia y equilibrio entre todas las culturas minoritarias que existen en una sociedad en interacción armónica con la cultura dominante. Desde este enfoque ideológico surgen programas educativos que enfatizan unos aspectos u otros de este planteamiento.

Por otro lado, la integración está en estrecha relación con un **modelo educativo de diferenciación cultural** que plantea el valor de las culturas minoritarias como enriquecimiento a la nación o sociedad que las albergan. El objetivo educativo a alcanzar sería que la escuela respetara dichas culturas introduciendo programas que reflejen los estilos de aprendizaje de los diferentes grupos.

En tercer lugar, las políticas de integración fomentan un **modelo de educación no racista** que trata de eliminar en la medida de lo posible los prejuicios y actitudes de racismo, rechazo, segregación o discriminación que puedan darse en el seno de la institución escolar. Su ámbito de acción se circunscribe al ámbito de la escuela desarrollando acciones destinadas a fomentar la tolerancia, la armonía interracial y la comunicación entre grupos mayoritarios y minoritarios. Sin embargo, una de las más importantes carencias de los programas educativos fundamentados en una educación de relaciones humanas y no racista está en que no se hace un análisis profundo de las estructuras sociales que fundamentan y perpetúan ese tipo de actitudes racistas, sexistas, clasistas y, en síntesis, de rechazo del otro.

Políticas de reconocimiento de la pluralidad de culturas

Estás políticas estarían ubicadas en mayor o menor medida dentro de los planteamientos del paradigma de la diferencia. En los años setenta y, con mayor fuerza en los ochenta, tiene lugar el auge de ciertos movimientos sociales que reivindican una identidad propia asociada a unos derechos en el marco de los Estados-nación (Dietz, 2003a). En este contexto histórico-político se desarrollaron igualmente una serie de programas educativos fundamentados en modelos educativos multiculturales.

El **modelo de currículum multicultural** se fundamentaría en el paradigma de adición étnica sistematizado por Banks (1986) que supone la incorporación de contenidos étnicos en el curriculum escolar, en la mayoría de los casos sin revisiones. Se consigue así un curriculum integrado mediante la inclusión de unidades, lecciones

y tradiciones de diferentes culturas. El mismo autor, señala cuatro estadios de desarrollo del curriculum respecto a las contribuciones de la diversidad cultural (Banks, 1998). El primero sería el estadio de las contribuciones ("Heroes and holidays") en el que el curriculum se mantiene igual y tan sólo se añaden algunos héroes significativos o se incorporan algunas festividades. El segundo mencionado de "adición étnica" en el que el profesorado va incorporando algunos elementos de los grupos minoritarios aunque aún desde la visión de la cultura mayoritaria. El tercero sería el estadio transformativo entendido *como un conjunto de prácticas y actividades escolares que permiten que los alumnos analicen los conceptos desde distintas perspectivas étnicas y culturales* (Essomba, 2007a: 202). Por último, el estadio de la toma de decisiones y acción social parte de la "infusión" de marcos de referencia diversos en todo el curriculum pero también del paso a la acción por parte del alumnado con respecto a las situaciones de injusticia en su entorno.

Por otro lado, los **modelos bilingües y biculturales** (paradigma 4º de Banks), plantean la utilización de la lengua materna así como la incorporación de elementos culturales de origen en los programas educativos partiendo de la idea de que los resultados escolares son peores entre determinadas minorías porque reciben las instrucciones en un idioma diferente al materno. Ello se coordina con programas de enseñanza de la lengua vehicular a través del uso de la lengua materna como apoyo en el aprendizaje de la segunda lengua. Los programas de mantenimiento de la lengua y cultura materna se basan en esta construcción de un currículo multicultural en el que la identidad de los educandos se ve fortalecida así como su éxito escolar desde el enfoque constructivista de fomento del aprendizaje a partir de los conocimientos previos. Por otro lado, en México se han dado procesos para conseguir la diversificación del currículo escolar a partir de la incorporación de los denominados "contenidos étnicos".

El **modelo de orientación multicultural** está fundamentado en el desarrollo del autoconcepto (Banks, 1986) que parte de la inclusión en el currículo de contribuciones de los diferentes grupos culturales partiendo de la idea de que la visibilización de los contenidos étnicos incrementa el autoconcepto, autoestima y seguridad de los alumnos y alumnas procedentes de minorías étnicas.

El **modelo de pluralismo cultural**, surgido desde la *no aceptación por parte de las minorías étnicas de las prácticas de aculturación y asimilación a las que se encuentran sometidas* (García Castaño et al., 1999: 55), considera que las escuelas deberían promover la identificación étnica y que los programas educativos deberían re-

flejar las características de los estudiantes pertenecientes a diferentes grupos culturales. Así, su objetivo prioritario sería promover el mantenimiento de los grupos y la educación como la forma de evitar la alienación cultural (Aguado, 1991: 94).

Sin embargo, esta defensa del pluralismo cultural, como se ha venido dando en las políticas educativas de muchos países de América Latina y Europa, demuestra muchas veces el carácter asimilador que sigue manteniendo la escuela. De ahí que se diese la movilización de determinados grupos sociales y culturales para exigir una educación adecuada a sus demandas y necesidades que valore y tenga presente sus especificidades étnicas llegando incluso a plantear una segregación escolar en donde poder aprender-enseñar en su lengua originaria e incorporando sus propios tipos de aprendizaje (Jiménez, 2011). Este tipo de reivindicaciones siguen siendo, sin embargo, la realidad para muchas minorías como veremos en el caso del contexto mexicano (Cfr. Cap.5).

Por último, el **modelo de competencias multiculturales** (Gibson, 1976; Banks, 1986) se basa en la preparación de los educandos para vivir en sociedades donde conviven diferentes culturas minoritarias y mayoritarias. Para ello se pretende desarrollar en los estudiantes una serie de conocimientos sobre las diferentes culturas, habilidades basadas en el conocimiento de otras lenguas, relaciones sociales, etc. y actitudes positivas hacia la diversidad cultural.

Políticas hacia la interculturalidad

Estas políticas se incluirían dentro del paradigma de la diversidad reforzando ciertas carencias de los modelos anteriores. Muñoz Sedano (2001), sintetiza las críticas realizadas a los modelos educativos centrados en el pluralismo y diferenciación cultural. Según éste, los modelos que acabamos de ver tienen una serie de consecuencias “perversas” tales como: encerrar a los individuos en una identidad cultural fija e inmutable que les priva de la libertad de elegir su propia “fórmula cultural”; reforzar las fronteras entre los grupos y acentuar los riesgos de intolerancia y rechazo del otro; acentuar las dificultades de acceso a la igualdad de oportunidades para los inmigrantes y miembros de grupos minoritarios; la actitud de maestros relativistas que no saben qué es lo que debe enseñar si quieren ser respetuosos con las culturas de los alumnos de las minorías; la estigmatización y marginalización del alumnado de las minorías a quienes se asigna una identidad socialmente desvalorizada; la cosificación y folclorización de la cultura, que deja de ser una realidad viva; la fragmentación del curriculum bajo el impacto de reivindicaciones

particularistas y la ruptura del equilibrio educativo entre desarrollo personal y socialización (Íbid: 92).

Además este modelo recoge igualmente las críticas realizadas desde una vertiente educativa o **modelo educativo denominado "corriente sociocrítica"** y relacionada con la "escuela de la autonomía y liberación" en el contexto mexicano (Jiménez, 2011: 6). Ésta plantea, desde las influencias de la pedagogía crítica y los movimientos de renovación pedagógica, la necesidad de que la educación sirva para aumentar la conciencia de profesores y alumnado sobre su situación en el sistema capitalista y en la estructura social desigual e injusta de las sociedades contemporáneas. El objetivo sería lograr por parte de la comunidad educativa, la exigencia de cambios estructurales y radicales en el sistema social y económico. De ahí que planteen que la educación multicultural no ha hecho otra cosa que enmascarar las desigualdades y de alguna manera perpetuar la reproducción de dicho sistema por parte de la escuela. Su propuesta educativa se basa en una educación antirracista, ideología radical apoyada en un análisis de clases de inspiración marxista, puesta al servicio de la transformación social basada en la liberación de los grupos oprimidos y la eliminación de las discriminaciones institucionales, concibiendo la escuela como una agencia para la promoción de la acción política (García Castaño et al., 1999: 60-61).

Por otro lado, estaría el **modelo holístico** elaborado de nuevo por Banks (1986) y re-apropiado por Aguado (1991) y Aguado et al. (2005) desde el que se propone que el medio escolar como totalidad es un sistema integrado por un número de factores identificables, tales como las actitudes y valores del personal, los procedimientos y estrategias de la evaluación, el currículum y los materiales de enseñanza. A través de todos estos factores se aprecia una valoración positiva y respetuosa de la diversidad cultural así como un fomento de la actitud crítica en el alumnado, tal y como se planteaba en el modelo "radical" consistente en el aumento de los niveles de conciencia de los estudiantes de las minorías así como de sus padres y de la comunidad en general para lograr una comprensión más crítica de la realidad (García Castaño et al., 1999: 59).

Finalmente, Muñoz Sedano (2001) define el **modelo de educación intercultural** a partir de una serie de atributos que lo emparentan con la teoría sociocrítica y la educación antirracista. Según dicho autor, los objetivos de la educación intercultural serían

> *reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social; contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad; contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas* (Íbid: 101).

De cara a conseguir estos objetivos, dicho modelo se fundamenta en una serie de principios pedagógicos basados en el respeto a la diversidad cultural y lingüística, el valor de la comunicación y la participación activa de la toda la comunidad educativa. Finalmente, plantea el autor, la educación intercultural debería dejar de ser una educación destinada únicamente a las minorías para ser un modelo estructural de la educación en nuestras sociedades.

Políticas hacia la inclusión

Rescatando lo que hemos visto sobre la construcción de la diferencia y los procesos de exclusión social, consideramos pertinente incluir algunas ideas de ciertas propuestas educativas de gran fuerza actualmente en torno a la gestión de la diversidad cultural desde la perspectiva de la inclusión. Nos encontramos ante una serie de políticas y modelo educativos que podemos ubicar nuevamente en el paradigma de la diversidad.

Así como la educación intercultural ha vivido el estigma de estar estrechamente vinculada a la atención a población extranjera extracomunitaria; la educación inclusiva aparece a su vez como un modelo o enfoque educativo que bebe de una larga tradición de atención a alumnado con algún tipo de discapacidad física, psíquica o sensorial, catalogado como de "educación especial" y posteriormente englobado dentro de la categoría de alumnado con Necesidades Educativas Especiales o Específicas. De esta manera, de la misma forma que la población inmigrante en las aulas ha sido la que ha provocado el cuestionamiento de las prácticas homogeneizantes del sistema educativo y su incapacidad manifiesta para hacer frente a la realidad multicultural (Dietz, 2009); la población con Necesidades Educativas Especiales ha funcionado históricamente como primer "chivato" sobre las dificultades de este sistema educativo para incluir ciertas diferencias en su funcionamiento (Echeita, 2007).

Plantea Essomba (2006) que la educación inclusiva, en tanto que educación que promueve una escuela igualitaria y comprometida con la justicia social, ha de contemplar en su seno la gestión de la diversidad cultural en sentido amplio más allá de los enfoques de especialización basados en la atención diferencial a aquellas personas consideradas diferentes; los enfoques de incorporación en donde se eliminan las diferencias individuales y se plantean unos objetivos comunes y únicos vinculados al currículo educativo o; los enfoques de integración que aunque enfatiza

las potencialidades en vez de los aspectos diferenciales, no ha logrado dejar de ser el modelo de atención preponderante del alumnado con necesidades educativas especiales. Según el autor, la inclusión supera la idea de atención a la diversidad como compensación a grupos de población concretos y estancos dirigiendo su mirada más bien a todo el alumnado desde sus múltiples diversidades. Desde esta perspectiva, la diferencia es la normalidad y se introduce tanto la reorganización del centro educativo y de su propuesta de enseñanza-aprendizaje como la dimensión sociocomunitaria al enfoque de la integración. Este énfasis en una mayor relación entre la comunidad, las familias y el centro escolar, parte de entender que muchas de las claves de lo que pasa en la escuela puede que no estén dentro de ella (Ogbu, 1993). Por otro lado, esta mayor relación y vinculación entre espacios escolares y extra-escolares trata de "promover unos contextos de interacción social diversificados y que sean potenciadores del aprendizaje" (Essomba, 2006: 93).

De esta manera, la inclusión sería un "constructo" vinculado a la tarea de cómo lograr un "equilibrio entre lo que debe ser común (comprensividad) para todos los alumnos y la necesaria atención a la diversidad de necesidades educativas derivadas de la singularidad de cada alumno, sin generar con ello desigualdad ni exclusión" (Echeita, 2007: 99). El alcance de este equilibrio implicaría a su vez el logro de un mayor rendimiento académico en todo el alumnado ofreciendo así las mismas posibilidades de éxito escolar a cualquier alumno/a independientemente de su origen étnico, socio-cultural o familiar, superando así las tan afianzadas teorías del déficit y deprivación cultural (Booth & Ainscow, 2000).

Desde este prisma, la inclusión aparece como principio emparentado a la interculturalidad en tanto en cuanto ambos comparten determinados enunciados que buscan promover la equidad y la justicia social. Así, ambas propuestas se discursan como una educación "para todos" respetuosa de la diversidad; por otro lado, plantean la participación democrática de todos los actores involucrados en los procesos de formación y enseñanza-aprendizaje y; por último, en ambos enfoques igualmente se promueve la necesidad de generar cambios estructurales a diferentes niveles: aula, centro escolar, sistema educativo y sociedad en general. Sin embargo, tratando de hacer una diferenciación entre ambos, quizá la dificultad de la interculturalidad radique en el carácter simbólico de su cuestionamiento. Frente a ello, la educación inclusiva supondría el traslado de todas estas reflexiones de necesario cambio social hacia la propia práctica en la escuela.

> *Interculturalidad e inclusión son dos conceptos cargados de una densa significación compartida de posmodernidad. Ambos son sólo posibles si la escuela cambia hacia parámetros de código abierto y combate el etnocentrismo inherente a su naturaleza, pero difieren sustancialmente en el hecho de que, mientras el primero se vertebra a partir de un sustrato epistemológico claramente simbólico, el segundo enraíza sus principios en lo organizativo* (Essomba, 2006: 71).

Desde estos planteamientos teóricos, las prácticas contrahegemónicas vinculadas al enfoque de la educación inclusiva, parecen convertirse en los modelos empíricos capaces de hacer realidad una gestión intercultural de la diversidad cultural en los centros educativos. Una de estas prácticas concretas de gestión inclusiva de la diversidad cultural y superación de las diferentes desigualdades es precisamente el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, que veremos posteriormente.

A modo de síntesis, mostramos en la tabla 2 la relación existente entre las políticas educativas y los modelos de educación intercultural/multicultural.

TABLA 2: GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL. POLÍTICAS INSTITUCIONALES, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y MODELOS EDUCATIVOS

GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL		
PARADIGMAS INTERPRETATIVOS	**POLÍTICAS Y MODELOS EDUCATIVOS**	
Paradigma de la desigualdad	Políticas asimilacionistas	Asimilacionismo Segregacionismo Compensación
Paradigma de la diferencia	Políticas de integración	Melting pot Diferenciación cultural Educación no racista
	Políticas de reconocimiento de la pluralidad de culturas	Modelo currículo intercultural Programas bilingües y biculturales Modelo de orientación multicultural Modelo competencias multiculturales
Paradigma de la diversidad	Políticas hacia la interculturalidad	Corriente sociocrítica Modelo holístico Modelo educación intercultural
	Políticas hacia la inclusión	Gestión inclusiva de la diversidad

Fuente: elaboración propia

2. El campo de lo intercultural

En segundo lugar, lo intercultural se convierte en un escenario privilegiado para observar los procesos anteriormente señalados, de ahí su importancia como bloque teórico dentro de nuestra investigación**.** Sin embargo, hablar de interculturalidad obliga a abordar igualmente otros términos afines con contenidos semánticos diferenciados, tales como multiculturalidad y pluriculturalidad, apostando por la necesidad de clarificar sus significados (Walsh, 2000; García Canclini, 2004a; Gundara y Portera, 2008).

Podríamos comenzar por la importante distinción entre "interculturalidad" y "multiculturalidad" frente a "interculturalismo" y "multiculturalismo". Siguiendo a Giménez (2003) y Dietz (2007), los dos primeros responderían al plano fáctico de los hechos que se dan mientras que los segundos se ubicarían en el plano normativo y de propuestas sociopolíticas y éticas. El multiculturalismo se basaría en el mero reconocimiento de la diferencia según los principios de igualdad y diferencia y el interculturalismo en la búsqueda de la convivencia en la diversidad según los principios de igualdad, diferencia e interacción positiva.

La necesidad de contextualización de la "interculturalidad" nos enlaza constantemente a otros términos como "multiculturalidad" o "multiculturalismo" ya que históricamente, como veremos, se mantienen estrechamente vinculados. Por otro lado, el uso de uno u otro ha estado relacionado con el contexto geográfico en el que se ha desarrollado siendo mayoritario el uso del término "multicultural" en Estados Unidos y la Europa anglosajona frente al término "intercultural" en América Latina y la Europa continental. Es por ello que a lo largo del texto estaremos usando ambos conceptos por el uso que actualmente se hace de ellos en cada una de las regiones mencionadas.

2.1. Genealogías y/o migraciones del discurso intercultural

La interrelación entre discursos, programas y experiencias interculturales en diferentes regiones del mundo lleva a reflexionar sobre las simultáneas génesis o la posible migración discursiva transnacional de la educación intercultural (Mateos Cortés, 2011; Dietz y Mateos Cortes, 2011).

Una de las tesis sobre el origen de la educación intercultural plantea que el nacimiento de la misma está estrechamente relacionado con la evolución del

multiculturalismo (Dietz, 2009). Entendemos por "multiculturalismo", en este contexto, como el conjunto de movimientos sociales demandantes de su derecho a la diferencia en los Estados Unidos en la década de los sesenta y setenta, trasladándose posteriormente a Europa donde se implementaría ganando peso el concepto de interculturalidad en la parte continental (Abdallah-Pretceille, 2001). Finalmente, de ambos contextos se exportaría el término a América Latina donde se acogería gracias a la presión de los organismos financieros, los acuerdos y tratados internacionales y la labor de las agencias de cooperación internacional (Muñoz, 2002). Sin embargo, existen otras posturas que plantean que la interculturalidad y sus discursos relacionados pudieron tener su origen de manera simultánea en diferentes contextos, entre ellos, los latinoamericanos. Por ello, vamos a ofrecer un breve recorrido por cada una de las regiones de los contextos de nuestra investigación centrándonos en los puntos de controversia al respecto.

2.1.1. La educación multicultural e intercultural en Europa[15]. El caso de España.

Abordar la evolución de la educación multi-intercultural en Europa, nos obliga a dirigir nuestra mirada inicialmente hacia los Estados Unidos como lugar de germen y desarrollo de la misma. Es importante señalar la diversidad de antecedentes de la educación multi-intercultural en el país tales como la educación intercultural de los años veinte; el *Service Bureau for Intercultural Education* en 1934 para gestionar las tensiones inter-étnicas (Nieto, 2009: 84); el *intergroup education movement* que desarrolló una serie de actividades relacionadas con la sensibilización hacia el prejuicio racial y el fortalecimiento de la interacción intercultural (Mitchel & Salsbury 1996) o la importancia del movimiento temprano de los Estudios Étnicos cuyo objetivo era la creación de conocimientos sobre la realidad afroamericana susceptibles de ser incorporados en los curriculum escolares (Banks, 1995: 7).

Sin embargo, los antecedentes de mayor importancia en la educación multicultural en Estados Unidos fueron los movimientos de revitalización étnica que tuvieron lugar en las sociedades occidentales así como los Estudios Étnicos de 1960 y 1970. Es en esta época cuando en los Estados Unidos comienzan las primeras demandas fuertes en torno a la necesidad de incluir contenidos étnicos dentro de los curriculum oficiales, e incluso, la apuesta por la autosegregación desde la creación de escuelas y universidades que atendiesen prioritariamente los "Black Studies". De forma paralela, se desarrollan demandas similares entre otros grupos minoritarios tales

15 Mantenemos en el epígrafe ambos términos "multicultural" e "intercultural" ya ambos son utilizados en el contexto europeo según regiones como veremos.

como puertorriqueños, mexicanos, nativos americanos y americanos asiáticos dentro del territorio norteamericano y fuera de éste fruto del mismo proceso. El origen de estas demandas se fundamenta en una perspectiva que plantea el énfasis en las diversas formas en que los grupos étnicos han sido victimizados por el racismo y la discriminación institucional (Banks, 2009).

Otros fenómenos acompañaron el surgimiento y consolidación de estas propuestas denominadas "multiculturales". Kahn (2008) y Nieto (2009) hacen énfasis en el movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos como detonante de la inclusión de otras alteridades en el movimiento multicultural; la *Civil Rights Act* gracias a la cual se prohíbe la discriminación por motivos de raza, color, edad, credo u origen nacional en cualquier actividad fundada federalmente o; la *Elementary and Secondary Education Act (EASA)* para favorecer el éxito escolar de los niños pertenecientes de clases de bajos ingresos o a minorías. Igualmente, en 1968 aparecen los primeros programas destinados a aquellos estudiantes con un dominio limitado de la lengua inglesa. Todas estas medidas institucionales reflejan que, a nivel social, se estaba dando un movimiento que demandaba el cambio, el reconocimiento de la diferencia y la inclusión dentro de las estructuras institucionales de los grupos históricamente desfavorecidos.

En el traslado de este tipo de planteamientos al contexto educativo comienza a apreciarse lo que ya se venía augurando desde los Estudios Étnicos, esto es, el fracaso académico de las minorías étnicas y raciales desarrollándose de esta forma medidas para favorecer el éxito educativo de dichos grupos "históricamente discriminados". Estas respuestas institucionales bajo el rótulo de "educación multicultural"[16] han oscilado entre varios paradigmas[17] que se fundamentaban en diferentes teorías sobre el fracaso escolar.

Este tipo de reflexiones y planteamientos se trasladan a Europa encontrándonos, según Abdallah-Pretceille (2001), con dos modelos de gestión de la diversidad cultural. El primero de ellos sería el modelo multicultural anglosajón,

16 Cabe señalar que a fecha de 2011, no existía en Estados Unidos ninguna instancia específica dentro del Departamento de Educación que se dedique a la gestión de la "educación multicultural" como tal. Sin embargo, sí pueden encontrarse diferentes medidas y proyectos desarrollados por los diferentes distritos escolares a nivel estatal. Dichas medidas están destinadas principalmente a los "estudiantes minoritarios" que hablan otros idiomas que no son el inglés y que se encuentran con dificultades para aprenderlo los cuales son clasificados como ELLs (English Language Learners o "limited proficiency in English").

17 Banks (2009) distingue los siguientes paradigmas: paradigma de adición étnica, desarrollo del auto-concepto, deprivación cultural, diferencia cultural, paradigma del lenguaje, ecología cultural, desidentificación protectora, paradigma estructural, antirracista, y holístico.

fuertemente inspirado por la tradición norteamericana y que permitiría a todo individuo la posibilidad de pertenecer a una comunidad distinta a la del Estado-Nación. Este modelo se basaría en la prioridad que se da al "grupo de pertenencia" partiendo de las definiciones que los propios grupos dan a priori y su vinculación con una realidad social, política y educativa. Les caracteriza la consideración de los mismos como grupos homogéneos en su interior así como la localización espacial en barrios étnicos o guetos. El reconocimiento de su existencia va acompañado del reconocimiento de una serie de derechos, muchas veces formulados en forma de "discriminación positiva". Junto a ello, se plantea un cierto relativismo cultural y, se considera, que *la manifestación de las diferencias en el marco de la vida colectiva y pública (...) es el mejor medio para reconocerlas*, como puede ser las escuelas, universidades y demás instituciones sociales (Abdallah-Pretceille, 2001: 23).

Frente a ello, la orientación intercultural, de inspiración francófona representa una alternativa a la corriente multicultural pero que no ha dado aún posturas oficiales. Ambas están estrechamente vinculadas a la historia de descolonización y el fenómeno de la inmigración en diversos países de la Europa continental[18].

De esta forma, la versión multicultural en el contexto anglosajón se ha basado en medidas institucionales de "acción afirmativa" y "discriminación positiva" para con aquellas minorías autóctonas o alóctonas que se encuentran en proceso de reafirmación de su identidad étnica y/o cultural, mientras que en el contexto europeo continental, la necesidad no ha estado tanto en "empoderar" a las minorías sino en reconocer

> *la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias de hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad, de la creciente complejidad sociocultural y, en resumidas cuentas, de la diversidad como característica de las futuras sociedades europeas* (Dietz y Mateos, 2008: 33).

Partiendo de esta distinción, la educación intercultural en Europa está articulándose con la noción de "competencias" fomentando la interculturalización de éstas tanto en los grupos minoritarios como, sobre todo, mayoritarios. Se busca así ofrecer a todos los individuos las mismas oportunidades a través de disposiciones universales que se espera beneficien a los más necesitados. Desde este punto de vista, la educación intercultural se comienza a utilizar en el discurso político europeo desde la década de los ochenta definiéndose como un tipo de educación acorde con

18 Para una descripción de las propuestas políticas y educativas multiculturales y/o interculturales en diferentes regiones de Europa remito a Banks, J. (Ed.) (2009).

las necesidades de respeto a la diversidad y búsqueda de la convivencia democrática que define las líneas políticas y educativas de la Unión Europea y los estados miembros (Cfr. Cap. 3: 1.1.1.).

Centrándonos específicamente en el caso de España la interculturalidad y, concretamente la educación intercultural, es un concepto que nace desde una serie de factores de diversa índole. En primer lugar, cabe mencionar que España era un país multinacional desde su constitución en el siglo XIX cuyo reconocimiento se gestiona tras la caída de la dictadura (1939-1975) a través de la Constitución Española de 1978. Esta nace desde la presión de ciertos nacionalismos tales como el catalán, el vasco o el gallego (Solé, 1985) y se basa en el reconocimiento del país con una estructura descentralizada a partir de la existencia de una serie de comunidades autónomas con competencias legislativas y ejecutivas (Cfr. Cap. 1:1.1). Además de ello, cabe señalar la importancia de la presencia de la población gitana desde hacía siglos. Sin embargo, el factor de peso mayormente referenciado en el discurso intercultural es que la realidad educativa en el contexto español se ha visto afectada a partir de la llegada de menores extranjeros a las escuelas estableciendo una especie de relación necesaria entre inmigración, problema e interculturalidad (García-Cano, Márquez y Agrela, 2008: 150).

A partir de la primera Ley de Extranjería de 1985, de elaboración obligada por la entrada del país en la Comunidad Económica Europea, se ha ido dando un aumento paulatino de inmigrantes y, por ende, de alumnado de diferentes nacionalidades. Este hecho ha ido de la mano de un cierto descenso de la tasa de natalidad en el país lo que ha hecho más evidente la presencia de hijos de extranjeros y extranjeras en las aulas y ha sembrado las bases de un nuevo debate educativo sobre la integración de este alumnado al sistema escolar. Ello provocó la necesidad de reflexión del profesorado para abordar nuevas “problemáticas” que han derivado en “innovaciones educativas” denominadas bajo el rótulo “educación intercultural” (Essomba, 2007a). Teniendo este hecho en cuenta, en el contexto español los movimientos de base en la implementación de las propuestas interculturales no han estado basados tanto en las demandas de las minorías alóctonas o autóctonas como en el caso de Estados Unidos o veremos en América Latina, cuanto en las del propio profesorado que se ha encontrado ante situaciones “novedosas” y categorizadas como “problemáticas” de diversidad cultural en su aula.

Dichas innovaciones educativas han venido auspiciadas, en algunos casos, por las instituciones públicas mientras que en otros está siendo el resultado del trabajo de los propios docentes[19], organizaciones no gubernamentales o de asociaciones civiles. Desde este punto de vista, se están desarrollando diferentes programas de formación en interculturalidad en las escuelas y en diferentes espacios sociales fruto de la realidad recientemente "diversa" a la que se asiste. Por parte de la Administración pública se están implementando igualmente proyectos a nivel nacional que responden a las estrategias realizadas a nivel europeo y que serán analizadas posteriormente (Cfr. Cap. 3: 1).

Por último, el giro posmodernista vivido a nivel universal y provocado por los procesos de globalización será el marco ideológico del que se sigue nutriendo la propuesta intercultural en el caso europeo y español (Robins, 2003; Essomba, 2007a). Dicho giro implica, por un lado, la disolución de la división Norte-Sur y el cuestionamiento del etnocentrismo que había caracterizado los discursos y conceptos hegemónicos. Todo ello provocado por la desterritorialización del conocimiento gracias a los rápidos flujos de conocimiento e información; por la movilización y presencia cada vez más evidente de grupos étnicos diversos en el seno de los Estados y; por la consecuente reflexión sobre las prácticas docentes y sobre los contenidos de los curriculum nacionales no cuestionados hasta el momento.

2.1.2. La educación intercultural y multicultural en América Latina. El caso de México.

Para el caso latinoamericano, las nociones de interculturalidad y educación intercultural aparecen en la educación pública indígena de la mayoría de las naciones latinoamericanas en el último cuarto de siglo XX (Muñoz, 2002: 26). Dietz y Mateos Cortés (2011) y Mateos Cortés (2011) abordan un análisis de la migración de los discursos interculturales entre países anglosajones y europeos continentales y, entre éstos y América Latina a partir de los actores y contextos en los que se implementan, importan y/o exportan. Una de las formas de comunicación y transmisión de dicho discurso estuvo en la presión internacional para asentar dicho marco conceptual en el

19 Sirva como ejemplo la elaboración de materiales y recursos didácticos propios por parte del profesorado de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía basadas en la iniciación a la lengua española del alumnado cuya lengua materna es otra diferente.

terreno[20], así como, en las reformas constitucionales de cada uno de los países[21] (Muñoz, 2002: 30). Por otro lado, no puede obviarse el papel protagónico de determinadas agencias de cooperación internacional como la GTZ alemana en Perú o Ecuador o la propia UNICEF (López, 2009). Señala Aguilar (2007) además que dicho trasvase discursivo significó, sobre todo, la adopción del mismo por parte de diferentes Estados, entre ellos el mexicano el cual inició toda una política educativa bajo el rótulo de educación intercultural bilingüe como veremos seguidamente.

Sin embargo, autores como Žižek interpretan el multiculturalismo como *la forma ideal de ideología del capitalismo global, la cual establece una distancia eurocentrista condescendiente y/o respetuosa para con las culturas locales, un 'racismo con distancia', negado, que 'respeta' la identidad del Otro, como una forma de reafirmar la propia superioridad* (Žižek, 2001: 172). Esta visión del multiculturalismo es compartida por otros autores latinoamericanos que ven en la génesis del multiculturalismo y sus conceptos relacionados, una nueva forma de imponer términos generados en contextos ajenos a los propios y, por tanto, ideologías y formas de ver hegemónicas que perpetúan la situación de desigualdad y exclusión de unos grupos frente a otros (Cavalcanti-Shiel, 2007). De ahí que otros autores mantengan que el concepto de interculturalidad tiene su origen en diferentes contextos, entre ellos, los propios países latinoamericanos.

López (2001) recoge que hace casi tres décadas Mosonyi y González (1975) plantearon un "Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del río Negro (Territorio Federal Amazonas) Venezuela". Hasta entonces, las propuestas educativas para los grupos indígenas planteadas desde los gobiernos y desde los organismos de cooperación internacional se basaban en la integración a la sociedad criolla nacional desde la aculturación y asimilación lingüística (Cfr. Cap 3:2). Sin embargo, dicha empresa asimiladora se proponía uniformizar a más de 40 millones de indígenas que son los que pueblan América Latina (10% del total) y en donde sobreviven más de 500 lenguas indígenas diferentes (López y Küper, 1999). Desde el sistema educativo colonizador las tasas de analfabetismo eran vertiginosas así como el absentismo escolar. El sistema estaba fallando y de dicha insatisfacción nacen las primeras

20 Remito a Capítulo 3: 2.1.1. Cabe señalar además el papel de organismos internacionales como el Banco Mundial el cual establece ciertas directrices que se han trasladado igualmente a las políticas educativas de los estados y que están dirigidas principalmente hacia la rentabilización y gestión del sistema educativo (Comboni, 2002: 267).

21 Para mencionar algunos casos señalamos que Perú modificó su Constitución en 1993 siguiendo los dictámenes del Convenio 169 reconociendo el multiculturalismo y el respeto a la diversidad cultural; en Colombia este proceso tuvo lugar en 1991; en Argentina en 1994 y en México en 1990.

reivindicaciones por parte de grupos indígenas respecto a su derecho a una educación y a la apropiación de la lengua hegemónica, de ahí el carácter "bilingüe" que ha caracterizado a dicho modelo en América Latina. Posteriormente, fruto de tales demandas, surgió la "educación bilingüe de transición" que *reconocía el uso diferenciado de los idiomas en conflicto y recurría al uso transitorio de los idiomas indígenas, por lo menos para facilitar la apropiación de un idioma europeo así como del código escrito en éste* (López, 2001:7).

Así surgieron importantes proyectos en Bolivia, Ecuador, Guatemala, Perú o Argentina. Será con el auge del movimiento indígena en los años setenta cuando surja un nuevo modelo de educación bilingüe, el de mantenimiento y desarrollo que será *un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua* (íbid: 7).

En la década de los ochenta se plantea la necesidad de trascender el plano meramente lingüístico y los movimientos indígenas más consolidados empiezan a exigir la modificación del currículo escolar para que haya cabida de los saberes, conocimientos, historias y valores tradicionales. Nace de esta manera, la educación bilingüe intercultural (o intercultural bilingüe[22]) como

> *una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales. Es una educación vehículada en un idioma natal y un segundo idioma que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas* (íbid: 8).

Es necesario mencionar también que los primeros orígenes de la educación bilingüe surgen de la iniciativa de William Cameron Townsend, pastor protestante norteamericano, en Guatemala. Creó una organización religiosa que tuvo dos vertientes, por un lado los traductores Wicliffe de la Biblia como institución religiosa y el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) como centro lingüístico y pedagógico, así como, una nueva forma de predicar la "palabra de Dios" en las propias lenguas indígenas. Los primeros dirigentes indígenas surgieron de esta institución y fue en ellas donde aprendieron a leer y escribir.

22 Existe divergencias en torno al uso de la expresión "intercultural bilingüe" o "bilingüe intercultural". La elección de la primera expresión responde a la asunción de que toda educación intercultural puede ser bilingüe aunque no toda educación bilingüe es intercultural. La segunda expresión nace de la propia evolución del modelo educativo que comenzó siendo una educación bilingüe al ser el uso de la lengua indígena la primera demanda realizada y que, posteriormente, pasó a ser intercultural desde el momento en que se reivindicó la incorporación de los contenidos culturales y sociales de los pueblos indígenas. Nosotros usaremos la primera expresión a partir del argumento dado.

Atendiendo específicamente al caso de México, la educación intercultural en su versión bilingüe ha seguido un camino semejante al presentado para el contexto latinoamericano. La interculturalidad como concepto está vinculado con la población indígena, minoría autóctona que en un momento determinado 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. Fornet-Betancourt, plantea que

> *la necesidad de diálogo intercultural en América Latina está conectada con la historia de conquista y de la colonización del subcontinente en tanto que historia de un desastre continuado: la destrucción y opresión sistemáticas de las diferencias culturales* (Fornet-Betancourt, 2002: 131).

Es por ello necesario comprender los antecedentes y el pasado colonial de las políticas educativas en el país. Desde la época de la conquista en la que se trataba de convertir, dominar y aculturar (Aguirre, 1975) al indio, hasta la Revolución Mexicana -pasando por la Independencia de México- la atención educativa de las poblaciones indígenas se fundamentaba en la búsqueda de la unidad nacional a partir de la enseñanza de la lengua española (Cfr. Cap 3:2).

La noción de interculturalidad tendrá un peso específico en el trabajo de atención a poblaciones indígenas específicamente en materia de salud dentro del Instituto Nacional Indigenista (INI) y la Secretaría de Salud (Mateos Cortés, 2011: 19). Sin embargo, no será adoptada de manera oficial hasta la década de los noventa marcada por enmiendas y modificaciones que los poderes ejecutivo y legislativo realizaron a la Constitución fruto de las demandas de las organizaciones nacionales e internacionales (Schmelkes, 2006b).

Finalmente, de manera más reciente han tenido lugar ciertos acontecimientos de importancia de cara a la consolidación de la educación intercultural en México tales como la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en el año 2001; la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de las Comunidades y Pueblos Indígenas (2002) o; el Programa Nacional de Educación (ProNaE, 2001-2006) (Cfr. Cap. 3).

Por último, cabe señalar que los movimientos de base latinoamericanos han visto reforzada su postura contestataria desde la influencia postmodernista en los enfoques post-coloniales y, sobre todo, decoloniales (Lander, 2000; Grosfoguel, 2007). De ahí el rechazo expreso a las categorías conceptuales eurocéntricas y

occidentales sobre la realidad latinoamericana que han estado legitimando la situación de dominio y explotación desde la época colonial sobre América Latina y las poblaciones indígenas específicamente. Desde la perspectiva decolonial, se aboga por la toma de conciencia sobre el racismo epistémico y las desigualdades estructurales así como por la reivindicación de recuperar las propias cosmovisiones, epistemologías y categorías para generar relaciones de poder diferentes y superar así las jerarquías históricas (Santos, 2009).

Como hemos podido ver a lo largo de los dos contextos la noción de educación intercultural -o multicultural en el contexto anglosajón- está presente en todas ellas aunque con matices sobre su origen. Según algunos autores, el término evolucionó desde su génesis como "multiculturalismo" en los años sesenta hasta su aterrizaje "intercultural" en la Europa continental de donde se traslada a América Latina en el último cuarto del siglo XX. Otros autores, en cambio plantean que *la noción de interculturalidad apareció casi simultáneamente en América Latina y en Europa [...] aunque como es obvio, desde perspectivas e intereses diferentes* (López, 2004: 247ss). Para el caso europeo, ésta estaría vinculada con la presencia de minorías inmigrantes relativamente recién llegadas mientras que para el caso latinoamericano ésta nació en los primeros proyectos de educación en los que los estudiantes indígenas entraban en contacto con la cultura oficial hegemónica surgiendo así, de alguna manera, un rechazo a la imposición cultural y una conciencia de que los estados nacionales modernos son incapaces de gestionar los conflictos de las identidades (Tubino, 2001: 186).

Para concluir Pérez (2009), desde los aportes de varios autores latinoamericanos, reafirma que la educación intercultural surgió de manera simultánea en ambos contextos a partir del análisis de los movimientos sociales que se encuentran a la base de su desarrollo. Según la autora, los movimientos indígenas no caben dentro del análisis de los movimientos sociales asociados al multiculturalismo norteamericano. Según Dietz (2009) estos movimientos se caracterizan por tener una estructura organizativa altamente flexible; insistir en la autonomía del movimiento específico frente a otros actores políticos sobre todo el Estado; poseer una cierta carencia de ideología de transformación de la sociedad en su totalidad; limitarse a temáticas específicas que no abarcan un proyecto societal global y, por último; mantener una composición social heterogénea y "multiclasista" con una constante tematización de la identidad y subjetividad. En contraposición, en el caso de los movimientos indígenas en América Latina, estaríamos hablando de un conjunto de actores muy definidos, esto

es, pueblos indígenas y otros grupos de apoyo, con fuerte sentido anticolonial, que exigen transformar todo el sistema social y el Estado, a diferencia de los movimientos multiculturalistas.

TABLA 3: COMPARATIVA ENTRE LA VERTIENTE ANGLOSAJONA, CONTINENTAL-EUROPEA Y LATINOAMERICANA

	Vertiente anglosajona	Vertiente continental-europea	Vertiente latinoamericana
CONTEXTO	Años 70 y 80 Importante precedente en los 60 Contexto fruto de movimientos migratorios: europeos, mexicanos, afrodescendientes, etc.	Cobra mayor fuerza en los años 70 y 80. Contexto fruto de movimientos migratorios. Independencia de las colonias	Primeros proyectos a mediados de los años 70 Contexto: realidad plurinacional histórica Movimiento migratorio de zonas rurales a urbanas
ANTECEDENTES	Años 20: Educación Intercultural Años 50: *Intergroup education movement* Años 60: Estudios Étnicos y movs. revitalización étnica	Segunda Guerra Mundial Constitución de la C.E.E. y U.E. Trabajadores migrantes Consejo de Europa: atención educativa a los estados miembros	Educación colonial Educación indígena Aculturación y asimilación lingüística Educación bilingüe
	Impulsado por el movimiento de los derechos civiles y post 68	La impulsan movimientos post 68 que derivan del multiculturalismo	Impulsado por los movimientos indígenas y de liberación de los años 70
MOVIMIENTOS EN SU BASE	Grupos minoritarios (Afrodescendientes inicialmente) Reivindican el derecho a la diferencia dentro del Estado-Nación No ideología de transformación social	Minorías alóctonas Reivindican el derecho a la diferencia dentro del Estado-Nación Importantes demandas por parte de profesionales de la mayoría hegemónica (docentes) No ideología de transformación social	Grupos minoritarios (Pueblos Indígenas) Reivindican la descolonización y la idea de un nuevo Estado plurinacional Sí ideología de transformación social
	Autónomos de partidos y organizaciones políticas institucionalizadas	Autónomos de partidos y organizaciones políticas institucionalizadas	Autónomos de partidos y organizaciones políticas institucionalizadas. Buscan alianzas
MARCO FILOSÓFICO	Colectivos esencializados: autosegregación y guetos	Individuo des-centrado y des-esencializado	Colectivos esencializados como estrategia.
	Influencia postmoderna	Influencia postmoderna	Influencia postcolonial y decolonial
MEDIDAS INSTITUCIONALES	Enfoque compensatorio Paradigmas deprivación cultural/ diferencia cultural	Enfoque compensatorio Paradigma deprivación cultural/ diferencia cultural/lenguaje	Enfoque compensatorio Paradigma deprivación cultural/adición étnica/autoconcepto/lenguaje
	Discriminación positiva/ cuotas de poder hacia minorías Guetización	Competencias interculturales para todos Acciones específicas para población extranjera	Discriminación positiva Interculturalidad para todos en el discurso Acciones específicas para indígenas Atención lingüística: bilingüismo

Fuente: Antolínez (2011)

En segundo lugar, plantea Pérez, la interculturalidad no busca sólo el reconocimiento cultural y el diálogo para lograr mayores cuotas de poder y/o acciones de discriminación positiva, sino que la interculturalidad desde los movimientos indígenas exige una nueva sociedad justa, diversa, democrática e incluyente, asemejándose de esta forma más a las vertientes de multiculturalismo crítico (Banks, 2009). Por último, el diálogo intercultural en los movimientos latinoamericanos se fundamenta en el fortalecimiento de las identidades culturales tendiendo a una especie de esencialismo estratégico que, aunque compartido con algunas propuestas multiculturales de autosegregación, se confronta a las nociones de hibridismo (García Canclini, 2001) que están presentes en las propuestas asociadas a la interculturalidad.

Como síntesis de dichas similitudes y, sobre todo, divergencias entre los contextos en los que se desarrollan los conceptos de interculturalidad/multiculturalismo presentamos la tabla comparativa número 3.

2.2. La emergencia de los Estudios Interculturales

Acabamos de ver la evolución discursiva de lo "intercultural/multicultural" en diferentes regiones de interés en nuestro trabajo. En el presente apartado abordamos la constitución de una disciplina de investigación y estudio 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 Estados-Nación y visibilizadas por el movimiento multicultural. El estudio de dichos procesos requiere de una visión comparativa y multidisciplinar que se está fraguando en la constitución de un ámbito de estudio propio, los Estudios Interculturales, en donde ubicamos académicamente el presente trabajo.

Presentamos a continuación algunas disciplinas académicas que comenzaron a incorporar la diversidad cultural en su reflexión y teoría y que aparecen como "antecedentes" del discurso intercultural (Dietz, 2007, 2009), presentando posteriormente algunas disciplinas que han incorporado el concepto tanto en sus propuestas teóricas como prácticas.

2.2.1. Antecedentes

Los Estudios Interculturales se nutren de la mirada de diferentes enfoques y disciplinas que tuvieron gran fuerza cuestionadora en décadas anteriores y que aun actualmente mantienen vigencia. Por un lado, cabe señalar los "Estudios Étnicos" que,

desde las reflexiones posmodernistas y las reivindicaciones de los movimientos sociales, presionan a la academia y cuestionan su producción científica tal y como se había estado desarrollando. De entre ellos tiene gran protagonismo los denominados "estudios de la mujer" que defendían el estudio por parte de mujeres investigadoras de temáticas vinculadas con la mujer (Stolcke, 1992; Narotzky, 1995; Moore, 2004). De alguna manera, esta estrategia epistemológica y metodológica que trata de incluir la voz del sujeto estudiado a través del protagonismo del investigador/a se traslada a los Estudios Étnicos en los que los miembros de minorías étnicas son los que se dedican al estudio de los fenómenos que les competen. Y es que, paralelamente, una de las consecuencias del posmodernismo para las ciencias sociales, principalmente en la antropología, fue la deslegitimación de los investigadores como representantes de las voces de aquellos "otros" estudiados así como, por ende, del carácter científico de la disciplina (Geertz, 1989). Este cambio de estrategia trata de responder a esta cuestión desde la incorporación de los puntos de vista de aquellos grupos hasta entonces silenciados, esto es, mujeres y otros tipos de minorías étnicas y/o culturales. Los Estudios Étnicos tuvieron gran éxito primero en los Estados Unidos y posteriormente en las instituciones de educación superior británicas, sin embargo, como señala Dietz (2003) *en vez de lograr una multiculturalización 'transversal' de las disciplinas académicas, se obtiene un 'nicho' propio desde el cual teorizar acerca de las políticas de identidad y diferencia, desplegando a menudo un 'absolutismo étnico'* (p. 52).

En segundo lugar, cabe señalar el papel de los Estudios Culturales como antecedente de los Estudios Interculturales. Bajo la influencia de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt (Horkheimer y Adorno, 2005) en los años ochenta y noventa tiene lugar el giro hacia las 'nuevas humanidades' dentro de las cuales se enmarcan los Estudios Culturales. Esta tendencia interdisciplinar y transdisciplinar, aglutina las reflexiones de la sociología y antropología sobre la cultura, la noción filológica y estética de 'texto' y el concepto de 'representación' proveniente de los medios de comunicación (Dietz, ibid: 53-54). Se mantiene que todas las identidades son constructos (Cfr. Cap. 1:1.2.1.) y se trasladan a las sociedades occidentales las críticas al esencialismo. Desde este punto de vista, se defiende que la identidad se equipara con la identificación individual, subjetiva y cambiante del actor social que sólo puede ser condicionada a través del juego dialéctico y relacional entre lo dominante y lo subalterno. Sin embargo, esta corriente no se escapará de las críticas, sobre todo, por el eclecticismo teórico en el que se fundamenta.

2.2.2. Interdisciplinariedad

Estos aportes señalados han ido fraguando, como mencionamos, la consolidación de un espacio académico propio que permea de alguna manera múltiples disciplinas de las ciencias sociales en donde la cuestión de la diversidad cultural adquiere un cariz central.

Cabría señalar, entre las diferentes áreas, a la economía. Desde ésta se ha tratado de incluir de manera aditiva la diversidad cultural desde el punto de vista de la incorporación de diferentes culturas industriales, institucionales o profesionales y la identificación de diferencias culturales con normas y valores característicos de diferentes nacionalidades.

Sumado a ello hay que mencionar la psicología intercultural que mantiene fuertes relaciones con la lingüística y la psicopedagogía. Se enriquece de conceptos como el de "competencia comunicativa" y lo trasladan al terreno intercultural y, por otro lado, recibe los aportes de la antropología en su distinción entre las perspectivas *emic* y *etic* a la hora de abordar el análisis comunicativo. Desde el enfoque de la comunicación intercultural, las teorías enmarcadas en esta corriente tratan de explicar fenómenos relacionados con el encuentro intercultural tales como el extrañamiento, entendimiento e identificación (Rodrigo, 1999).

Por otro lado la filosofía, como disciplina, también se ve cuestionada a partir de los aportes críticos postmodernistas a propósito de la existencia de una única versión etnocéntrica acerca del conocimiento y la realidad. Desde esta exigencia de apertura a otras cosmovisiones, religiones y concepciones filosóficas nace la propuesta de crear una nueva racionalidad intercultural desde la confluencia e incorporación de diferentes modelos filosóficos. Entre ellos, cabe señalar como de especial importancia a Pannikar, que propone una 'ciencia comparativa de la filosofía' basada en el intercambio dialógico y armónico entre lenguas, religiones y cultura (Pannikar, 2002). En el contexto latinoamericano cabe mencionar igualmente a Fornet-Betancourt que define la interculturalidad *como experiencia que hacemos en nuestra vida cotidiana en tanto que contexto práctico donde ya estamos compartiendo vida e historia con el otro* (2002: 126). Por último, Santos (2002) parte de la crítica de la concepción de derechos humanos de la filosofía política occidental y su opción por una 'hermenéutica diatópica' consistente en un diálogo transcultural que trascienda los lugares comunes de cada cultura.

No podemos obviar igualmente que estas nuevas formas de hacer filosofía mantienen implicaciones con respecto a nuevas formas de concebir el Estado o las

organizaciones políticas existentes. Por un lado, Godenzzi (2005) considera la interculturalidad como una categoría ético-política que ampara una propuesta dialógica a través de la cual se negocia y se toman las decisiones correspondientes para lograr un estado incluyente y pluralista que se fundamente en la igualdad. Por otra parte, otros autores como Boaventura de Souza Santos reconocen la no neutralidad del estado en la construcción de proyectos plurinacionales, interculturales y poscoloniales. Frente a la concepción hegemónica de democracia impuesta desde el período de entre guerras, basada en la burocratización y en la concepción de que la representatividad es la única forma posible de las democracias a gran escala, el autor plantea la posibilidad de existencia de otro tipo de democracias denominadas "participativas" que plantean "una nueva gramática histórica" y que confrontan el principio de "representatividad" a partir del hecho indiscutible de la diversidad cultural de las sociedades (Santos y Avritzer, 2005: 47).

Por último, es especialmente importante el papel de la interculturalidad en la pedagogía a partir de lo que viene denominándose educación intercultural. En páginas anteriores hemos descrito el proceso a través del cual el multiculturalismo entró en la escuela y los "problemas escolares" comienzan a ser interpretados a la luz de la "diversidad cultural" corporeizada en forma de minoría. Es quizá en la pedagogía intercultural donde mayor protagonismo están adquiriendo los debates interculturales como veremos posteriormente en cada uno de los contextos de nuestro estudio (Cfr. Cap.3).

Hay que señalar, para finalizar, que cada una de estas disciplinas y el abordaje que hacen de la interculturalidad y diversidad cultural en su seno, no están exentas de críticas y cuestiones aún no resueltas. Precisamente, algunos de estos asuntos por resolver –específicamente en el campo de la educación- son los que vamos a presentar en el siguiente apartado.

2.3. Los retos de los Estudios Interculturales

En este punto vamos a sintetizar algunas de las cuestiones inconclusas que hemos encontrado en la literatura sobre educación inter/multicultural y que nos ofrecen elementos de reflexión para nuestra investigación e, igualmente, pistas sobre hacia dónde avanzan los Estudios Interculturales.

1- En primer lugar, en los tres casos mostrados anteriormente hemos detectado la referencia casi exclusiva entre multiculturalismo e interculturalidad con unas

realidades sociales concretas: minorías étnicas, raciales y/o nacionales en contextos de discriminación social y/o histórica (García-Cano y Schimpf-Herken, 2009; Gil Jaúrena, 2009; Dietz y Mateos Cortés, 2011;). En el caso estadounidense, hemos podido comprobar cómo hablar de multiculturalismo y rastrear sus orígenes nos obliga a dirigir nuestra mirada principalmente hacia aquellos movimientos de atención a la población afroamericana, además de la mexicana, puertorriqueña, nativos americanos y americanos asiáticos.

> *In the United States as well as in other Western nations, multicultural education first focused on racial, ethnic, and language minority groups. In time and in response to protest movements by women and people with disabilities, multicultural education in the United States (…) is slowly expanding to include issues related to gender and excepcionality* (Banks, 2009: 14).

Son las demandas sociales y educativas de estos grupos las pioneras en tratar de desmantelar el orden estructural creado, viéndose enriquecido en la década de los sesenta con las múltiples críticas y exigencias de otros grupos de población que toman conciencia igualmente de su "derecho a la diferencia".

Para el caso europeo, la interculturalidad ha dirigido su mirada casi exclusivamente a la diversidad en relación a la inmigración ocultando así otras formas de diversidad y diversificación, como sería el caso de la población gitana residente en España (García, Granados y García-Cano; 1999). Es necesario reconocer, además, que la interculturalidad ha quedado de alguna manera estigmatizada al estar directamente relacionada *con actitudes alarmantes, dramáticas y catastrofistas, características de los discursos acerca de la inmigración* (Abdallah-Pretceille, 2001: 35). De igual forma, en el caso latinoamericano, la interculturalidad se interpreta como propuesta educativa de atención a población indígena convirtiéndose en uno de los mayores retos actuales su extensión al resto de la población (López, 2004; Schmelkes, 2006a).

Este hecho nos desvela algo un tanto más profundo. El multiculturalismo como aglutinador de movimientos sociales, la interculturalidad y las propuestas educativas vinculadas son el resultado de las críticas a la que se está sometiendo el proyecto homogeneizador de los diferentes Estados-nación. De entre todos los grupos que cuestionan dicho proyecto nacional, sean quizá los más visibilizados las minorías étnicas y/o raciales en procesos históricos y actuales de exclusión social.

2- Atendiendo a las respuestas institucionales de dichos Estados-nación, es significativo señalar el hecho de que sea el paradigma de "deprivación cultural" el que

ha caracterizado la atención educativa en los tres casos señalados[23]. Dicho paradigma asume que los jóvenes de bajos recursos no logran el éxito escolar por carencias en su comunidad tales como desorganización familiar, pobreza, escasez de un concepto efectivo de adquisición así como otros déficits intelectuales y culturales. De ahí que la respuesta institucional venga de la mano, principalmente, de la compensación como veremos (Cfr. Cap.5)

3- De esto se deriva otro de los puntos en común que hemos encontrado. Gran parte de los discursos y prácticas interculturales y/o multiculturales pecan en su contenido de un dominio del modelo culturalista. El culturalismo opera con una doble lógica. Por un lado, la diversidad es interpretada y reducida únicamente conforme a criterios "culturales" de forma y manera que las problemáticas sociales y su gestión acaban "etnificadas" confundiendo así diversidad y desigualdad. En segundo lugar se homogeneiza la cultura hacia el interior de los grupos considerados como "diferentes" borrando así la diversidad y heterogeneidad interna (Gregorio y Franzé, 1999). De alguna manera, dichas propuestas tratan de solucionar los problemas educativos de las minorías étnicas desde una lógica que encontramos vigente en múltiples de las investigaciones que se siguen realizando y en el discurso de los expertos en educación intercultural, como señala Franzé (2008a)[24] así como en ciertas propuestas educativas que se implementan en la práctica (Gorski, 2008)[25]. Esta lógica culturalista tiene ciertas consecuencias políticas viendo algunos autores el discurso multicultural

23 Cabe señalar que Banks (1995) plantea que las políticas y acciones educativas estuvieron fuertemente inspiradas por la teoría del déficit cultural, siendo sustituida durante un tiempo por la teoría de la diferencia cultural la cual planteaba que el fracaso escolar de las minorías era debido al choque cultural existente entre la cultural escolar y los estilos de enseñanza de los maestros y la cultura de origen y formas de aprendizaje de los educandos. Sin embargo, comenta el autor que a finales de los años 80 se asiste de nuevo a una reactivación del paradigma de "deprivación cultural".

24 Franzé ejemplifica este hecho a partir del análisis de determinados trabajos de investigación como el de Martín Rojo et al. (2003). Según la autora, en dicho trabajo se pretende analizar las relaciones de poder/estatus lingüístico/cultural entre "mayorías" y "minorías" socioculturales y lingüísticas. Sin embargo, considera la autora que las categorías analíticas se cierran prematuramente identificando "mayoría" con sociedad autóctona y "minorías" con los diversos grupos lingüísticos/nacionales (extranjeros). De esta forma - señala- se procede a "etnificar" la lógica escolar de la diferenciación/desigualdad y se percibe las situaciones a las que se ven confrontados los alumnos en términos exclusivamente etno-lingüísticos sin tener en consideración otras categorías tales como capitales culturales y educativos, contextos sociofamiliares, trayectorias, etc.

25 Desde la premisa de que las prácticas y el marco teórico actual sobre educación intercultural en Estados Unidos perpetúa las jerarquías sociales y políticas existentes, Gorski muestra un ejemplo concreto: la Noche de los Tacos (*Taco Night*) en la escuela de primaria en la que estudió. Según el autor, este tipo de prácticas -aunque bien intencionadas- no son suficientes para lograr los objetivos de justicia social implícitos en el modelo de educación intercultural ya que, de alguna manera, conllevan a simplificaciones. Por un lado, la identificación de todos los mexicanos con una práctica cultura concreta, comer tacos; por otro lado, la extensión de que todos los Latinos son iguales y todos están relacionados con símbolos estereotipados tales como sombreros, canciones folklóricas y, por supuesto, determinados gustos gastronómicos como los tacos y por último; la idea de que a la gente blanca le gusta los tacos, especialmente cómo están preparados en Estados Unidos y que no tienen nada que ver con la forma en que se comen en el propio México.

como un discurso conservador que mantiene de alguna manera una construcción de la alteridad esencialista y homogénea, encorsetando la diferencia en entidades cerradas en donde no puede darse el diálogo y por tanto, tampoco la disputa ni la evidencia de desigualdad y conflicto. Desde esta óptica, el multiculturalismo abusa del término diversidad para encubrir su carácter asimilador (Duschatzky y Skliar, 2001; Žižek, 2001).

4- Por otro lado tenemos que en la teoría, investigación y práctica intercultural se sigue confundiendo el nivel analítico respecto al normativo. De ello se deriva el hecho de que en la mayor parte de países que elaboran estrategias multi/interculturales se esté dando una mayoría de trabajos programáticos y propositivos frente a los descriptivos o fundamentados en análisis empíricos (Grillo, 2007). Plantea Terrén (2005), para el caso concreto de España, que el problema radica en haber asumido una ideología anti-asimilacionista exportada de las experiencias de diversidad cultural en otros países de mayor tradición en estos temas y que ha provocado que la producción intercultural esté vinculada a la búsqueda de la integración y convivencia en condiciones de igualdad de las minorías y mayorías. Sin embargo, en los tres contextos podemos apreciar cómo los trabajos en educación multi/intercultural siguen teniendo una tendencia aplicada guiados por los principios de igualdad, justicia social, democracia y convivencia, frente a propuestas de investigación centradas en el análisis de la realidad existente.

5- Junto a ello, hay autores que han mencionado la restricción de la investigación y aplicación del modelo inter/multicultural al ámbito educativo, y más concretamente, dentro de la realidad exclusivamente escolar. Como nuestro propio trabajo ha reflejado, es cierto que el multiculturalismo ha encontrado como campo de batalla ideal la escuela y la academia. Esto ha implicado, por otro lado, que la educación multicultural haya sido abordada principalmente por educadores generando discursos “por educadores para educadores” desvinculándose así del contexto social en el que se originaron dichos planteamientos (García, Pulido y Montes; 1999). Una consecuencia de este hecho ha sido la poca reflexión o escasa atención a determinados conceptos esenciales vinculados a la teoría intercultural como es el de “cultura” y la definición del mismo en cada propuesta social y educativa.

6- Por último, una de las cuestiones más controvertidas en el debate intercultural es que seguimos asistiendo a cierta carencia de una definición común de lo que es la ‘educación multicultural’ o ‘intercultural’ como parte de una estrategia

global de multiculturalizar la sociedad y sus instituciones. Este hecho se aprecia igualmente en el contexto latinoamericano desde su paso de educación bilingüe bicultural a intercultural.

Unido a este hecho, se encuentra la carencia de un marco teórico que permita un progreso acumulativo de la teoría intercultural más allá del eclecticismo que la sigue definiendo. Y junto a ello, es significativo apreciar que se sigue manteniendo la visión desde la academia de que es necesario y útil clarificar dichos conceptos, sobre todo para los propios educadores:

> *If educators achieve this basic framework for agreement, and all concepts have the same meaning in any country and any language, then we can open a clear and open-minded dialogue to meet the educational challenges of globalisation, pluralism and complexity* (Portera, 2008: 488).

Concluimos que sería importante conocer los motivos de esta incapacidad y añadimos, además, que la tarea de dedicarse a encontrar un marco teórico común es una labor no exenta de riesgos y que requiere de una reflexión en mayor profundidad como plantearemos en las conclusiones de este trabajo (cfr. Cap.6).

Por último, nuestro posicionamiento respecto a los Estudios Interculturales trata, si no de superar, al menos sí de dar respuesta a las cuestiones controvertidas señaladas anteriormente. Para ello, nos hacemos eco de la propuesta de García-Cano y Schimpf-Herken (2008). Según las autoras, lo interesante de los Estudios Interculturales radica no sólo en la centralidad que cobra la cuestión de la alteridad sino en cómo el abordaje de ésta obliga a revisar los mecanismos que la constituyen como diferente, así como, la configuración de la estructuras de poder y el estudio del funcionamiento de las instituciones en el seno de nuestras sociedades. Con este cambio de enfoque, estaríamos superando la mirada investigadora centrada únicamente en sujetos para pasar a dirigir nuestra atención hacia la propia estructura social y sus instituciones:

> *…el campo de los estudios interculturales se centra en el análisis y cuestionamiento de las formas de construcción social de las diferencias. 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 a nosotros mismos y nuestras instituciones* (García-Cano y Schimpf-Herken, 2009: 249).

Este punto de llegada dentro de los Estudios Interculturales nos obliga entonces a dar un paso más allá de la discusión teórica en torno a la interculturalidad y el

multiculturalismo en el presente trabajo y comenzar a atender a la cuestión central en torno a la que gira la presente investigación y que hemos explicitado en el apartado anterior, esto es, los procesos de construcción de la diferencia del "otro" en el seno de nuestros Estados-nación.

Como síntesis de lo planteado hasta el momento presentamos la tabla 4 con las ideas centrales en torno a los Estudios Interculturales.

TABLA 4: LA EMERGENCIA DE LOS ESTUDIOS INTERCULTURALES: ANTECEDENTES, DISCIPLINA, RETOS Y POSICIONAMIENTO

<table>
<tr><th colspan="3">ESTUDIOS INTERCULTURALES</th></tr>
<tr><th colspan="2">ANTECEDENTES</th><th>DISCIPLINAS QUE ABORDAN LA DIVERSIDAD CULTURAL</th></tr>
<tr><td colspan="2">Estudios de la Mujer; Estudios Culturales</td><td>Economía; Psicología; Filosofía; Política; Pedagogía</td></tr>
<tr><th colspan="3">RETOS</th></tr>
<tr><td colspan="3">- Multi/interculturalidad = minorías étnicas, raciales y/o nacionales
- Atención a minorías desde paradigma de "deprivación cultural"
- Preponderancia del modelo culturalista
- Confusión nivel analítico y normativo
- Restricción al ámbito educativo
- Carencia de definición o marco teórico común</td></tr>
<tr><td>POSICIONAMIENTO</td><td colspan="2">Análisis de las instituciones y estructuras del Estado
Atender a cómo se construye la alteridad, la minorización y la exclusión.</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia

3. Diversidad cultural y transformación pedagógica: la relación escuela-comunidad

Por último, el carácter inductivo de esta investigación ha supuesto el hecho de que ciertos elementos teóricos de interés analítico fueran desvelándose a medida que se realizaba el propio trabajo de campo. Ello ha implicado que, si bien es cierto que partimos de determinados marcos conceptuales que han direccionado nuestra mirada investigativa hacia ciertos procesos sociales y culturales –como acabamos de ver-, estos mismos procesos iluminaron a su vez la necesidad de otros elementos. Es el

caso de la temática que vamos a abordar a continuación, esto es, la propia relación entre la escuela formal, el papel de la comunidad en la que ésta se inserta y su articulación con la diversidad cultural.

3.1. Modelos de análisis de la relación escuela-comunidad y el papel de la diversidad cultural.

A partir de la revisión bibliográfica realizada, vamos a mostrar una sistematización de los diversos enfoques detectados que abordan la relación escuela-comunidad señalando el papel que juega la diversidad cultural en ellos.

Modelo o enfoque territorial

En un contexto globalizado surgen perspectivas sobre la relación escuela-comunidad que ponen el énfasis en la vinculación local de la escuela con el territorio físico del que forma parte. De esta manera, la institución escolar se entendería como un actor más del proceso comunitario.

Siguiendo a Subirats (2002), el desarrollo de una comunidad y de sus potencialidades dependerá de ciertos elementos, el principal de ellos, una identidad que determine de forma colectiva lo rechazable y deseable en su seno. Esta identidad comunitaria (Maldonado, 2004) – al igual que los Estados-nación - ha de enfrentarse a la realidad de la diversidad cultural presente cada vez más en su interior. Subirats resuelve esta cuestión a través del concepto de "identidad modular" de Gellner, según el cual cada pertenencia comunitaria (variable en el tiempo y en el espacio) configuraría esa identidad modular, en la que sería posible tener un sentido de comunidad alto y un nivel de aceptación de la diversidad igualmente alto. Para ello, según el autor, se haría necesario que cada comunidad desarrollase unos elementos básicos. Por un lado, una identidad colectiva que determine qué es deseable y rechazable dentro de dicha comunidad; la capacidad de sus miembros de gestionar recursos y competencias para acometer los cambios considerados como pertinentes; la posibilidad real de hacer cosas significativas por parte de dichos miembros y; por último, una autoestima comunitaria fuerte que permita el mantenimiento de los procesos en el tiempo.

Modelo o enfoque de redes sociales

Por otro lado, el enfoque reticular parte de la idea de considerar tanto la escuela como la propia comunidad en el marco de las redes sociales. De esta forma,

la comunidad sería en sí una red de redes sociales que forman parte de redes mayores que generan capital social. La importancia en este enfoque está más bien en las interacciones entre los elementos de la red (Requena, 2008) y no tanto en el territorio como veíamos en el apartado anterior.

El enfoque de redes sociales nace como giro epistemológico necesario ante los cambios en las sociedades actuales. La constatación de la complejidad social conlleva la percepción del universo como "una red de interacciones". Entender la organización social en forma de red implica igualmente superar el pensamiento jerárquico piramidal que caracterizaba a la modernidad y dar un giro epistemológico hacia las redes y las concepciones heterárquicas. De esta forma, el conocimiento ya no es algo objetivo a lo que acceden unos cuantos sino que el conocimiento es el producto de la relación de las personas con el mundo.

A pesar de este cambio epistemológico post-moderno, plantea Dabas (1998) que el sistema educativo no ha cambiado en absoluto. A lo más que se ha llegado es a entender el quehacer educativo en términos de éxito y fracaso escolar viendo la inadaptación de la escuela frente a un mundo en mutación. Plantea la autora una serie de claves para favorecer el desarrollo de habilidades tanto de la escuela como de las familias en este mundo cambiante. La primera es pensar que los cambios no vienen sólo desde las estructuras macroeducativas asumiendo cada uno responsabilidad en ello. En segundo lugar, menciona la participación entendida como toma de decisiones conjunta y que camina hacia la co-gestión de la institución escolar. En tercer lugar una apertura común para generar nuevas conexiones que implicaría la legitimidad de todos los saberes y la búsqueda activa de los integrantes de la red social de aumentar el campo de responsabilidades de cada uno de los actores.

Dabas expone la posibilidad de fortalecer las redes y para ello menciona dos tipos de redes como escenarios de acción posibles. La red interna que se despliega en cada organización escuela y sus componentes (dirección, secretaría, profesorado, etc.). Por otro lado, la red externa permite pensar en la relación de la escuela con la comunidad. Según la visión epistemológica que se adopte se puede considerar la comunidad como algo externo a la escuela o como algo que forma parte de la escuela. Esta segunda acepción permite atender a la comunidad como algo unido e interrelacionado y permite, por tanto, trabajar en el fortalecimiento de los vínculos, sean éstos los que sean, conllevando de esta forma un reconocimiento del papel de la diversidad entendida en sentido amplio y vinculada a estas interacciones (Vera, 2007).

Modelo o enfoque ecológico-sistémico

Uno de los autores más destacados en sus trabajos sobre las relaciones de la escuela y la comunidad y su articulación con minorías étnicas es John Ogbu. Rescatamos en este punto su propuesta de acercarnos al estudio de los procesos educativos desde un "modelo ecológico" y una "aproximación a nivel múltiple". Dicha aproximación nace desde la necesidad de integrar las micro etnografías (mayoritarias llevadas a cabo por investigadores educativos) con las macroetnografías (siguiendo las pautas de la etnografía antropológica tradicional). De esta manera, ponía en relación la estructura ecológica (contexto social y económico de la escolarización), la estructura cognitiva (cómo los sujetos perciben e interpretan su escolarización en relación con su propia percepción de sus realidades sociales y económicas) y la conducta escolar.

Esta perspectiva se venía enriqueciendo de las ideas sobre la reproducción del poder de Bourdieu, al plantear que la escuela es una institución reproductora del orden social. Si éste es excluyente, la escuela integrará pero dentro de ese sistema estratificado. Hasta el momento, el problema de investigación había estado en explorar las supuestas causas ocultas de la desigualdad educativa en el seno mismo de los grupos y de los individuos que exhibían mayores proporciones de "riesgo", abandono y fracaso escolar y; por otro lado, en el conjunto de respuestas educativas diseñadas para contrarrestarlo, desde las medidas de carácter político hasta las estrategias y técnicas empleadas por la profesión docente (Carrasco, 2008: 185).

El salto desde el ámbito propiamente escolar al resto de la sociedad ofrecía conclusiones muy sugerentes para enfocar los problemas educativos de las minorías desde otro punto de vista. Así, una de las ideas más significativas de los trabajos de Ogbu sobre minorías negras lo señala Carrasco de la siguiente forma

> *Como mecanismo adaptativo, la cultura es una respuesta a aquellas condiciones y el modelo de Ogbu, así como las aportaciones de otros autores en esta línea, resitua su función e incluso la reconstrucción de su contenido en las relaciones sociales interculturales entre minorías y mayorías* (Carrasco, 2008: 186-187).

Es especialmente interesante para nuestra investigación la propuesta de Carrasco (2008) de retomar la aportación de Ogbu y enriquecerla con las de otros autores de cara a aplicar su modelo en otros contextos, como pudiera ser el español o el mexicano. Desde este enriquecimiento

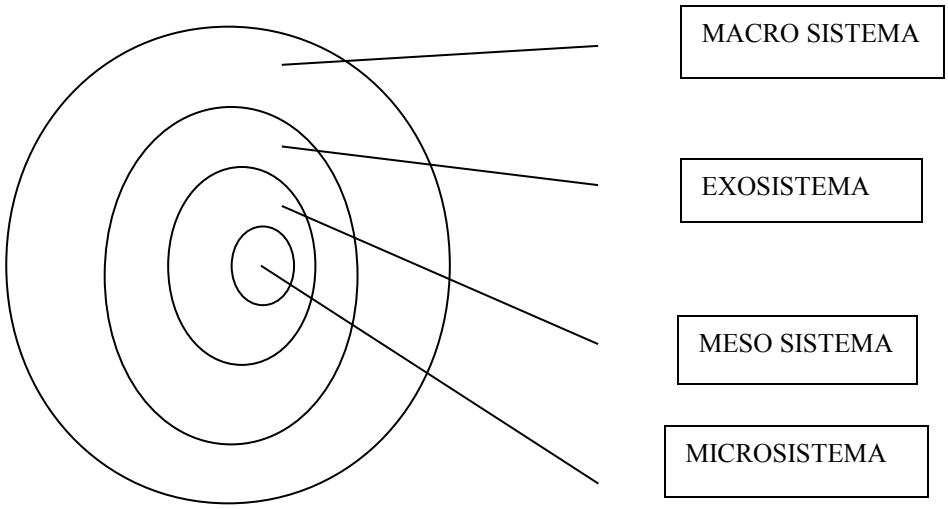
> *El objeto de atención se convierte, en el fondo, en el conjunto de las relaciones que incluyen tanto a minorías como a mayorías, los aspectos relacionados con el*

rendimiento pero también las cuestiones de integración, negociación y conflicto que se mezclan en su caracterización y comprensión (Carrasco, 2008: 183).

En estos procesos cobra importancia el análisis de los "marcadores irreductibles" o "marcadores étnicos" (Franzé, 2008a) como herramientas de adaptación de las minorías al contexto en el que son excluidos y como elementos igualmente de cosificación y objetivización de las minorías por parte de las mayorías hegemónicas. De esta manera, elementos de identificación y simbólicos como puede ser la lengua, no son diferencias culturales consistentes aunque, sin embargo todos ellos pueden transformarse en radicalizaciones secundarias frente a la minorización, si sigue siendo experimentada por los chicos y jóvenes de origen inmigrante y minoritario dentro y fuera de las instituciones educativas (Carrasco, 2008:199).

Por otro lado, la teoría ecológica-sistémica de Bronfenbrenner surge –al igual que la propuesta teórica de Ogbu- a partir del reconocimiento de la importancia de los factores comunitarios en la salud mental y el desarrollo de los individuos. Enmarcada dentro de la psicología evolutiva y del desarrollo, este modelo presta atención a las interacciones de las personas con los distintos microsistemas en los que se desarrollan (familia, trabajo, escuela, amigos, etc.) y a las interdependencias de los microsistemas entre sí (familia, comunidad, sociedad) (Villalba, 1998: 189-190). Sin embargo, la teoría matiza que realmente lo importante en el desarrollo del individuo no son tanto los sistemas y su interrelación sino más bien la percepción por parte de los sujetos de los ambientes en los que participan (Bronfenbrenner, 1987).

GRÁFICO 2: REPRESENTACIÓN DEL MODELO ECOLÓGICO DE BRONFENBRENNER



Fuente: Bronfenbrenner (1987)

Atendiendo al gráfico presentado, encontraríamos en el microsistema los entornos más inmediatos que contienen a la persona en desarrollo: familia, escuela, trabajo. El mesosistema lo conformarían las relaciones que existen entre dichos entornos. Si partimos de un alumno o alumna de un centro educativo, su mesosistema lo compondría el hogar-familia, la comunidad de iguales, la iglesia o asociaciones religiosas y la escuela, entre otros que se puedan detectar. Es en este nivel donde se generan las redes sociales. El exosistema serían aquellos sistemas en los que el individuo no participa directamente pero que influencia directamente el desarrollo de la persona desde la perspectiva de Bronfenbrenner. Por ejemplo, siguiendo con el ejemplo del/la menor, el exosistema lo compondría la situación laboral de los padres del joven o el papel de los servicios sociales en la familia de la que forma parte. Por último, el macrosistema lo componen los aspectos históricos, socioculturales, políticos, etc. es decir, las normas, leyes, costumbres, sistema de creencias de una sociedad dada (Bronfenbrenner, 1987: 23-25).

3.2. Experiencias pedagógicas en la gestión de la diversidad cultural: la importancia de la relación escuela-comunidad.

Siguiendo con la mirada comparativa que caracteriza nuestro trabajo, vamos a presentar diversas experiencias pedagógicas concretas en donde la gestión de la diversidad cultural está atravesada por el protagonismo que cobra la relación entre escuela y comunidad.

Experiencias en España

De especial interés, de cara a la presentación de los casos de estudio, es mencionar el trabajo de las Comunidades de Aprendizaje. Éstas se sitúan en el conjunto de proyectos que pretenden mejorar la calidad de la educación para cambiar las relaciones de desigualdad dentro y fuera de la escuela.

El trabajo de Comunidades de Aprendizaje, sin embargo, recibe la influencia de una serie de trabajos previos y paralelos tales como el Programa de Desarrollo Escolar (*School Development Program)* liderado por James Comer desde la Universidad de Yale; las Escuelas Aceleradas (*Accelerated Schools*) por Henry Levin desde la Universidad de Standford en 1986 y; el proyecto Éxito para Todos (*Success for all*) de Robert Slavin de la Universidad de John Hopkins iniciado en 1987. Todas estas iniciativas presentadas se conforman como antecedentes importantes del modelo de

Comunidades de Aprendizaje. Podríamos considerar que la primera Comunidad de Aprendizaje en España tuvo lugar en 1978 en el Centro de Formación de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí (Sánchez Aroca, 1999). Esta experiencia de éxito, entre otras, fue investigada y sistematizada por el grupo CREA (*Centre Especial de Recerca en Teories y Pràctiques Superadores de Desigualtats*) de la Universidad de Barcelona. De esta manera, se elaboró el modelo de comunidades de aprendizaje ofertándose a quienes quisieran llevarlo a cabo. En los primeros momentos, el mismo CREA llevó el asesoramiento científico de los centros de educación primaria y secundaria que realizaron la transformación a partir de 1995. Actualmente, dicho grupo sigue realizando asesorías en aquellos centros que quieren iniciar su transformación aunque con un apoyo cada vez mayor de los propios centros educativos que ya son Comunidades de Aprendizaje y los Centros de Formación del Profesorado. El grupo CREA ha coordinado recientemente también un proyecto integrado de investigación dentro de los Programas Marco 2007-2011 de la Unión Europea titulado *INCLUD-ED. Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education* en el que participaban 14 países. A través del mismo se detectaron una serie de estrategias educativas de éxito en la inclusión y cohesión social, entre ellas, las que se desarrollan en las propias Comunidades de Aprendizaje.

TABLA 5: RECUENTO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE POR COMUNIDAD AUTÓNOMA Y NIVEL EDUCATIVO EN ESPAÑA

CCAA	0-3 años	Infantil y Primaria	Secundaria	Ed. Personas Adultas	Total
Andalucía	0	8	5	0	13
Aragón	0	5	1	0	6
Castilla La Mancha	0	3	0	0	3
Castilla León	0	2	0	0	2
Cataluña	4	25	2	1	32
Euskadi	0	28	3	4	35
Extremadura	0	6	0	0	6
La Rioja	0	1	0	0	1
Murcia	0	1	0	0	1
Navarra	0	2	0	0	2
Ceuta	0	1	0	0	1
Valencia	0	3	0	0	3
TOTAL	4	85	11	5	105

Fuente: Página Web de Comunidades de Aprendizaje. http://utopiadream.info/ca/?page_id=51

Actualmente pueden encontrarse en varias Comunidades Autónomas de España 105 escuelas que funcionan como Comunidades de Aprendizaje, como se

aprecia en la tabla 6, además de 3 en Brasil y 1 en Paraguay, en diferentes etapas educativas.

La propuesta de Comunidad de Aprendizaje se define dentro de la escuela inclusiva como *un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula* (Valls, 2000: 8)

Así, las comunidades de aprendizaje se auto-organizan para conseguir que todas las personas puedan acceder, desde su propia situación, al máximo de posibilidades culturales y educativas, de manera que los resultados educativos sean iguales o superiores a los de quienes están en situaciones económicas o sociales, etc. mejores o diferentes (Elboj et.al., 2002: 75).

Es un proyecto de centro educativo que suele darse en aquellas escuelas cuyo entorno exterior no favorece precisamente el objetivo de acercar la sociedad de la información a todas las personas rompiendo con las tendencias dualizadoras y excluyentes de la sociedad actual. De ahí que las Comunidades de Aprendizaje se den en centros con dificultades por problemas de desigualdad, pobreza u otro tipo de situaciones desfavorecidas, es decir, aquellos rasgos que hacen que algunos centros escolares sean susceptibles de ser catalogados dentro de las acciones de compensación educativa. Sin embargo, lo interesante de la propuesta de Comunidades de Aprendizaje es que significan también un proyecto del entorno ya que la transformación abarca el contexto en el que se inserta el centro escolar, sea éste un pueblo o barrio.

El desarrollo y puesta en práctica del proyecto de Comunidades de Aprendizaje se sustenta en un protocolo compuesto de varias fases. La primera fase consiste en la *sensibilización* de los diferentes actores de la comunidad con el proyecto (principalmente del profesorado), desde el conocimiento de experiencias previas y consultando documentación que ayude a tomar la decisión de forma consensuada. La segunda consiste en la *toma de decisión* de transformarse en Comunidad de Aprendizaje con el apoyo del claustro de profesores y el Consejo Escolar. En la tercera etapa, conocida como la *fase del sueño*, todos los miembros de la comunidad educativa plantean propuestas concretas relacionadas con el modelo de centro que desean crear, basándose en los principios de la Comunidad de Aprendizaje. A continuación, tiene lugar la fase de *selección de prioridades* para determinar la dirección del trabajo a partir de un análisis de la situación del centro educativo y del

entorno. Por último, la fase de *planificación*, consiste en la organización de grupos de acción heterogéneos y las comisiones de trabajo mixtas (profesorado, alumnado, familiares, agentes del entorno, etc.) para abordar el plan de acción de acuerdo a prioridades.

La consolidación de esta transformación se sustenta en tres procesos que permiten la continuidad del proyecto: un primer proceso de investigación, donde se pone el énfasis en la reflexión sobre la innovación y la experimentación del cambio; un proceso de formación de las comisiones y de toda la comunidad en función de intereses concretos; y, un proceso de evaluación continua a lo largo de todo el procedimiento.

La propuesta teórico-pedagógica en la que se fundamenta es el aprendizaje dialógico, el cual respondería a las necesidades de la actual sociedad de la información, la multiculturalidad y el giro hacia la importancia del diálogo en diferentes ámbitos de lo social y en las interacciones (Aubert et al., 2010). Dicha propuesta recibe los aportes de diversas áreas tales como la teoría pedagógica de la acción dialógica de Paulo Freire; la teoría sociocultural del desarrollo y el aprendizaje de Vigotsky; las explicaciones económicas, políticas y sociológicas de Chomsky, Beck o Sen y la teoría de la acción comunicativa de Habermas.

Los trabajos de CREA (1999) demuestran además que el diálogo reflexivo provoca más aprendizaje instrumental que la enseñanza tradicional. Desde estos principios teóricos, se plantea una propuesta pedagógica fundamentada en el diálogo y la comunicación intersubjetiva que se desarrolla de forma democrática y horizontal y donde todas las personas tienen las mismas posibilidades de intervenir y actuar, como medio de acción común y superación de las desigualdades.

El diálogo en el que se basa este tipo de aprendizaje es un diálogo igualitario que basa la autoridad de lo que se dice en la argumentación con razones con pretensiones de validez y no tanto en cuestiones de edad, estatus académico, respetabilidad o clase social (Pannikar, 2002). Fomenta, por otro lado, la ruptura ideológica con determinadas corrientes pedagógicas fundamentadas en la teoría del déficit que, como vimos anteriormente, parten de la desigualdad de habilidades y capacidades en función de su entorno social y cultural. Y, paralelamente, se permite así la “desmonopolización del conocimiento experto” (Beck, Giddens y Lash, 1997 en Aubert et al. 2010) dejando espacio para que otros conocimientos y habilidades adquieran legitimidad como recurso de aprendizaje en las interacciones entre actores.

Las herramientas básicas de las Comunidades de Aprendizaje de cara a desarrollar el aprendizaje dialógico están en las tertulias y los grupos interactivos. Las tertulias consisten en la lectura compartida de un texto consensuado entre docentes, alumnado y familias y su posterior debate y reflexión conjunta. Por otro lado, los grupos interactivos consisten en el agrupamiento flexible del grupo-clase en grupos de 4 o 5 alumnos y alumnas heterogéneos respecto a cuestiones de género, nivel de aprendizaje y origen cultural. Se distribuyen tantas actividades como grupos se hayan establecido. La duración de las actividades suele ser la misma y están tutorizadas por alguna persona adulta sea ésta profesor/a, voluntario/a y en muchos casos familiares. Los alumnos y alumnas van rotando pasando así por cada una de las actividades. De esta forma, el tutor/a o voluntario/a puede seguir de manera cercana el desarrollo de la actividad fomentando en los niños y niñas el trabajo cooperativo e identificando las dificultades que muestran (Odina Ripoll et al., 2006: 97). Desde los grupos interactivos se fomenta además la comunicación y colaboración entre el profesorado, el voluntariado, los familiares, etc. generando así "interacciones transformadoras". (Aubert et al., 2010: 157). De hecho, una de las actividades que suele darse son las reuniones entre las personas voluntarias y el profesor o profesora para evaluar el transcurso de la sesión y aportar mejoras.

El trabajo en grupos interactivos de las Comunidades de Aprendizaje es coherente con la propuesta de escuelas aceleradas que vimos anteriormente, ya que significan la optimización de todos los recursos al alcance de cara a *mejorar el rendimiento académico de los alumnos y las alumnas que, con las mismas capacidades que otros niños de la misma edad pero con distintas condiciones contextuales, se encuentran en una situación de desigualdad en los ritmos curriculares* (Ferrer, 2005: 63). Sin embargo, hay que mencionar que el objetivo no se encuentra únicamente en la mejora del rendimiento académico, sino también, en el logro de otro tipo de aprendizajes instrumentales, tanto en el alumnado como en el profesorado y voluntariado, vinculados con actitudes de solidaridad, cooperación y comprensión.

Sin embargo, el aprendizaje dialógico no podría darse sin la participación de la comunidad, siendo ésta el contexto propio de aprendizaje. La comunidad es conformada por el alumnado, el profesorado, los familiares, el voluntariado y todas aquellas entidades o personas del entorno inmediato o general que pueden aportar mejoras en los aprendizajes, la organización de la escuela o en el fomento de la participación. Este proyecto se basa en la acción coordinada de todos los agentes educativos de un entorno determinado, compartiendo cada uno con los demás su

punto de vista y sus conocimientos. De esta forma, el concepto de extraescolar se diluye porque todo puede hacerse fuera y todo puede hacerse dentro de la escuela (Elboj et al., 2002: 76).

Por otro lado, uno de los rasgos esenciales a destacar está en el carácter de "escuela inclusiva" (Ferrer, 2005; Ortega y Puigdellívol, 2006) de las Comunidades de Aprendizaje. Desde esta premisa, la atención a la diversidad se convierte en una acción transversal de la práctica pedagógica materializándose en acciones como el apoyo dentro del aula de los alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales.

En síntesis, las Comunidades de Aprendizaje se definen desde su búsqueda de la transformación de la estructura y organización escolar, así como, del entorno en la que ésta se encuentra (Wells, 2006); como una escuela que propicia la reflexión del profesorado sobre su práctica docente incentivando la innovación y renovación pedagógica (Elboj et al., 2002); que busca la participación y formación de los familiares y la comunidad (Puigvert y Santacruz, 2006) y; que persigue el aprendizaje a todos los niveles según los principios de aprendizaje dialógico, inclusión, trabajo cooperativo e interactividad (CREA, 1999).

Este proyecto se encontraba sin ser reconocido formalmente por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Andalucía hasta el actual año 2012[26] lo que había implicado determinadas dificultades. Una de las principales demandas del profesorado que participa en centros que son Comunidad de Aprendizaje es la estabilidad del profesorado ya que la llegada de docentes nuevos supone la necesidad de formación constante en el modelo así como la dificultad de que no todos los profesionales están de acuerdo en trabajar conforme a una metodología diferente como la que implica Comunidades[27] (Márquez y García-Cano, 2012: 102-104). En cambio, el modelo sí aparecía reconocido en Comunidades Autónomas con mayor trayectoria y asentamiento de este tipo de escuelas como Cataluña o País Vasco.

26 Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como "Comunidad de Aprendizaje" y se crea la Red Andaluza "Comunidades de Aprendizaje".

27 En la mencionada Orden se trata de dar respuesta esta demanda recogiendo el reconocimiento de los centros como Comunidad de Aprendizaje de cara a la selección de centros por profesores en Comisión de Servicio y, por otro lado, permite la posibilidad de que un/a profesor/a pueda quedarse en un centro si el equipo directivo está de acuerdo y hay un puesto vacante en el mismo.

Experiencias en México

En el caso de México, es interesante presentar la propuesta pedagógica que se encuentra a la base de las Escuelas Secundarias Comunitarias Indígenas en el estado de Oaxaca como proyecto teórico en donde la relación escuela-comunidad tiene un papel prioritario. Para ello, se nos hace necesario contextualizar brevemente aquellos proyectos e iniciativas entre la "normatividad y la comunalidad" (Meyer y Maldonado, 2004) que de alguna manera han servido de antecedentes y/o inspiración del trabajo de las secundarias.

Entre tantas de ellas[28], consideramos de especial interés lo que se ha venido denominando "Marcha de las Identidades Étnicas por una Educación Bilingüe Intercultural". El origen de la misma se encuentra en el Movimiento Pedagógico o Plan Piloto de Educación Indígena, acuerdo tomado en 1995 por la Asamblea Estatal de la Sección XXII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (en adelante, SNTE) para conseguir una educación intercultural en Oaxaca alternativa al Plan y Programa Nacional. Esta propuesta apenas tuvo grandes repercusiones pero de ella surge la Marcha de las Identidades como proyecto del magisterio oaxaqueño iniciado desde la Dirección de Educación Indígena (en adelante, DEI) del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (en adelante, IEEPO) en 1998. El objetivo del mismo era indagar y sistematizar los saberes de los pueblos originarios de las ocho regiones de Oaxaca para incorporarlos a las aulas y articularlos con los contenidos educativos nacionales dentro de la práctica docente bilingüe intercultural (Hernández et al., 2004: 196). Sus planteamientos de base se fundamentaban en la asunción del racismo y asimilacionismo de la política educativa nacional; en el rechazo del curriculum oficial por ser homogéneo y utilizar una única lengua frente a la diversidad lingüística del país y; en la afirmación de que los pueblos originarios son poseedores de cultura. La continuación de esta Marcha de las Identidades ha estado en el Proyecto para la Construcción Curricular de Educación Inicial y Básica Bilingüe e Intercultural de Oaxaca cuya finalidad es construir los Planes y Programas interculturales y bilingües de dichos niveles educativos de educación indígena.

De esta iniciativa del Movimiento Pedagógico en la que participó activamente la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, AC (en adelante, CMPIO) surgió el proyecto "Tequio Pedagógico: Colaboración Pedagógica en Comunidad". La finalidad del mismo seguía estando en torno al fortalecimiento cultural y el

28 Para mayor información sobre experiencias pedagógicas innovadoras en relación con la educación comunitaria y/o indígena en el contexto de Oaxaca remito a Meyer y Maldonado (2004) y Maldonado (2011).

mantenimiento del uso de la lengua y cultura indígena en el hogar, la escuela y la comunidad construyendo una pedagogía que promoviese el bilingüismo oral y escrito en colaboración comunitaria (Acevedo et al., 2004: 530). En esta misma línea, la CMPIO encabezó igualmente la creación de los "Nidos de lengua" en el estado de Oaxaca en comunidades donde la lengua originaria ya no es la lengua materna e incluso no se habla para tratar de recuperar su uso en el seno del hogar y la comunidad (Meyer y Soberanes, 2009).

Junto a ello, cabe señalar igualmente el trabajo de los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC) que nacen en 2001 desde experiencias previas en diferentes localidades oaxaqueñas como oferta para que jóvenes de pueblos originarios puedan estudiar una educación media superior. Se rige por un Modelo Educativo Integral Indígena y son coordinados desde el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). Su objetivo fundamental es fortalecer la identidad y formas de vida de los pueblos indígenas fundamentándose en el principio de la comunalidad. Para ello, su metodología consiste en *tratar de atender los problemas de la comunidad mediante la preparación académica de sus jóvenes, quienes realizan investigaciones semestrales sobre diversos asuntos comunitarios y discuten y proponen formas de atención* (Maldonado, 2011).

Por último, no podemos dejar de mencionar igualmente el proyecto de Aula Abierta de la Unidad de Proyectos Estratégicos desde el IEEPO que pretendía fortalecer la participación de menores y familiares dentro del sistema educativo para impulsar la calidad educativa al tiempo que se reducía la deficiencia nutricional y alimenticia (Nahmad, 2004).

De alguna manera, cada una de estas experiencias ha ido sembrando una parte de la configuración del modelo teórico y pedagógico que fundamenta el trabajo de las Escuelas Secundarias Comunitarias. La idea que dio origen al actual proyecto surgió en el seno de la CMPIO dentro del Movimiento Pedagógico por lograr una educación adecuada para los Pueblos Originarios pero fue elaborada posteriormente por diferentes miembros de varios departamentos del IEEPO.

El modelo educativo de Escuela Secundaria Comunitaria nació en el curso escolar 2004-05 bajo la premisa de ser una respuesta a las necesidades educativas reales de la población indígena del estado de Oaxaca y con el fin de que los alumnos y alumnas pudiesen continuar sus estudios en etapas superiores dentro de la Educación Indígena o subsistema Bilingüe Intercultural. Hasta entonces, dicho sub-sistema

atendía sólo en las etapas de Educación Inicial, Preescolar y Primaria. De esta forma, surge dicho modelo de manera experimental con los propósitos:

> *…de contribuir a la preservación, fortalecimiento y enriquecimiento de la cultura originaria; apoyo y promoción para la mejora de la calidad de vida comunitaria; desarrollo humano de los miembros de la comunidad; y, el de posibilitar a sus nuevas generaciones el concluir su educación básica* (IEEPO, 2004: 39).

El modelo se desarrolló de forma experimental durante tres cursos 2004/05, 2005/06 y 2006/07 en cinco comunidades indígenas y en el último de ellos se llevó a cabo una evaluación. A partir de dicha evaluación se hicieron algunos reajustes, se conformó como modelo educativo oficial de educación secundaria en el IEEPO y se implementó el modelo en dos comunidades más. En el curso 2008-09 llevaron a cabo una segunda evaluación a partir del Modelo Europeo de Gestión de la Calidad de las generaciones de estudiantes de los cursos académicos 2006/07, 2007/08 y 2008/09. Actualmente, existen 8 escuelas en todo el estado oaxaqueño.

TABLA 6: ESCUELAS SECUNDARIAS COMUNITARIAS INDÍGENAS POR REGIONES, DISTRITOS Y COMUNIDADES EN EL ESTADO DE OAXACA EN EL AÑO 2005 Y 2012.

REGION	DISTRITO	COMUNIDAD	2005	2012
MIXTECA	Silacayoapam	Guadalupe Nogales	0	1
CAÑADA	Cuicatlán	Tlalixtac Viejo	1	0
SIERRA NORTE	Ixtlán	San Pedro Yaneri Santa María Zogochí	1	1
	Villa Alta	San Andrés Solaga	1	0
	Mixe	Santa María Tiltepec	1	0
PAPALOAPAM	Choapam	Arroyo Blanco San Juan Teotalcingo	1	1
TOTAL	8 escuelas		5	3

Fuente: elaboración propia

Los ejes vectores en torno a los que gira el planteamiento teórico son varios e incluso han ido variando. En un primer momento, se incluía la interculturalidad como principio de orientación del modelo entendida como un "ideal que busca una

convivencia pacífica y democrática entre los diferentes actores sociales, pertenecientes también a distintas a sociedades, cada una con sus respectivas culturas, en otras palabras, el uso de elementos culturales como producto de una negociación social" (IEEPO, 2004: 40). Sin embargo, cabe precisar que este principio fue eliminado en el posterior documento teórico elaborado en 2007 tras la primera evaluación del modelo. Se mantuvieron en cambio los siguientes ejes vectores sustentadores:

- El comunalismo o comunalidad entendida como "modo de vida de los pueblos originarios" y que se sustenta en la solidaridad, reciprocidad, democracia activa y participativa, respeto mutuo, valores que ponen en relación la comunalidad con la interculturalidad.

El concepto de "comunalidad" tiene un peso general en el Estado de Oaxaca. Está estrechamente ligada a la existencia de la comunidad, que veremos a continuación, y sin ésta no tiene sentido ser planteada. Maldonado (2004) define la comunalidad a partir de la metáfora de una casa y sus cimientos. Desde este punto de vista, los "cimientos" de la comunalidad son las relaciones de parentesco de sangre y parentesco social o ritual que establece una relación de compadrazgo con un número muy amplio de personas de la comunidad. Junto a ello, la unión con el resto de ciudadanos y ciudadanas se llevará a cabo gracias las relaciones de reciprocidad que se fundamentan como base ética de la vida comunal.

Por otro lado, la "casa" de la vida comunal la componen el poder comunal, el trabajo comunal, la fiesta comunal y el territorio comunal. El poder comunal se realiza mediante la asamblea general de ciudadanos y el sistema de cargos. La primera constituye el máximo órgano de toma de decisiones y representa la voluntad de la comunidad. El sistema de cargos es "el sistema de puestos de gobierno comunitario" consistente en la estricta obligación interna de todos los ciudadanos de servir gratuitamente a la comunidad una serie de años en función del servicio que se le asigne (de policías o topiles hasta presidentes municipales). El trabajo comunitario se divide en el tequio y en la ayuda mutua. El primero es el trabajo gratuito y obligatorio que tienen que dar todos los ciudadanos para llevar a cabo obras de "beneficio comunitario". El segundo es el trabajo gratuito que se da en reciprocidad a una familia que pide ayuda en alguna labor para la que no tiene dinero o personas que puedan realizarla y que devolverá cuando se le demande a ella lo mismo. Las fiestas, tanto cívicas como religiosas, son igualmente comunales porque se fundamentan en la

ayuda mutua y la reciprocidad. Por último, el territorio es comunal porque "está dado por el gobierno como terreno comunal e indivisible a la comunidad" (Maldonado, 2004: 25) aunque después la propia comunidad haga un reparto entre sus ciudadanos. Sin embargo, si alguna familia no cumple con sus obligaciones mencionadas, la comunidad por medio de su presidencia puede retirar dichas propiedades.

De todo este conglomerado de características y rasgos que definen la vida comunal en las comunidades indígenas no sólo oaxaqueñas sino, en general mesoamericanas, concluye Maldonado que *la característica más frecuente de la comunalidad es la donación de trabajo* (Íbid: 26).

- El comunitarismo. Acabamos de ver que la "comunalidad" no puede entenderse sin la existencia de una entidad en la que desarrollarse, la comunidad. Ésta es una base definitoria de la existencia indígena. En el documento de propuesta del modelo se define con una serie de elementos que la acercan al anterior concepto planteado:

> *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).

- 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. Desde este punto, se persigue el fortalecimiento de la identidad y de los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas para poder ejercerlos con autonomía.

El modelo define igualmente una serie de características básicas que han de tener todas las escuelas de este tipo: 1) debe formar parte integral de la comunidad profundizando en el sentido de pertenencia; 2) la toma de decisiones es colectiva; 3) se gobierna mediante un Consejo estructurado representativamente; 4) la construcción del conocimiento parte de los saberes, valores, habilidades y destrezas comunitarios; 5) las lenguas originarias circulan libremente en el ámbito escolar y comunitario; 6) la escuela propicia la reflexión y el respeto a la libertad y autonomía; 7) promueve la participación por igual de los y las jóvenes; 8) promueve los valores que sustentan la interculturalidad; 9) la experiencia formativa propia es puesta como elemento de la apropiación del conocimiento; 10) la práctica educativa propicia la adquisición de habilidades para el logro de aprendizajes autónomos; 11) el estudiante es el centro de

la práctica educativa; 12) el educador es un facilitador de aprendizajes; 13) el curriculum es abierto; 14) los ejes curriculares se integran por componentes que abarcan los ámbitos académico y comunitario; 15) la estrategia metodológica se basa en Proyectos de Aprendizaje; 16) las figuras docentes son formadas a través del mismo modelo; 17) los materiales educativos se emplean en la construcción de experiencias de aprendizaje y; 18) la evaluación es integral, cualitativa y atiende a procesos y resultados (IEEPO, 2004: 42-43).

Todo ello hace que aunque la propuesta educativa nazca desde el planteamiento de un *concepto integral de educación básica con enfoque bilingüe intercultural* (IEEPO, 2007a: 5), los principios y modos de actuación en los que se basa difieren en cierto sentido de los principios que guían la educación bilingüe intercultural. Ésta se fundamenta en la revalorización de los conocimientos propios conjuntamente con los ajenos, en el compromiso con una educación ética y el reconocimiento y valoración de las lenguas indígenas. La manera para desarrollar dichos objetivos en las escuelas bilingües interculturales se ha basado en la implementación del currículo nacional que atiende a toda la población estudiantil de México, añadiendo contenidos étnicos de los pueblos indígenas en los que se encuentre la comunidad y usando la lengua indígena como comunicación dentro del aula junto con el español. Sin embargo, la propuesta de las Secundarias Comunitarias se desmarca en sus inicios de esta forma de enfocar el trabajo pedagógico tratando de generar una propuesta realmente diferente sustentada en la metodología de Proyectos de Aprendizaje.

La metodología por proyectos se inspira en los trabajos de clásicos como Kilpatrick y Dewey y de otros más recientes como Perrenoud. Siguiendo las propuestas de este último, los proyectos se convierten en espacios privilegiados para la indagación e investigación así como para la movilización de saberes y aprendizajes. En el marco de la secundaria comunitaria, el proyecto de aprendizaje *será la estrategia que permita movilizar tanto lo comunitario como lo académico* (IEEPO, 2007b: 13). 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 (matemáticas, lengua, historia, física, química, etc.). El segundo es el conocimiento recogido en la comunidad, transmitido de forma oral, que no tiene carácter científico pero que ha sido en el que se ha fundamentado la supervivencia de la comunidad durante siglos

Los proyectos educativos o de aprendizaje constan de cuatro etapas diferenciadas: 1) diseño, 2) planeación, 3) ejecución y seguimiento, y 4) evaluación. El diseño tiene lugar al principio del curso escolar, o cuando haya finalizado un proyecto anterior, entre varios actores a nivel general: alumnado, educadores/as, presidencia municipal y ciudadanos/as de la comunidad.

El *diseño* del proyecto cuenta con varias fases. En primer lugar todos los asistentes expresan sus opiniones respecto a qué investigar. Una vez establecidos los diferentes intereses, se organizan las propuestas aunando las que tienen puntos en común. Una vez hecho esto, se traducen las preocupaciones investigativas en preocupaciones interrogativas, esto es, plantear problemas o dudas de investigación que posteriormente pasarán a ser objetos de investigación en forma de enunciados temáticos. Por último, se ha de jerarquizar y priorizar para hacer la selección de uno de todos ellos. Los criterios de selección son: 1) Importancia para la comunidad; 2) Intensidad de la preocupación investigativa; 3) Posibilidades de investigación y; 4) Importancia para el aprendizaje.

Una vez seleccionado un tema de investigación, se elabora la *planeación* en la que se ha de especificar los ámbitos y sub-ámbitos de investigación, el tipo de investigación (comunitaria-científica), los recursos con los que se va a contar, el tiempo aproximado dedicado, dónde se va a desarrollar, etc. La *ejecución* consiste en una primera parte de investigación comunitaria a través de entrevistas semi-estructuradas a los ancianos de la comunidad o a los/as conocedores/as del tema de investigación. Dicha información va articulándose con la que obtienen a través de la consulta de fuentes de conocimiento científico occidental tales como enciclopedias, libros de textos o Internet. En esta etapa, el/la educador/a no es más que un facilitador/a del aprendizaje haciendo tareas de seguimientos y control de las habilidades, destrezas y aprendizajes pero desvinculándose de esta manera del rol tradicional de docente como el que “enseña” conocimientos.

La *evaluación* se concretiza en el seguimiento realizado por el/la educador/a en la ejecución del proyecto unido a la elaboración de instrumentos de corte cualitativo que ayuden a valorar los aspectos formales del proyecto.

A medida que la investigación avanza, se hacen una serie de exposiciones internas en los salones entre compañeros/as y otras tantas públicas a la comunidad sobre cómo va evolucionando la investigación. Al final del proyecto se realiza el Informe Público en el que los alumnos y alumnas preparan una presentación a la

comunidad de sus hallazgos tanto en español como en su lengua indígena. Los hallazgos de los estudiantes serán determinados por ellos y ellas mismos/as, es decir, llegarán en sus investigaciones hasta donde el alumnado, como grupo, quiera llegar. Las presentaciones públicas a la comunidad que realizan sirve igualmente como forma de evaluación conjuntamente con la autoevaluación que realiza el propio alumnado y la evaluación continua que desempeña el educador y educadora a partir de la experiencia y observación diaria.

El objetivo final al que aspira el modelo de Secundaria Comunitaria es a desaparecer o, más bien, 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 hijos e hijas de su espacio familiar y de las responsabilidades comunitarias. De ahí que, en la teoría, se plantee como una escuela que presenta rasgos ciertamente innovadores como hemos visto en el perfil de su profesorado así como en el horario flexible o en la propuesta de aprendizaje donde el trabajo de investigación se realiza tanto dentro del espacio que conforma la escuela como en el resto de la comunidad.

En síntesis, se plantea una escuela en la que se aprende de forma horizontal y se decide de manera comunal y asamblearia. Se basa, por tanto, en una educación en la que la diversidad cultural es reconocida a través de la multiplicidad de conocimientos que proceden de la comunidad y que, además, se pretende igualmente que sean beneficiosos para la comunidad.

Por último, debemos señalar que este modelo especial de secundaria le ha significado tener una peculiar situación legal e institucional, siendo un modelo piloto desde 2004 hasta su reconocimiento formal por parte de las autoridades educativas regionales en 2007. Aún así, cabe señalar que la gestión de dicho modelo proviene de un departamento propio que depende directamente del Director General de Educación, la Unidad de Proyectos Estratégicos dentro del IEEPO. Esta situación les reporta cierta autonomía de acción por un lado y, por otro, cierta situación de marginalidad administrativa también.

Sin embargo, muchos de los integrantes de este proyecto reconocían el propio "peligro" del reconocimiento formal del modelo así como de su posible institucionalización dentro de estructuras administrativas específicas tales como los diferentes Departamentos de Secundarias o la propia Dirección de Educación Indígena.

2.5. Posicionamiento teórico de análisis

En primer lugar, la interculturalidad como propuesta pedagógica en el caso educativo o política a nivel societal aparece como elemento central de análisis, a través de cuyos discursos y prácticas en la escuela formal pretendemos articular nuestro análisis.

En segundo lugar, como veremos con mayor detenimiento en el próximo capítulo, de cara al logro de los objetivos de este trabajo (Cfr. Presentación) partimos de dos propuestas teóricas básicas. Por una parte, una mirada comparativa (Caïs, 2002; Spindler, 1993) que permita comprender e interpretar las experiencias educativas a partir de los estudios de caso que hemos realizado y, al mismo tiempo, analizar e interpretar los procesos similares a través de los cuales dichas propuestas educativas y sociales "interculturales" han acabado vinculándose a problemáticas comunes. Por otro lado, junto a ello, nos parece pertinente el enfoque ecológico-sistémico (Ogbu, 1993; Bronfenbrenner, 1987) para poder dar un salto cualitativo en nuestra visión analítica. Por una parte, dirigiendo la mirada desde los colectivos minoritarios sujetos de estudio (población inmigrante e indígena) a aquellos otros actores involucrados en los procesos educativos y que no están al margen de las lógicas constructivas de diferenciación y desigualdad. Dichos actores se conforman en instituciones sociales a diferentes niveles. Como estrategia de presentación de dichos niveles vamos a valernos de la propuesta de clasificación de Verhoeven (2011) la cual distingue entre el nivel macro, el intermedio y el micro/local. El nivel macro lo compondrán, en nuestra investigación, las políticas, medidas legislativas y actores internacionales, nacionales y autonómicos/estatales en cada uno de los contextos; el intermedio aglutinará los modos de gestión y actores a nivel provincial y local y; el micronivel se centrará en las prácticas y actores en el seno de la escuela y su entorno comunitario más cercano. Por otro lado, gracias a dicho enfoque cobra especial interés ver las dinámicas de negociación entre los actores dentro de dichos procesos de "minorización", así como, el uso estratégico que se hace de la cultura. Por último, el planteamiento de Bronfenbrenner nos permite poder analizar los factores de importancia en una gestión de la diversidad cultural desde el "paradigma de la diversidad",como veremos (Cfr. Cap. 1: 1.2.3.)

Por último, para lograr un enfoque analítico en nuestra investigación que articule los elementos centrales en nuestro trabajo, esto es, diferencia, desigualdad y exclusión, partimos de la propuesta de Dietz (2003a, 2007, 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 los actores que participan dentro de la escuela y fuera de ella pertenecientes a diferentes culturas, etnicidades, géneros y generaciones cuyos discursos y saberes pueden ser recopilados desde una perspectiva "emic" y cuya propuesta de interpretación por parte de Dietz es someterlos al "análisis crítico del discurso" (Van Dijk, 2002).

El segundo nivel sería la dimensión "pragmática" *centrada en los modos de interacción de los diferentes actores escolares, organizacionales y comunitarios cuyos intercambios de conocimientos serán estudiados (...) desde una perspectiva etic y analizada en función de sus prácticas interculturales y de sus competencias interlingües* (Dietz, 2007: 37).

Por último estaría la dimensión "sintáctica". Ésta se centraría en las instituciones y organizaciones partícipes *en cuyo seno se articulan tanto los saberes como las prácticas de su intercambio y co-gestión, y que se analizan de forma interdiscursiva* (Dietz, 2007: 37).

La diversidad cultural se nos aparece ya como un elemento estructural de las sociedades contemporáneas de ahí que la investigación sobre su gestión obligue a conceptualizarla como una herramienta analítica. Dicha herramienta ha de partir de una visión holística y ecológica que ponga en relación los discursos y prácticas de diferentes actores dentro del contexto escolar y fuera del mismo. Por otro lado, ha de ser relacional articulando la interconexión existente entre la institución escolar y otras instituciones sociales a nivel nacional y transnacional. Creemos que sólo desde esta mirada caleidoscópica podremos comprender los procesos socioculturales vinculados con la interculturalidad y la diversidad cultural en contextos educativos formales y analizar de una forma más completa los casos concretos objeto de nuestra investigación.

CAPÍTULO 2: EL PROCESO METODOLÓGICO

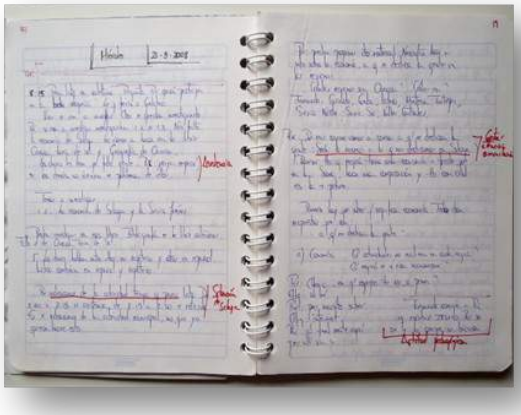


Ilustración 3: Fragmento de Diario de Campo. México. 2008

El análisis inductivo requiere un procedimiento insustituible, el trabajo sobre los textos producidos en el campo, interpretarlos desde varios ángulos, anotar y anotar sobre anotaciones, relacionar, dudar y volver a relacionar, escribir textos descriptivos preliminares, romperlos, escribirlos de nuevos, todo ello hasta encontrar cómo embonan algunas piezas del rompecabezas
(Rockwell, 2008: 98)

1. Paradigma de investigación

Este trabajo se ubica epistemológicamente dentro del naturalismo que, frente al positivismo que pretende crear situaciones experimentales donde manipular variables cuantificadas para identificar las relaciones causales entre ellas, considera que los fenómenos sociales deberían ser estudiados en su estado más "natural" posible bajo la influencia mínima del investigador (Hammersley y Atkinson, 2003). Por otro lado, se inserta dentro del paradigma interpretativo o constructivista (Lincoln, 1990) de las Ciencias Sociales. Considero, de esta manera, que la realidad es una construcción social y experiencial holística, polisémica, conflictiva y dialéctica. La ciencia social, en este sentido, sólo podría ofrecer una interpretación de los fenómenos aunque sin pretender con ello ser una explicación absoluta, objetiva y verdadera de la realidad social. Metodológicamente este enfoque implica reconocer la importancia del sujeto de investigación en la tarea del investigador desde un subjetivismo interactivo siendo el conocimiento el resultado del proceso interactivo y construido de manera conjunta. De ahí que la opción metodológica sea de carácter hermenéutico-dialéctico, teniendo en cuenta tanto la construcción del investigador como la construcción social del resto de actores que intervienen (Del Rincón et al., 1995).

Desde este posicionamiento, el objetivo de la investigación radicaría en "lograr imágenes multifacéticas del fenómeno estudiado tal como se manifiesta en las distintas situaciones y contextos sociales" (Del Rincón et al., 1995: 29). De ahí que el proceso de investigación se haya dado de manera holística e idiográfica buscando una comprensión global de los fenómenos. Igualmente, se hace de importancia operar desde la lógica inductiva, construyendo las interpretaciones y conceptualizaciones a partir de la comprensión de la realidad estudiada. Dicho carácter inductivo se acentúa aún más en este trabajo que se inició desde la realización temprana del trabajo de campo al tiempo que se conformaba el marco teórico y transitando continuamente de uno hacia el otro.

Este posicionamiento ontológico y epistemológico dentro de las Ciencias Sociales se caracteriza por su mirada cualitativa hacia la realidad social, centrando su atención no tanto en la cuantificación de los fenómenos cuanto en la dotación de significado que los actores dan a sus prácticas y en la observación científica de las mismas.

Por último, señalar que esta opción de paradigma dentro de las Ciencias Sociales se traduce en una elección de la etnografía como método de investigación, la cual encuentra rasgos asociados con la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la teoría fundamentada, la etnometodología o la fenomenografía, entre otros (Bertely, 2000).

2. La trama de la investigación: etnografía, estudios de caso y comparación.

La *etnografía* aparece como la opción metodológica más acertada para abordar el problema de investigación mencionado ya que no busca encontrar las relaciones causales entre variables ni ofrecer explicaciones unidireccionales de los fenómenos sino que el objetivo de dicha metodología radica más bien en su carácter hermenéutico presentando los elementos significativos de un contexto que hacen posible una comprensión de la realidad. Ello implica que la explicación ofrecida nunca está cerrada siendo importante el carácter multirreferencial, procesual y dinámico de la etnografía.

Por otro lado, parto de la propuesta de etnografía cómo "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 (Rockwell, 2008).

En su concreción práctica, este método se caracteriza por la participación del investigador en la vida diaria de las personas en un contexto dado durante un período de tiempo observando, escuchando, haciendo preguntas, y recogiendo (o produciendo) datos relevantes que permitan comprender mejor y en mayor profundidad el fenómeno objeto de estudio (Hammersley y Atkinson, 2003: 15).

En esta investigación, hay dos elementos metodológicos que acompañan a la apuesta etnográfica. Por un lado, la propuesta de realizar dos *estudios de caso* en profundidad. El interés por los estudios de caso se encuentra en los trabajos de la Escuela de Manchester de la mano de Max Gluckman donde la presencia de juristas y trabajadores sociales era amplia. Esta estrategia metodológica recoge cierta herencia tanto del estudio de casos legales como de los informes sociales a los que estaban acostumbrados en la escuela. A partir de ahí, el estudio de caso se consolida como una opción básica y pertinente en las investigaciones sociales con metodología etnográfica en tanto que "estudio de un ejemplo en acción" (Macdonald y Walker, 1977 en Meyer y Maldonado, 2004: 54). Desde un punto de vista cualitativo, los estudios de caso ofrecen no sólo la descripción del fenómeno estudiado, sino también el acceso a lo particular como espacio privilegiado donde las relaciones sociales y los procesos culturales tienen lugar a modo de discursos y prácticas. Tal y como recoge Pujadas (2004): *L'estudi de cas permet a l'investigador entendre el funcionament d'alguns aspectos de la societat estudiada en profunditat, en la seva lògica de funcionament; li serveix també per a plantejar-se preguntes rellevants de cara a fases posteriors d'una investigación empírica i li serveix, en definitiva, por obrir-se camí en el bigarrat món del sistemes simbòlics* (p. 193).

De esta forma, la elección de los casos de estudio sirve como estrategia metodológica al servicio de la etnografía, esto es, para comprender en profundidad el problema de investigación en el marco de los contextos seleccionados asumiendo que dichos casos no se plantean en absoluto con capacidad representativa del fenómeno investigado en general.

Por otro lado, la elección de la etnografía como método y la selección de dos estudios de caso responde a una apuesta igualmente por la *mirada comparativa*. La comparación es, según Pujadas (2004), el tercer elemento del triángulo antropológico compuesto por la etnografía, la contextualización y la comparación. Ya he mencionado que la importancia de la etnografía radica en "dotar de contexto" al fenómeno estudiado desde el todo social en el que se encuentra inmerso. En segundo lugar, además, la etnografía se sustenta en la comparación sistemática con el conocimiento

previo que se tiene de otras sociedades con características similares y que podemos comparar con la estudiada en el momento. Para explicar y comprender un fenómeno en una sociedad dada se hace necesario "traducir" los códigos de comportamiento y funcionamiento observados a las categorías previas del investigador, esto es, poner en diálogo la perspectiva *emic* y *etic* de la que hablaré posteriormente. En este caso, la selección de dos casos me facilita un ejercicio comparativo doble: por un lado, la comparación entre cada uno de los casos con respecto a las categorías previas de la investigadora; por otro lado, la comparación entre ambos casos como herramienta hermenéutica y analítica.

La opción de la mirada comparativa me obliga igualmente a tener en cuenta tres aspectos (Pujadas y Roca, 2004): 1) las unidades de análisis que voy a comparar; 2) el tema o problema que quiero comparar y que determinará una serie de variables o factores compartidos y; 3) los universos de comparación, esto es, las regiones geográficas y/o históricas a tener en cuenta. En esta investigación, la comparación se centraría en dos unidades de análisis, esto es, dos escuelas públicas. El tema de la investigación estaría centrado en los procesos sociales complejos y transnacionales vinculados a la construcción de la diferencia y la desigualdad en ambas escuelas en el marco de la educación intercultural. Por último, las dos regiones que he escogido para la comparación son un barrio desfavorecido en la ciudad de Sevilla, Comunidad Autónoma de Andalucía en España y una comunidad rural indígena con alto índice de marginación en el distrito de Villa Alta, estado de Oaxaca, México.

El punto de convergencia inicial respecto al problema de investigación entre los dos casos seleccionados fue el hecho de que tanto en España como en México existiesen unas políticas educativas desplegadas desde hacía décadas bajo el rótulo de educación intercultural (y bilingüe en México) dirigida a grupos de población minoritarios en una situación clara de exclusión social. De esta afirmación se deriva que las variables compartidas de importancia son el hecho que sean escuelas públicas, en contextos desfavorecidos y que aborden directamente o se encuentren en relación con la propuesta de educación intercultural. Ello me llevaba a tener en cuenta, igualmente, a unos sujetos de investigación concretos, esto es, minorías nacionales y/o étnicas. Sin embargo, frente a los trabajos precedentes en materia de educación intercultural centrados en esta mirada hacia el "otro" empírico acotado en forma de "minorías", propongo un enfoque diferente que atiende en ambos casos a: 1) la articulación entre minorías y mayorías; 2) las formas en que los grupos étnicos/culturales se identifican, definen, negocian y construyen dentro del todo social;

3) la manera en que tratan de insertarse dentro del Estado-nación y; 4) las respuestas que éste plantea en sus lógicas incluyentes/excluyentes de la alteridad.

De esta manera, la comparación aborda las experiencias educativas en sí a partir de la articulación entre diferentes niveles, desde las estructuras normativas macro hasta las prácticas y discursos actorales en lo más micro y local a partir de una "mirada desde el aire" y una mirada "a ras del suelo" (Lahire, 2008).

Existen igualmente una serie de variables divergentes tales como la contraposición urbano/rural de las escuelas o el nivel de enseñanza primaria/secundaria que no consideré como centrales en la investigación pero que asumí que enriquecerían los resultados de la misma.

Por otro lado, desde un punto de vista analítico-metodológico, la comparación surge como estrategia de gran interés por el carácter inductivo de la investigación (Caïs, 2002). En primer lugar, gracias a esta mirada comparativa se hace posible desvelar categorías analíticas y de interpretación compartidas que, aunque en el "contenido" y en el modo en el que se asocia el contenido con la categoría sean diferentes según los contextos de investigación, mantienen cierto paralelismo. Dichas categorías sólo pueden desvelarse desde la comparación de experiencias ya que, considero, es ésta una opción adecuada e interesante para desgranar "aquellas variables significativas" (Spindler, 1993) que dotan de sentido a las realidades y posibilitan la "descripción densa" de la experiencia etnográfica (Geertz, 1992).

El interés analítico por tanto de la comparación está en detectar esas categorías compartidas en ambos casos en torno a un fenómeno común (construcción de la diferencia en el Estado-nación en el marco de la educación intercultural) así como aquellas otras divergentes y que van a estar marcadas por las especificidades del contexto.

Por último, cabe señalar que en los recientes Estudios Interculturales se hace cada vez más esencial la perspectiva comparativa para superar el "nacionalismo metodológico" (Beck, 2005; Wimmer y Glick Shiller, 2003) que limita el estudio, análisis e interpretación de los fenómenos a sus unidades territoriales nacionales. Tal y como hemos mencionado en apartados anteriores Cfr. Cap.1:1.1.1.), desvelar el carácter de constructo del Estado-nación y partir de una concepción epistemológica reticular, ecológica, sistémica y holística me compromete a realizar trabajos que aborden los procesos sociales y culturales de mi interés –tales como la construcción de la diferencia y su articulación con la desigualdad y la exclusión- desde una mirada globalizada y trasnacional.

2.1. Elección del campo. Selección de los casos de estudio.

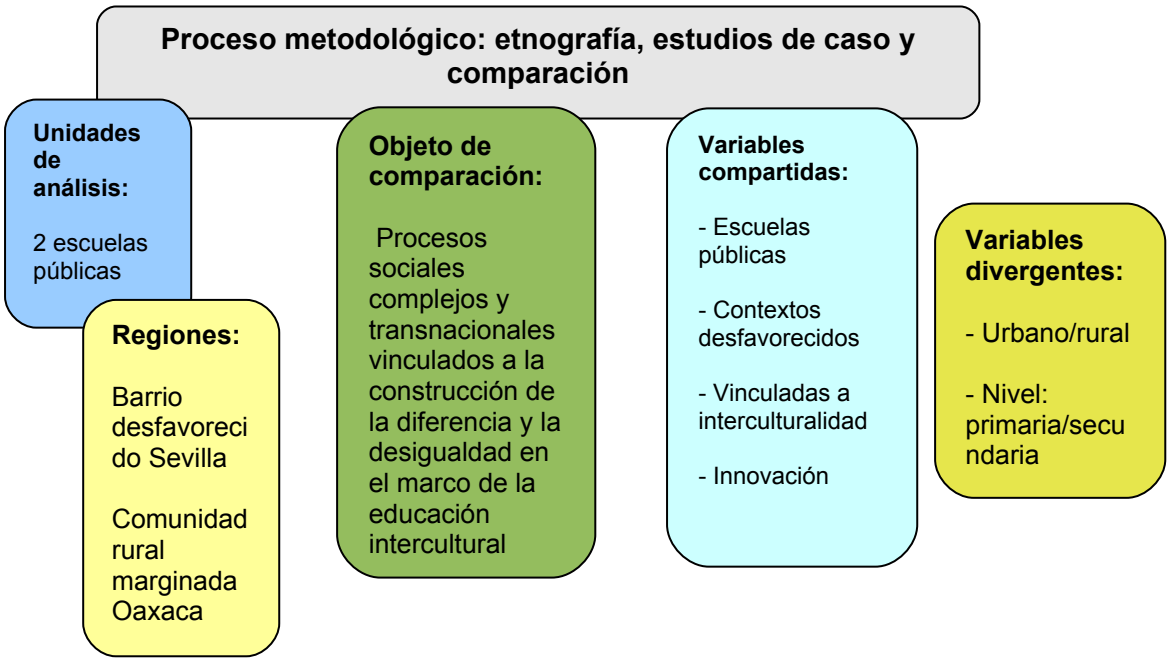
En toda investigación se hace de especial interés la elección de los contextos de estudio. El problema de investigación definido condicionó la atención a unos casos concretos que compartieran las tres variables señaladas previamente: escuelas públicas, donde jugase un papel importante la interculturalidad y contextos desfavorecidos. Ello significaba que la primera selección intencional venía determinada por estos tres criterios que respondían a las variables detectadas. En el caso de España, ello me obligaba a buscar una escuela que tuviese algún tipo de proyecto de interculturalidad que se considerase de importancia bien por los miembros de la institución escolar o por otros actores que conociesen su existencia. En el caso de México, tenía que dirigir mi mirada hacia alguna escuela que formase parte del subsistema de educación indígena o intercultural bilingüe.

Para el caso español, la selección del centro escolar vino determinada por la participación en un proyecto de investigación[29] que me permitió poder realizar el trabajo de campo. El centro escolar de educación infantil y primaria escogido para dicha investigación respondía a los criterios establecidos ya que era un centro escolar de titularidad pública, que se definía en su proyecto educativo de centro como escuela con proyecto intercultural y ubicada en una de las zonas más conflictivas y deterioriadas de la ciudad de Sevilla. La selección del caso de México vino condicionada por la realización del trabajo de campo previo en la escuela del contexto español. Teniendo en cuenta mis criterios iniciales, la opción más cómoda hubiera sido buscar alguna escuela del nivel también de primaria que se ubicase dentro del subsistema de educación intercultural y bilingüe. Sin embargo, la escuela del caso español desarrollaba un proyecto educativo definido como "innovador" y "transformador" denominado Comunidad de Aprendizaje en donde la gestión de la diversidad jugaba un papel importante. Dicha experiencia previa determinó mi interés incipiente en experiencias educativas consideradas "innovadoras" además de interculturales. Es por ello que a la hora de buscar el segundo caso de la comparación fueron cuatro los criterios a seguir: una escuela de titularidad pública, dentro del modelo de educación intercultural bilingüe, en un contexto considerado de alta marginación social y, por último, que desarrollara algún tipo de propuesta pedagógica innovadora en la gestión de la diversidad. De la unión de todos estos criterios surgió la elección de la escuela secundaria comunitaria que aparecía, según las personas que

29 Véase la referencia a los proyectos de investigación en los que participé en la ciudad de Sevilla en la Presentación de este trabajo

la conocían y me asesoraron[30], como una propuesta de interculturalidad en secundaria y nueva en su manera de trabajar.

GRÁFICO 3: PROCESO METODOLÓGICO: UNIDADES DE ANÁLISIS, OBJETO DE COMPARACIÓN, REGIÓN, VARIABLES COMPARTIDAD Y DIVERGENTES



Fuente: Elaboración propia

2.2. Estancias en el campo

Las etnografías realizadas en ambos contextos mantienen ciertas diferencias. Por un lado, en el caso de Sevilla se ha realizado una etnografía escolar conmutante (Werner y Shoepfle, 1987 en Velasco y Díaz de Rada, 2006). La denominamos *escolar* en tanto en cuanto la unidad de análisis y contexto central del trabajo de campo ha sido la institución escolar. Sin embargo, como señala Ogbu (1993),

30 Debo señalar mi agradecimiento a la Dra. Yolanda Jiménez del Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad Veracruzana por la asesoría y su papel facilitador en la selección del caso mexicano. Su amplio conocimiento de las experiencias educativas innovadoras e interculturales en el Estado de Oaxaca, región en la que había realizado su tesis doctoral, fue fundamental para llevar a cabo la elección. Igualmente el Dr. Gunther Dietz de la misma institución también colaboró activamente en dicho proceso de selección ofreciendo aportaciones a la estrategia metodológica comparativa. Cabe señalarse que aunque la explicación de la elección de los casos de estudio se ha ofrecido de manera clara y sistematizada, el proceso en sí fue mucho más complejo poniéndose constantemente en cuestión los criterios escogidos y debatiendo continuamente sobre la pertinencia de escoger escuelas de niveles educativos diferentes (primaria/secundaria) y contextos igualmente divergentes (rural/urbano).

consideramos de importancia superar los sesgos de las microetnografías focalizadas casi exclusivamente en el entorno escolar resaltando en nuestro trabajo el carácter holístico del método etno y el papel protagonista de las fuerzas comunitarias y del entorno en el que se inserta la escuela. De esta manera, los datos registrados del barrio, ciudad, Comunidad Autónoma o país tienen sentido en su relación con la escuela y viceversa significando todo ello información relevante del contexto de cara a la labor descriptiva e interpretativa de la etnografía. Por otro lado, consideramos dicha etnografía como *conmutante* ya que el trabajo de campo y las interacciones con los sujetos se desarrolló en un espacio y tiempo claramente separados de la vida privada de la etnógrafa. Ello se debe a que la institución escolar se encontraba en la propia ciudad de residencia siendo un espacio del que podía "entrar" y "salir" en un mismo día. El trabajo de campo en el centro escolar de Sevilla ha tenido una duración de 16 meses y algunas visitas esporádicas al campo después de dar por finalizada esta fase y encontrarme ya en la fase estrictamente de escritura.

Para el caso de la comunidad indígena en Oaxaca, estaríamos hablando de una etnografía escolar-comunitaria. Las características del contexto implicó que el trabajo de campo respondiera a los parámetros de la etnografía clásica siguiendo algunos de los criterios que estableció Rivers en su *Notes and Queries* (1913): presencia de un investigador aislado de su comunidad, independiente de cualquier institución pública o privada, con formación académica, conocedor de las disciplinas de ciencias sociales, especialmente de antropología, interesado por la cultura en su sentido más global y conviviendo durante un tiempo prolongado en la comunidad local (Velasco y Díaz 2006: 20). La etnografía en este caso fue escolar ya que la unidad de análisis central seguía siendo la institución escolar. Sin embargo, el hecho de que dicha escuela no se encontrase en un barrio urbano sino en una comunidad rural indígena alejada de mi lugar de residencia me obligó a planificar una serie de estancias en el campo de manera intensiva. El tiempo de estancia en el contexto oaxaqueño fue de 8 meses en total, 3 de los cuales conviviendo en la comunidad de San Andrés Solaga. Durante esos tres meses de estancia en la comunidad, la etnografía amplió su perspectiva pasando de ser escolar a ser definidamente *comunitaria* pues los momentos de interacción y observación duraban 24 horas al día, 7 días a la semana y en todos los espacios comunitarios además de la propia escuela.

2.3. Reflexiones en torno a la trama de la investigación

Cabe señalar, sin embargo, que aún a pesar de las divergencias en el tipo de etnografía realizadas en cada contexto, el proceso metodológico ha compartido una serie de características comunes que le dan sentido a la trama de la investigación. En ambos casos debemos señalar una serie de etapas compartidas: 1) Diseño de la investigación; 2) Revisión bibliográfica; 3) Producción de datos (o registro de información); 4) Organización, análisis e interpretación de los datos y; 5) Escritura del texto etnográfico. Sin embargo, estas etapas no fueron lineales ni secuenciales estando más bien imbricadas unas con otras estableciéndose un diálogo constante entre el trabajo de despacho, el trabajo de campo, el caso de España, el caso de México, la investigadora y tantos otros factores y agentes más.

Como mencioné en la presentación, las experiencias previas y primeras lecturas bibliográficas me llevaron a un primer planteamiento de preguntas e intereses de investigación centrados en conocer de manera genérica los discursos y las prácticas de educación intercultural en España. En este punto de la investigación, tuve la oportunidad de hacer una primera parte del trabajo de campo en la escuela española desde septiembre de 2007 a marzo de 2008[31]. Considero que dicho primer trabajo de campo tuvo una función exploratoria, permitiéndome un primer acceso a la realidad social así como un conocimiento en profundidad de los discursos y prácticas de educación intercultural en la ciudad de Sevilla y no sólo de un centro escolar[32]. Mientras hacía el trabajo de campo, recibí la noticia de la obtención de una beca para realizar una estancia durante mi formación doctoral en el Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad Veracruzana, México[33]. Ello implicó que mientras seguía con el registro de información en el contexto de Sevilla, comenzaba a fraguarse la posibilidad de un estudio comparativo en México. Al mismo tiempo, el avance en la revisión de la literatura científica me permitía definir igualmente otros problemas de investigación desde dicha mirada comparativa (Cfr. Presentación). Desde abril de 2008 a septiembre del mismo año realicé mi estancia en la institución mexicana mencionada. En esos 5 meses en los que ya se había reconceptualizado el objeto de

31 Véase nota a pie de página nº 3.

32 En este trabajo de campo se realizaron entrevistas a diferentes docentes de 11 centros escolares de primaria y 6 de secundaria que trabajaban de manera explícita la interculturalidad; se entrevistaron igualmente a 7 asociaciones civiles u ONGs que colaboraban con centros educativos en algún tipo de proyecto denominado "intercultural"; a 9 representantes políticos o técnicos que tenían relación directa con medidas de atención a la diversidad cultural o interculturalidad y a 3 miembros del Centro de Formación del Profesorado que directa o indirectamente también asesoraran en asuntos relacionados con la temática. Igualmente, se hizo una primera toma de contacto con el centro educativo que iba a conformarse como estudio de caso de la investigación asistiendo a algunas reuniones, participando en algunas clases y conociendo el barrio del que formaba parte.

33 Véase nota a pie de página nº 4.

investigación, comencé con el diseño del estudio desde la perspectiva comparativa, seleccioné el caso mexicano objeto de la comparación, revisé de manera inicial la bibliografía sobre educación intercultural en dicho contexto, realicé la mayor parte de la etnografía escolar y comunitaria en el contexto mexicano y a la par organizaba y analizaba ciertos datos registrados durante el anterior trabajo de campo en la escuela sevillana. A mi vuelta a España comencé a participar en un tercer proyecto de investigación[34] que me permitía poder "entrar" de nuevo en el campo del caso español. Este segundo acceso al campo se planteaba ya dentro de una investigación con una reconfiguración de su problema de investigación dirigiendo su mirada ahora hacia la construcción de la diferencia y su vinculación con la desigualdad en el Estado-nación en el marco de la educación intercultural. En este momento, el diseño de la investigación así como los objetivos de la misma se encontraban más definidos lo que conllevó una planificación acorde a unos intereses más claros. Esta estancia en el campo tuvo una duración de septiembre de 2008 a junio de 2009 siendo las actividades esenciales en este tiempo la observación sistemática y diversa del centro escolar siguiendo una guía de qué y dónde observar; la realización de entrevistas a docentes para contrastar o profundizar en datos obtenidos en el primer trabajo de campo; la realización de entrevistas a otros actores educativos tales como alumnado, familias y asociaciones del entorno y la triangulación de la información a través de la consulta de datos de fuentes secundarias sobre el centro escolar y su contexto. De manera paralela me encontraba elaborando la memoria necesaria para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. En dicha memoria se me exigía una presentación de una revisión bibliográfica exhaustiva en torno a mi tema de investigación seleccionado[35] provocando este hecho el diálogo constante entre teoría y práctica que ha marcado a esta investigación.

En abril de 2009 mi situación laboral y de formación cambió comenzando a trabajar dentro del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad Pablo de Olavide en Sevilla[36]. La experiencia de acercarme a un área diferente a la Antropología Social y Cultural pero afín a ella como es el Trabajo Social me permitió conocer una serie de conceptos y enfoques de interés en la presente investigación. En primer lugar, la redefinición del objeto de estudio centrando mi interés en la construcción de la diferencia, su vinculación con la desigualdad y

34 Véase nota a pie de página nº 3.

35 Veáse Antolínez (2009).

36 Ello fue gracias a la obtención de una beca de formación de personal docente e investigador universitario en el marco de los Incentivos en áreas docentes deficitarias de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.

atendiendo específicamente también a su relación con la exclusión, concepto central del Trabajo Social. Por otro lado, el enfoque holístico que pretendía poner en relación la escuela con el resto de fuerzas comunitarias del entorno del que partía se vio enriquecido por los trabajos de autores que se insertaban dentro del modelo teórico ecológico-sistémico de gran importancia igualmente en la disciplina. Por último, la socialización en el mundo académico y profesional del Trabajo Social me invitó a pensar en las posibilidades de vincular la investigación que estaba realizando con la propuesta de futuras líneas de intervención social de tal manera que mi investigación aportase no sólo conocimiento teórico sobre el fenómeno estudiado sino también aplicado. Todo ello significó modificaciones en el diseño de la investigación y en la mirada teórica de cara a la organización y análisis de la información.

De noviembre de 2009 a febrero de 2010 realicé una estancia de investigación en el *Texas Center for Education Policy* de la Universidad de Texas, Austin[37]. Dicha estancia me permitió sentarme a revisar con calma la literatura científica no sólo sobre educación intercultural en España y México sino también sobre multiculturalismo en Estados Unidos. Al mismo tiempo, fue de gran utilidad para fortalecer la apuesta comparativa de mi trabajo sirviéndome dicha experiencia para añadir un nuevo contexto de comprensión. Gracias a dicha estancia pude ver con mayor claridad la evolución de los discursos sobre interculturalidad y multiculturalidad así como su relación con la conformación de los Estado-nación y las lógicas excluyentes de éstos pudiendo confirmar el hecho de que hay procesos que se repiten en diferentes regiones. Ello me permitió ver con distancia igualmente a las dos escuelas objeto de la comparación comprendiendo el papel de la diversidad cultural en ellas y la gestión de la misma por parte de las instituciones. El resultado del trabajo realizado en dicha estancia fue la publicación de un artículo sobre el origen y desarrollo del concepto intercultural en Estados Unidos, España y México[38].

Por último, fue de gran importancia igualmente la planificación de una última estancia en México de nuevo, esta vez en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), sede Pacífico Sur en la ciudad de Oaxaca[39]. El objeto de mi investigación así como la estrategia metodológica escogida provocaba que la investigación tratase de recoger la mayor cantidad de discursos diversos, algo que había podido realizar en el caso español. Consideraba que mi

37 La estancia fue financiada a través de la convocatoria de Incentivos para la realización de actividades de carácter científico y técnico de la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía, España.

38 Véase Antolínez (2011).

39 Estancia financiada a través de las ayudas del II Plan Propio de Investigación de la Universidad Pablo de Olavide.

trabajo necesitaba aún de las entrevistas a otros actores que no habían podido ser contactados en la primera visita al campo del contexto mexicano. Ello pudo realizarse durante los meses de noviembre de 2011 a febrero de 2012. Tras dicha estancia, tan sólo me quedaba un último avance para organizar, analizar e interpretar la información así como la presentación de todo este proceso en un texto como el presente.

2.4. Técnicas utilizadas

A lo largo del proceso etnográfico expuesto anteriormente en clave autobiográfica se llevaron a cabo una serie de técnicas de recogida o producción de datos. Cabe mencionar la importancia nodal del **diario de campo**, entendido como "expresión diacrónica del curso de la investigación y el núcleo del trabajo de mesa" (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 96). En el diario recogí varios elementos. En primer lugar, las notas de campo consistentes en descripciones más o menos concretas de los procesos sociales vividos y observados así como su contexto en forma de lugar, fecha, actores involucrados, discursos y prácticas o circunstancias de interés. Por otro lado, también aparecen entremezcladas aunque diferenciadas las anotaciones analíticas, esto es, primeras ideas extraídas a partir de la información obtenida en el campo y que preconfiguran ya una elaboración teórica a partir de la observación.

En la confección del diario de campo es de gran importancia la observación siendo ésta de diferentes tipos (Anguera, 1995). En mi caso he realizado observaciones no participantes en las que he podido prestar atención y registrar datos sin intervenir sobre lo que estaba sucediendo o incluso sin que los actores se percatasen de mi presencia como por ejemplo las observaciones a la hora del recreo en el caso de Sevilla o los ensayos de los bailes en el caso de Oaxaca. Por otro lado, hay una mayoría de observaciones participantes entendidas como la obtención de información en la interacción directa con los sujetos aunque tratando de que la figura de la investigadora influyera lo menos posible en los acontecimientos y conductas de las personas. La mayor parte de observaciones son de este tipo tales como las realizadas dentro de las aulas en las que mi presencia era un elemento tenido en cuenta por los docentes y el alumnado así como en las reuniones de docentes con familiares. De gran importancia es mencionar igualmente las participaciones-observaciones resultantes de una intensificación de la observación participante. Este tipo de observaciones se desarrollaron cuando se había adquirido un nivel de confianza mayor dentro de la escuela sevillana principalmente y en ellas cobraba más protagonismo mis acciones e intervenciones. Ejemplos de este tipo de observaciones

tienen que ver con la asunción de la responsabilidad de una clase por la ausencia de un docente, comentarios de la investigadora mostrando su opinión sobre el trabajo de los alumnos dentro de clase o presentando en la escuela española parte del trabajo realizado en el contexto mexicano de cara a una posible incorporación de la metodología pedagógica. Por último, también tuve en cuenta ciertas auto-observaciones no estrictas ni formales en las que anotaba mi discurso y mi práctica en la situación observada o en las que, poniéndome en el lugar de los informantes, analizaba y registraba mis pensamientos y puntos de vista sobre alguna situación en concreto. Ejemplos de este tipo serían las observaciones sobre mi modo de actuar y mis comentarios en los grupos interactivos en las aulas del colegio sevillano o cuando registraba mi punto de vista en una discusión respecto al conflicto existente en torno a la escuela secundaria en la comunidad oaxaqueña.

Se llevó a cabo un diario de campo para cada contexto aunque compartían la misma guía de observación (Ver Anexos: 1). Cabe señalar la diversidad y diferencias entre espacios y contextos de observación en un contexto y en el otro fruto del tipo de etnografía realizada en cada uno de ellos, como puede apreciarse en la tabla número 7.

Por otro lado, otra de las técnicas básicas del trabajo etnográfico han sido las **entrevistas**. La ventaja de la entrevista, compartiendo el punto de vista de Hammersley y Atkinson (1994: 157) es la de someter a las personas a estímulos verbales diferentes a los que están acostumbrados fomentando así la reflexión. Se pueden distinguir varios tipos de entrevistas a lo largo del trabajo de campo en ambos contextos. Por un lado, estarían las entrevistas informales o conversaciones espontáneas surgidas en el campo con diferentes actores. Éstas surgían en diferentes espacios, dentro o fuera de la institución escolar y respondían sobre todo a la iniciativa de la persona para comenzar una conversación conmigo. En otras ocasiones, era yo quien iniciaba una charla con alguien sobre cualquier tema que no tuviera relación directa con la investigación aunque la información que acaba surgiendo aparecía como interés para el trabajo. Este tipo de entrevistas informales nunca fueron grabadas y se hicieron más frecuentes a medida que pasaba mayor tiempo en el campo y los lazos de confianza y relación con los/las informantes se afianzaban y yo misma era consciente que era información relevante para mi investigación.

TABLA 7: OBSERVACIONES PARTICIPANTES Y NO PARTICIPANTES REALIZADAS EN EL CASO DE ESPAÑA Y MÉXICO, SEGÚN EL TIPO DE CONTEXTO Y CURSO ESCOLAR

		Curso 2007/08	Curso 2008/09	Cursos 2010 al 2012
EL CASO DE ESPAÑA	CONTEXTO ESCOLAR	AULA Primer acceso a las aulas en grupos interactivos y algunas aulas sin grupos interactivos CENTRO - Celebración días especiales. - Asambleas de Familiares	AULA Observaciones en aula con grupos interactivos Observaciones sistemáticas y continuadas en 3 aulas CENTRO - Asamblea de Familiares - Asamblea de alumnos delegados - Visitas de actores externos - Reunión de comisiones mixtas - Reuniones de claustro de profesorado - Reuniones de ETCP - Celebración días especiales	AULA Asistencia esporádica a grupos interactivos
	CONTEXTO EXTRAESCOLAR	- Taller de Cultura Materna - Visita al Taller de Lengua y Cultura Árabe - Visita talleres extraescolares	- Contacto con familiares, asociaciones, escuela de adultos - Contacto con la UTS, centro de salud y SAE - Excursiones	Participación Comisión Comunidades Aprendizaje Visita otros centros CdA
EL CASO DE MÉXICO	CONTEXTO ESCOLAR		AULA - Observaciones sistemática en 3 salones CENTRO - Presentación de informes, públicamente y en el aula - Participación en eventos especiales: clausura de ciclo escolar - Ensayo de bailables - Reunión con familiares	Visita a los salones y al nuevo edificio de ESC
	CONTEXTO EXTRAESCOLAR		- Participación con las Misiones Culturales. - Salidas de los alumnos/as a la comunidad y fuera de la comunidad -Eventos especiales en la comunidad - Capacitación de los educadores - Participación en la festividad local - Contacto con centro de salud, administración y sistema educativo	Contacto clínica IMSS Capacitación educadores/as ESC

Fuente: Elaboración propia

Además de ello, la mayor parte de entrevistas realizadas de manera intencional fueron entrevistas formales semiestructuradas. Estas solían concertarse con la persona acordando un lugar, hora y fecha para la realización de la misma. Todas ellas fueron grabadas con el consentimiento de los y las entrevistados/as. Estaban diseñadas con un protocolo o guión inicial (Ver Anexos: 2), con algunas diferencias entre el caso de España y el de México, en torno a las cuestiones que me interesaba conocer aunque de forma flexible y muy abierta permitiendo en todo momento que la persona comentase lo que considerase oportuno y pertinente. La elección de las personas a entrevistar es una cuestión esencial ya que de alguna manera ello determina el tipo de información registrada. Mi objetivo era conseguir registrar el mayor número de voces participantes a nivel escolar, institucional, familiar y social. De ahí la división de las categorías de entrevistados/as que se aprecia en la tabla 8.

TABLA 8: SISTEMATIZACIÓN Y CUANTIFICACIÓN DE ENTREVISTAS FORMALES REALIZADAS SEGÚN ACTORES EN ANDALUCÍA Y OAXACA

ACTORES ENTREVISTADOS/AS	**ANDALUCIA (55 entrevistas)**	**OAXACA (47 entrevistas)**
Técnicos/políticos en diferentes instituciones	9 entrevistas	10 entrevistas
Asesores (técnicos) pedagógicos	4 (CEP)	2 (ATP) 4 (Asesores ESC)
ONGs/asociaciones	2 (relación con el caso) 4 (otros)	1 (CMPIO)
Docentes	7 (docentes del CEIP AV) 3 (equipo directivo del CEIP AV) 1 (docente ATAL del CEIP AV) 13 docentes de otros centros	2 (primaria indígena) 1 (primaria general) 3 (ESC Solaga) 3 (otras ESC) 1 docente de la ENBIO
Familias/ciudadanos-as	4 (familias nacionales) 4 (familias extranjeras)	15 (familiares y ciudadanos/as de Solaga)
Alumnado	4 menores	5 menores

Fuente: Elaboración propia

Podemos comprobar, a partir de la tabla, que existe un cierto desequilibro entre el volumen de información en un contexto respecto al otro siendo mayor para el caso del contexto de Sevilla (55 entrevistas) respecto al de Oaxaca (47 entrevistas). La explicación de este hecho está en la fácil accesibilidad al campo por consistir en un contexto cercano a la residencia habitual de la investigadora. En segundo lugar, el hecho de que los tres proyectos de investigación en los que trabajé como becaria se desarrollaban en el contexto de la ciudad de Sevilla. De ahí que, de alguna manera,

podemos afirmar que la organización del trabajo de campo y, por ende, los resultados que obtenemos del mismo no escapan al patronazgo del que dependen para su realización (Ogbu, 1993; Wolcott, 2007).

Cabe señalar otro tipo de técnicas de recogida o producción de datos además de la observación y la entrevista. Una de ellas, de gran importancia en este trabajo, ha sido la **recopilación documental**. El acceso a ciertos documentos escritos me permitió tener información retrospectiva acerca de cada una de las escuelas así como del contexto en el que se insertan. Tal y como señala Woods (1993), los materiales escritos se pueden considerar de esta manera como instrumentos cuasi-observacionales ya que ofrecen una visión de ciertos datos a los que no se puede tener acceso de otra forma o incluso, sirven para la triangulación de la información obtenida. Este tipo de documentos se pueden clasificar en documentos oficiales internos, esto es, los elaborados por las instituciones sobre su propio funcionamiento y organización y los externos para ser ofrecidos al exterior de la institución. Además de ello, cabe mencionar los documentos recopilados sobre el contexto de las instituciones escolares a través de diferentes fuentes tales como los centros de salud, los gobiernos locales, la administración pública educativa o las instituciones dedicadas al trabajo estadístico de la información en ambos países.

Por otro lado, se encuentran los documentos personales entendidos como *cualquier tipo de registro escrito no motivado por el investigador, que posea un valor afectivo y/o simbólico para el sujeto estudiado* (Del Rincón et al., 1995: 343). En los casos de estudio, tan sólo pude acceder a escritos realizados por uno de los docentes de la escuela secundaria del contexto de México que, voluntariamente, quiso compartir conmigo para intercambiar así opiniones. Además de ello, es importante señalar para esta investigación el papel de los correos electrónicos enviados durante la estancia de campo en México a diferentes personas: amigos, directoras de tesis, profesores/as… Estos documentos electrónicos personales han jugado un papel importante como anotaciones de impresiones sobre el campo, descripciones del contexto y primeros esbozos analíticos sobre los procesos observados en el contexto de la comunidad oaxaqueña. Han servido a modo de diario de campo no sistematizado y al mismo tiempo de diario personal sobre el devenir de la investigación y de mis sensaciones como etnógrafa en el campo. Y es que como señala Elsie Rockwell (2008): *Permanecer ahí es difícil, inquietante, desconcertante* (p. 92) y ese cúmulo de emociones intensas suelen ser vertidas convirtiéndose en material de interés para la comprensión de la realidad estudiada.

TABLA 9: TIPOS DE DOCUMENTOS RECOPILADOS EN EL TRABAJO DE CAMPO EN CADA CONTEXTO

<table>
<tr><th></th><th colspan="2">CASO ESPAÑOL</th><th colspan="2">CASO MEXICANO</th></tr>
<tr><td rowspan="4">OFICIALES</td><td>INTERNOS</td><td>EXTERNOS</td><td>INTERNOS</td><td>EXTERNOS</td></tr>
<tr><td>Proyecto Educativo de Centro
Plan general de Centro (07/08 y 08/09)
Plan de Compensatoria (2008-12)
Proyectos interculturales
Otros proyectos
Memorias informativas</td><td>Presentaciones realizadas en otros centros educativos y en el CEP.

Documentos de centro de otras escuelas de la ciudad de Sevilla</td><td>Construcción del proyecto de secundaria (2004 y 2007)
Evaluación del proyecto de secundaria (2007)
Evaluación del modelo pedagógico (08-09)
Propuesta teóricas de los proyectos de aprendizaje
Proyectos de aprendizaje de los alumnos/as de la ESC</td><td>Presentaciones realizadas a otras instituciones educativas tanto por parte de los alumnos como de los asesores.</td></tr>
<tr><td colspan="2">CONTEXTO</td><td colspan="2">CONTEXTO</td></tr>
<tr><td colspan="2">Documentos de la Delegación Provincial de Educación, centro de salud, observatorio ARGOS y Ayuntamiento local.
Documentos ONG ACRE.</td><td colspan="2">Documentos del IEEPO, centro de salud de la comunidad y Censos oficiales.</td></tr>
<tr><td>PERSONALES</td><td colspan="4">- Escritos literarios de docentes de los centros educativos.
- Correos electrónicos personales
- Diario personal</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia

Por último, igualmente mencionar la importancia del **registro permanente** por medio de fotografías y videograbación (Banks, 2010). Ambos tipos de productos sirven como herramientas de registro que ayudan a la hora de organizar y analizar la información recogida. De ahí que la visualización de determinadas actividades permita actualizar la mirada sobre el fenómeno y sirva, igualmente, de soporte ilustrador. La realización de fotografías se realizó en ambos contextos sin ningún tipo de dificultad. Sin embargo, en el caso del contexto español pude además grabar en video algunas de las actividades de los docentes, del alumnado y del entorno. Esta posibilidad se dio por mi participación como monitora en un taller extraescolar denominado “Taller de cultura materna” (Cfr. Cap. 3:1). En dicho taller los y las alumnos/as de diferentes nacionalidades se entrevistaban entre ellos; reflexionaban sobre quiénes eran y cómo

construían su identidad; realizaban grabaciones y entrevistas a los profesores de su escuela así como a otros compañeros sobre qué era el colegio para ellos y ellas; recorrían el barrio entrevistando a los vecinos y vecinas tratando de detectar qué les gustaba de su barrio y qué cosas les gustaría cambiar y; organizaban todas esas grabaciones para presentarlas en un documento audiovisual. Todas esas grabaciones, facilitadas por mí pero elaboradas por ellos y ellas se convirtieron en un material de gran interés de cara al análisis de los procesos sociales y culturales en torno a la diversidad cultural de la escuela y el barrio.

2.5. Organización y análisis de la información: consideraciones epistemológicas

El primer paso a seguir a la hora de sistematizar la amplia información obtenida durante el trabajo de campo es detectar los temas en torno a los cuales podrían agruparse los datos en relación a los objetivos propuestos. En este momento es de especial importancia el aporte de la revisión teórica realizada así como la guía seguida tanto en las entrevistas como en las observaciones y que han ido marcando una dirección en el proceso etnográfico. A partir de lo planteado, realicé una primera indexación o codificación de la información en bloques temáticos diferenciando en la información las observaciones, las entrevistas y los datos procedentes de otro tipo de técnicas como la recopilación documental. Diferencié igualmente por casos de estudio. Dicha organización se realizó con la ayuda del programa informático NUDIST que me permitió la organización en formato electrónico de toda la información según una serie de descriptores (Ver anexos: 3). Considero que en esta primera sistematización no surgieron categorías analíticas de interés sino que tan sólo conseguí organizar la información para mayor comodidad de cara al análisis propiamente dicho.

Tal y como he venido exponiendo en páginas anteriores, el análisis de la información no es una etapa final del proceso de investigación sino que ésta se inicia desde la formulación del problema de investigación, durante la realización del trabajo de campo, en la propia organización de los datos así como en la escritura del texto etnográfico. El análisis lo entendía como la forma de categorizar una "información desestructurada" (Hammersley y Atkinson, 2003: 227), permitiendo de alguna manera la explicitación de esa producción de conocimiento implícito que se va gestando desde el principio de una investigación etnográfica. De ahí que uno de los objetivos del análisis sea la generación de conceptos centrales que ofrezcan una explicación y comprensión de los fenómenos.

En este punto se hace de especial importancia clarificar las categorías *emic* y *etic* básicas de la investigación etnográfica. Esta distinción originaria del lingüista Kenneth L. Pike hacía referencia a una diferenciación entre dos modos de hablar de una cultura, siendo *emic* la perspectiva desde dentro de la misma por parte de sus actores y *etic* la observación externa y desde afuera. En el contexto de la "nueva etnografía" se plantea la mayor validez de la perspectiva *emic* por ser aquella válida para los propios actores dentro de la sociedad frente a la *etic* que necesita ser validada a través de la enculturación del investigador. Será el antropólogo Marvin Harris quien plantee una crítica a estos planteamientos considerando la perspectiva *emic* como la visión desde dentro de las mentes de los nativos de una cultura y no tanto desde dentro de la cultura. La perspectiva *etic* serían "las distinciones fenoménicas consideradas adecuadas por la comunidad de observadores científicos" (Harris, 1999: 497). Desde su perspectiva, tanto lo *emic* como lo *etic* tienen dos versiones: lo que se dice y lo que efectivamente se hace. Harris aporta además un nuevo matiz: en la perspectiva *emic* se recoge lo que se dice, pero también lo que se calla.

En esta investigación, retomo esta clasificación de perspectivas para hacer alusión al tipo de discursos que surgen del trabajo realizado. En el análisis de los datos dicha distinción me parece de importancia para distinguir los discursos *emic* surgidos en el entorno del contexto y emitidos por los propios sujetos de la investigación, de los discursos *etic*, sustentados en las categorías y elementos teóricos que pondremos en relación con dichos elementos *emic.*

El desgrane de los resultados finales de la investigación se logra a través de un proceso analítico que atraviesa todas las etapas de la trama de la investigación etnográfica y constituye la esencia de la producción de conocimiento en el método etnográfico. Para ello, hace falta tener en cuenta una serie de consideraciones epistemológicas (Velasco y Díaz de Rada, 2006)

En primer lugar, hay que mencionar el *extrañamiento* (Wilcox, 1993) como una forma de sorpresa e interés ante cómo los otros explican y actúan en su mundo sociocultural. Para lograr este extrañamiento es necesario descentrarse superando el etnocentrismo o sociocentrismo del que partimos inicialmente en la investigación. Como mencioné, las primeras categorías explicativas que surgen en la investigación son aquellas que me permiten comprender lo que observo a partir de los conceptos propios de mi universo sociocultural. La investigación comienza a generar conocimiento desde que se perciben ciertas anomalías en el comportamiento y

discurso observado y se es capaz de mostrar una actitud relativista ante lo que no encaja con nuestros esquemas etnocéntricos. El propio carácter de la etnografía dentro del paradigma interpretativo de las ciencias sociales hace que las pretensiones de la investigación no sea lograr la objetividad sino más bien la intersubjetividad. De ahí que las observaciones hayan sido sometidas a la comprensión del significado para no caer en una absoluta subjetividad.

Por otro lado, la producción de conocimiento necesita igualmente de la "descripción densa" (Geertz, 1992) de los fenómenos consistente en el relato de hechos ordinarios pero condensando una expresión de significados culturales interrelacionados. Para ello se hace necesaria la localización de los datos en situaciones concretas que hagan alusión a diferentes matices y facetas; la "encarnación" de los mismos en personas y situaciones concretas; la validación de la información presentada a través de la triangulación con otras fuentes y; la identificación de puentes de sentido que permitan ver dichos acontecimientos como "hechos sociales totales" (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 226).

Por último, cabe precisar que el conocimiento etnográfico no busca la explicación causal como ya mencionamos, sino más bien la presentación de los elementos significativos de la explicación desde un esquema descriptivo en donde el contexto determina la significatividad de dichos datos y siendo tan sólo una posible visión de la realidad social.

3. La "caja negra" del proceso etnográfico: reflexiones inconclusas

Por último, quiero recoger algunas reflexiones metodológicas personales en torno a los momentos clave y elementos centrales de la investigación etnográfica.

Acceso al campo

He mencionado brevemente cómo el acceso al campo pudo realizarse gracias a la participación en unos proyectos de investigación en el caso de Sevilla y en el contexto de una beca en el caso de México. En este punto es importante señalar la importancia de las "porteras" que sirvieron de puente necesario para poder acceder al campo así como del amparo normativo y/o institucional de las investigaciones realizadas. En el caso de Sevilla, fueron dos investigadoras del proyecto en el que participaba quienes me facilitaron los primeros contactos y concertaron las iniciales entrevistas con los responsables del centro educativo. En el caso de Oaxaca, fue una investigadora de la

Universidad Veracruzana con amplia experiencia en el contexto oaxaqueño quien me presentó a las autoridades que podían facilitar mi entrada a la comunidad indígena. En el caso mexicano, considero esencial la presencia de la portera ya que la lógica de funcionamiento conforme a autoridades municipales según los Usos y Costumbres (Cfr. Cap. 3: 2) obligaba a "pedir permiso" de entrada antes de poder desplazarme a la comunidad. Ello conllevó un período de espera relativamente largo (1 mes de 4 que tenía de estancia) antes de poder viajar al pueblo, agravado además por diversas movilizaciones magisteriales coincidentes con el 1º de mayo o con el Día del Maestro (15 de mayo).

Posteriormente, durante mi segunda estancia en México, ya no era necesaria la presencia de mi primera portera pero seguía siendo clave la presencia de una figura que me "introdujera" en determinados espacios como fue el caso del IEEPO. El coordinador de las Escuelas Secundarias Comunitarias fungió dicho papel permitiéndome con ello el acceso a las entrevistas de diferentes actores de la administración pública educativa, sin cuya ayuda no hubiera podido realizar con tanta facilidad como afirmó uno de los entrevistados.

> *Le aconsejo que siga esta misma estrategia en próximas entrevistas. Si usted no hubiera venido con M. probablemente no la habría recibido con tanta rapidez como lo he hecho pero claro, viniendo con quien viene, las cosas se le facilitan un poco* (Notas de una entrevista a E-FE.CGEB. Diciembre 2011).

Respecto al papel de las instituciones que nos amparan, fue esencial en el caso de la escuela española poder realizar la investigación en el marco de unos proyectos financiados por el gobierno regional. Ello me legitimaba dentro de la propia escuela, me abría las puertas para acceder a otros centros educativos y me otorgaba la autoridad suficiente para solicitar ciertos datos estadísticos en la delegación provincial de educación. En el caso de México, el hecho de ser investigadora de una universidad española y que me mostrara interesada en conocer la propuesta de secundarias comunitarias era ya una "carta blanca" que me permitía una cálida acogida tanto por los coordinadores y asesores del modelo educativo como en la propia escuela en la comunidad de San Andrés Solaga. Además de ello, el amparo que me otorgó el CIESAS durante mi segunda estancia sirvió para conseguir las necesarias cartas rubricadas tan importantes en determinadas peticiones administrativas como la concertación de entrevistas o la solicitud de datos estadísticos.

Informantes

La relación con las personas entrevistadas y con las que he estado conviviendo durante el trabajo de campo ha sido uno de los elementos que más reflexiones y contradicciones me ha generado. Precisé en la presentación de este trabajo el particular *locus de enunciación* que caracterizaba esta investigación y la desigualdad estructural que marcaba las relaciones de la investigadora y de los grupos de población de los contextos de la investigación. Por otro lado, plantea Bourdieu que en toda encuesta-entrevista se da una relación asimétrica en la que el entrevistador-encuestador es el que impone las reglas del juego, asigna la entrevista de manera unilateral y ejerce así en cierta manera una *violencia simbólica* hacia el entrevistado (Bourdieu, 1993). Esta desigualdad y asimetría ha estado presente en diferentes momentos del trabajo de campo tanto en Sevilla como en San Andrés Solaga. En el contexto español, pasaba gran cantidad de horas con menores cuya realidad social y económica era compleja, agravada especialmente en el caso de familias inmigrantes. Mi acercamiento a ellos y ellas estaba marcado por el interés de la investigación en recoger su discurso y comprender con mayor profundidad las formas de vida de los diferentes actores educativos. Ello a su vez conllevaba ciertas relaciones de confianza e incluso amistad generándose tensiones entre la deseada distancia de la investigadora y mi propio involucramiento en las problemáticas personales y sociales que acuciaban a algunas madres de la escuela. Dichas problemáticas, relacionadas muchas de ellas con la situación administrativa irregular de los progenitores de los menores, me ponía delante una realidad social complicada y extremadamente ajena a mi vida personal, donde el acceso a ciertos recursos o donde la entrada en la escuela aparecían como momentos especialmente traumáticos para estas familias. Esta desigualdad se acuciaba en el caso de la comunidad indígena de San Andrés Solaga. En este caso, además de ser una mujer joven con acceso a estudios superiores (haciendo un doctorado) y perteneciente a una mayoría nacional, era una mujer blanca, europea y española, perteneciente a una mayoría trasnacional. La herencia colonial estaba fuertemente presente representando mi presencia un doble papel: el malestar por la injusticia histórica del proceso colonizador de España y, por otro lado, la superioridad por provenir de un país y continente considerados como “avanzados, modernos y más desarrollados”. Estas visiones y sentimientos se agudizaban en un contexto como el solagueño donde la opción laboral de mayor éxito es la migración a Estados Unidos ya que las formas económicas de vida se sustentan en la agricultura

de subsistencia o la contratación en trabajos esporádicos en el entorno de la comunidad.

En este tipo de circunstancias, las entrevistas aparecían a veces como interrogatorios forzados que incomodaban a los entrevistados/as cuyas preocupaciones nada tenían que ver con el ejercicio reflexivo al que yo les instaba o, en otras ocasiones, parecían convertirse en un espacio terapéutico que aprovechaban para poder expresar, hablar e incluso llorar sobre las problemáticas vividas.

Esta dificultad traté de superarla buscando la horizontalidad en mis relaciones humanas con los y las informantes a partir de un posicionamiento sustentado en la teoría de la comunicación de Habermas (1987). Según el autor, hay cuatro universales básicos en una comunicación con pretensiones de validez: inteligibilidad, verdad, rectitud y veracidad. Partiendo de ello, trataba en todo momento que mis enunciados, afirmaciones o preguntas fueran comprensibles para las personas que entrevistaba o con las que convivía, buscando palabras que les fueran familiares y cercanas, localismos o regionalismos ajenos a mi lengua materna pero que pudieran facilitar la relación personal y comunicativa, cambiando incluso mi acento andaluz por uno más marcadamente mexicano. Además, en todo momento trataba de que lo que contaba fuera lo más ajustado a la realidad, esto es, verdadero y coherente. Fruto de ello, buscaba la rectitud de mis palabras tratando de adecuarme a las normas y convenciones del lugar en el que me encontraba aunque hubiese aspectos con los que me mostraba en desacuerdo. Por último, una comunicación con pretensiones de validez debe ser igualmente veraz y sincera, sin dobleces ni estrategias.

Debo mencionar que en algunas ocasiones esta última condición me resultaba especialmente problemática. De esta forma, asumiendo una serie de ideas preconcebidas sobre las formas de vida de la comunidad, me vi en situaciones mintiendo sobre mi propia vida privada para no sentirme juzgada (por ejemplo, por ser mujer soltera, sin hijos y homosexual); o, por otro lado, adoptaba posturas estratégicas tales como mostrarme ignorante sobre cierta información para poder acceder al punto de vista y discurso de la persona que lo narraba. Esto sucedió especialmente en el caso de la comunidad mexicana en donde el conflicto comunitario en torno a la escuela secundaria comunitaria era fuente de controversia y confrontación. De cara a no verme posicionada en ningún “bando” comunitario y con el objetivo de obtener una comprensión más profunda decidí “hacerme la tonta” expresando mi continuo desconocimiento ante dicho hecho.

Esta estrategia sustentada en los universales del habla me facilitó poder ir consiguiendo cierta cotidianeidad así como mayor confianza con las personas de ambos contextos.

Por otro lado asumí que, en dicha lógica comunicativa, necesitaba de estrategias para lograr la horizontalidad en una situación vertical de entrada. Una de dichas estrategias consistía en explicitar mi origen social y económico en todo momento como forma de mostrar mi capacidad de empatía con respecto a la situación de muchos de ellos y ellas; o el hecho de *franquearme* (Trevithick, 2002: 163) compartiendo aspectos de mi vida privada, experiencias anteriores u opiniones personales con el objetivo de que pudieran conocerme mejor y que se rompiese el posible estereotipo que representaba mi persona.

El objetivo de todo ello era poder lograr una real comunicación intercultural (Rodrigo, 1999) que nos permitiese a informantes y a mí misma hacer frente a la ansiedad e incertidumbre del primer contacto entre personas ajenas (Gudykunst, 1995); y al mismo tiempo, poder superar -al menos en mi caso- mi respectivo etnocentrismo accediendo al sistema social y cultural de aquellos otros y otras que me interpelaban y cuestionaban (Vázquez, 2005).

Rol/es de la investigadora

En estrecha relación con lo anterior, cabe señalar diferentes tipo de roles en la investigación realizada. En primer lugar, la asunción propia de un rol básico como era el de investigadora, asociado a ser becaria de investigación en un proyecto financiado por el gobierno autonómico en el caso de España o al de doctoranda de una universidad española en el caso de México. Además de ello, tenía una serie de roles adscritos tales como ser mujer, joven, estudiante y española lo cual tenía una serie de consecuencias, tal y como precisé anteriormente.

Quisiera centrarme, en este momento, en la importancia de otro tipo de roles tales como los negociados (Ballestín, 2009) y los que voy a denominar “adquiridos” para el desarrollo de una etnografía escolar. En primer lugar, en el caso de la escuela española el acceso a los espacios internos dentro de la institución escolar se dio gracias a un rol negociado con la jefa de estudios. En este caso, se trataba de colaborar como “voluntaria” en los grupos interactivos que desarrollaban dentro de las aulas en diferentes grados. Esto me permitió poder entrar en las aulas y conocer de cerca los espacios de interacción entre profesorado y alumnado. En este caso, mi tarea consistía en apoyar al profesor/a supervisando un grupo de los 3 creados dentro

de clase y acatando la actividad diseñada por el/la docente. Sin embargo, este acceso me generaba igualmente cierta tensión al ser incapaz de mantener el rol de investigadora/observadora con el de voluntaria/docente asistente. Siguiendo con el caso español, el hecho de que se me presentase al resto de docentes y personas de la escuela como una "investigadora preocupada sobre temas de interculturalidad" conllevó un rol adscrito que condicionaba mi presencia en la institución escolar. La interculturalidad estaba estrechamente relacionada con la atención a población inmigrante específicamente y con la diversidad cultural en general. Ante cualquier duda relacionada con el alumnado extranjero o ante cualquier actividad denominada "intercultural" el profesorado demandaba mi presencia bien a modo de "asesora" o "especialista"; bien para demostrar que ellos y ellas sí trabajaban activamente la interculturalidad. Como puede apreciarse en el siguiente fragmento del diario de campo:

> *Hay un niño de origen chino que apenas habla español. Según me comenta la tutora, está teniendo dificultades con este alumno puesto que, al no manejar el idioma, no comprende las instrucciones para realizar las actividades ni participar en otras tales como cantar canciones o expresar su opinión sobre lecturas, dibujo, juegos… En mi caso pude ver cómo, tras varios intentos de los demás voluntarios para que recortara algún juguete que le gustara, éstos abandonaron pues el menor se negaba a coger unas tijeras. La profesora me acerca al niño y me dice que por qué no lo intento yo un rato ya que, según ella, "la interculturalidad es mi fuerte".* (D,C., aula de infantil 5 años, 16-12-08).

Mi presencia, por tanto, parecía funcionar a modo de "chivato" en torno a todo lo que tuviera que ver con interculturalidad y diversidad facilitándoseme expresamente el acceso a aquellas actividades consideradas por el profesorado como tal y percibiendo, en ocasiones, el carácter forzado de algunas prácticas en torno a dicha temática por encontrarme yo en ese momento.

Por otro lado, considero de gran interés el hecho de haber sido la monitora de un taller extraescolar sobre la cultura materna. Dicho taller buscaba el contacto e interrelación de menores extranjeros y nacionales. Yo lo planteé como una forma de acercamiento a la fotografía y la grabación de vídeo. Dicho taller tuvo un gran éxito en la escuela y ello permitió adquirir un nuevo rol como "profe de vídeo" que facilitó mi acceso al mundo y relaciones de los menores los cuales solían valorar positivamente mi presencia tanto en el taller como en la escuela en horario escolar.

En el caso de México, mi rol de investigadora y estudiante de una universidad española se mantuvo desde el inicio sin problemas como rol personal y rol negociado para poder acceder a la escuela. Cabe señalarse que en este contexto hay mayor

tradición de etnógrafos en las escuelas y antropólogos en las comunidades por lo que mi papel en el contexto fue relativamente fácil comprendido al menos por los docentes. Ello me permitió poder entrar a todos los espacios sin necesidad de "participar" de otra forma, tan sólo observando y tomando notas. Además, la interculturalidad no era un elemento central del trabajo de la escuela por lo que no hubo una especial asociación entre el objeto de mi investigación y dicho concepto.

Sin embargo, de cara al alumnado y de cara al resto de la comunidad sospecho que desempeñé otros papeles. Respecto al alumnado, mi persona suscitaba en ellos interés y acabé convirtiéndome en una especie de "representante" de las tradiciones y costumbres españolas. Ellos y ellas mostraban muchas ganas por conocer mi país natal, comparándolo constantemente con México y con Estados Unidos. Este otro rol desempeñado y mi disponibilidad para hablar sobre las formas de vida de España contribuyeron a facilitar las relaciones con algunos alumnos y alumnas con los que poco a poco se fue creando una relación más estrecha. Por otro lado, las personas de la comunidad también respondían a esta lógica interrogativa sobre España y mi región de origen y, además de ello, trataban de compartir tiempo conmigo enseñándome diversas actividades tales como cocinar tamales, hacer panela o preparar pan. Durante mi tiempo en Solaga, me convertí en una especie de "novedad entretenida" con la que poder hablar y compartir. De nuevo, esta actitud acogedora por parte de los ciudadanos/as de Solaga facilitó mi entrada y convivencia en la comunidad aunque manteniendo las tensiones básicas de ser un pueblo donde la vigilancia y el control social se realizan con intensidad.

Autoridad etnográfica y escritura

Considero que, en este trabajo, es importante reflexionar sobre la forma de representación de la alteridad. La tradición antropológica ha pretendido desde sus orígenes mantener descripciones fieles a la realidad y objetivas, desde un pretendido afán cientificista. Sin embargo, los cuestionamientos postmodernos a la supuesta "autoridad etnográfica" ponen en solfa tanto el método etnográfico como el propio conocimiento producido a través del mismo. Si se analizan los textos etnográficos clásicos, puede comprobarse como los sujetos estudiados son en muchas ocasiones infantilizados conforme a argumentos de herencia evolucionista, prejuicios epistemológicos y simplificaciones teóricas (Mateo, 2002). En la investigación realizada, no puedo negar ciertos condicionantes fuertemente marcados quizá por prejuicios tanto personales como académicos. Estos prejuicios condicionaban una

construcción de los indígenas zapotecos en México bajo la idea del "buen salvaje" y bajo la premisa de que yo podía llegar a comprender su universo de significaciones frente a ellos que eran incapaces de comprenderme a mí (Bohanan, 2003). Este tipo de asunciones aparecen recogidas en diversas notas del diario de campo en donde expreso mi enfado ante la "supuesta" insensibilidad de los vecinos de Solaga por mi estado de ánimo o mi frustración por "sentirme vigilada" asumiendo que ellos y ellas son incapaces de comprender mi necesidad de intimidad. En el caso de España, sin embargo, el hecho de adoptar una actitud antropológica postmodernista, cuestionadora constante de la realidad estudiada, me obligaba a estar alerta buscando en todo momento posibles "críticas" a los y las docentes, sobre todo en lo que se refiere a las prácticas educativas esencializadoras y homogeneizantes o ante la continua asociación de interculturalidad con atención a la población extranjera.

La salida ante un atolladero de este tipo la encontré en la escritura en el diario de campo y en el diálogo constante con compañeros/as así como con mis directoras de tesis para hacer explícitas determinadas asunciones que afectaban mi visión y posible representación homogeneizada y esencializada de aquellos/as otros/as con los que me encontraba investigando.

Preciso expresamente "con los que me encontraba investigando" porque si bien este trabajo no tiene el cariz de una investigación acción participativa (Villasante, 1994) ni se sustenta en el método dialógico propuesto por autores como Crapanzano (1980) o Dwyer (1982), sí que ha pretendido desde sus inicios ser fiel a ese enfoque intersubjetivo, en donde lo *etic* y *emic* se combinan para ofrecer una descripción contextualizada y multirreferencial de la realidad estudiada. La inclusión de múltiples voces a la hora de producir los datos en el campo y a lo largo de la redacción de este documento ha sido una de las estrategias para salvaguardar la autoridad del presente documento, no mi propia autoridad como representante de los otros que participan en este texto. El método fenomenológico y la labor hermenéutica propuesta por Rabinow (1992) ha sido central para poder comprender el carácter interpretativo tanto del discurso de los/as informantes como de mi propia visión. Por otro lado, dicha propuesta ha sido esencial igualmente para poder comprenderme a mí misma en diferentes contextos al tiempo que conocía a los y las otros/as, así como para poder reflexionar y cuestionarme a mí misma y las instituciones de mi Estado-nación como constructoras de alteridad, objeto central de esta investigación.

Por último, trasladando estas reflexiones al campo de la propia escritura etnográfica, debo asumir la "responsabilidad" que supone el "narrar" (Canetti, 2004).

Malinowski creó el mito de que los textos etnográficos consiguen convencer en la medida en que hace creer al que lee que “estuviste allí”. Geertz (1989), por otra parte, señala que la habilidad del antropólogo para convencer de esto está en la capacidad narrativa del que escribe convertido de traductor en autor que crea una obra y debe persuadir. Desde mi punto de vista, el texto etnográfico ordena la percepción y el conocimiento que construimos nosotros en interacción con aquellas otras personas. De esta forma, los/as vecinos/as, el alumnado, los y las docentes y demás actores convertidos en informantes están siempre presentes puesto que sus voces, sus narraciones y mis experiencias junto a ellos son la materia prima de la que se nutre este relato. Sin embargo, desde el enfoque propuesto, la construcción de dicha narración es propia y asumo dicha responsabilidad como propia. Y es en cierta manera desigualmente intersubjetiva, otorgando importancia a unos elementos frente a otros fruto de mis inquietudes, de la experiencia en el campo, de mi propio armazón teórico y de mi propuesta analítica.

La ética en el trabajo etnográfico

Por último, no podía obviar algunas consideraciones éticas en la realización de esta investigación y que resumen parte de lo ya planteado en páginas anteriores.

Como mencionaba, la relación de la investigadora con los sujetos de los contextos de investigación parte de cierta desigualdad y asimetría incluso moral. Mis roles adscritos tales como ser mujer, blanca, europea, española, con estudios superiores y perteneciente a una mayoría nacional me colocaba en una posición desigual con respecto, sobre todo, a los vecinos/as del barrio sevillano y más aún con los ciudadanos/as de San Andrés Solaga. Ello me obliga a recoger ciertas contradicciones que sentía, sobre todo, en el contexto de la comunidad mexicana. En ella aparecía como una estudiante de doctorado española que se mostraba claramente defensora de la importancia y relevancia de un modelo de secundaria comunitaria como el de su comunidad. Un modelo que partía de la revalorización de lo propio y de la lengua materna zapoteca frente a los conocimientos disciplinarios, el español o incluso el inglés. Sin embargo, yo representaba el éxito profesional y laboral ya que vestía “buenas ropas”, tenía “euros” en mi bolsillo, hablaba un poco de inglés y usaba todo tipo de aparatos electrónicos propios como la computadora, la grabadora o la cámara de fotos. Pero por otro lado, yo no hablaba zapoteco y no había estudiado en una escuela que hubiese revalorizado lo propio sino que había sido formada en conocimientos disciplinarios como la física, la química, la matemática, la lengua

española o el inglés. Mi presencia en la comunidad era un acicate más para que muchas familias se posicionaran en contra de la escuela y para que me vieran como el foco de ciertas contradicciones.

Asumir este tipo de cuestiones, hacerlas conscientes, dialogar con las personas o convivir con ellas forman parte de lo que Mallart (1996) denominó como “humanismo de la disciplina”. Según este autor, la relación con el "otro" debe ser humana y sincera, siguiendo los postulados planteados por Habermas (1987) y dichas condiciones deben estar presentes desde el trabajo de campo hasta el momento de la escritura.

De manera paralela a ese humanismo y sinceridad, asumí la importancia del compromiso moral con la devolución del trabajo realizado. En el caso de España se hicieron varios tipos de devoluciones. En primer lugar, la devolución formal en el marco de los proyectos de investigación en los que participaba donde las investigadoras responsables se encargaron de concertar una sesión de exposición de los resultados de mayor interés para el centro educativo. Personalmente, igualmente realicé pequeñas devoluciones a partir de mi disponibilidad a “ayudar” y colaborar” en todo lo necesario en el centro escolar, desde el apoyo en clases hasta la elaboración de vídeos de difusión. Por otro lado, en el marco de la investigación doctoral comparativa, considero que fue de gran interés haber presentado la experiencia de la escuela mexicana en el contexto de Sevilla en el marco de la Semana Cultural del centro educativo en el año 2009. A dicha presentación asistieron familiares, alumnado y profesorado y tuvo una alta valoración por parte de madres y padres así como interés por parte del equipo directivo del centro. Actualmente, me encuentro pendiente de hacer una nueva devolución del trabajo realizado en el Centro de Formación del Profesorado de Sevilla dentro de las reuniones organizadas en la Comisión de Comunidades de Aprendizaje de la provincia.

En el caso de México, la principal devolución realizada hasta el momento fue un análisis FODA de la escuela de San Andrés Solaga, a partir del cual se diagnosticaron las **F**ortalezas, **O**portunidades, **D**ebilidades y **A**menazas, tanto a nivel general como de cada uno de los proyectos. Dicho análisis fue trabajado en sesiones de capacitación docente y publicado para su difusión regional (Antolínez, 2010). Junto a ello, en las diferentes estancias realizadas en México he podido compartir parte del trabajo realizado en ambos contextos a diferentes audiencias por invitación de un asesor de las secundarias comunitarias, ya que según él, una de las mejores devoluciones que puede hacerse al modelo de secundarias comunitarias es precisamente difundir el análisis de su trabajo en los foros académicos y científicos. Personalmente, asumí mi

asistencia a congresos y seminarios nacionales e internacionales[40] bajo este compromiso propuesto explicitando en la mayoría de los casos el nombre de la propuesta pedagógica y de la escuela. Y es que uno de los actos que he considerado de mayor importancia ha sido mostrar los nombres reales de ambos centros educativos en cada uno de los foros y congresos en los que he tenido oportunidad de asistir como forma de empoderar y dar valor al trabajo realizado en cada una de las escuelas.

De esta manera, asumo que la devolución es un acto constante, condicionado por la postura ética de la investigadora y consistente en un proceso continuado de "dar y tomar". Este proceso tiene lugar en todas las etapas de la trama de la investigación, partiendo del propio trabajo de campo y finalizando inacabadamente en la escritura del texto etnográfico. A lo largo de estos años y estas páginas se evidencia un continuo conocimiento y comprensión de la realidad de esas personas, de sus inquietudes y miedos, además de prácticas y discursos. Pero en esa comprensión profunda de ellos/as, hay igualmente una mayor comprensión de mí misma y sobre todo, también, un permitir ser conocida y comprendida por ellos y ellas.

Es en esa dialéctica realmente intersubjetiva del trabajo etnográfico cuando se logra la verdadera intención comunicativa de la etnografía y su capacidad holística. Sin embargo, en esa misma dialéctica aparece la caja negra de incomprensiones, contradicciones éticas y silenciamientos sin resolver. En este juego es donde no sabes dónde está el límite del relativismo cultural; la frontera, en ocasiones, del propio juicio moral ante lo que te parece incorrecto; o la sinceridad valiente para visibilizar ese espacio privado no narrado, oculto, e incluso mentido en que entras como investigadora para no faltar - según crees- a las reglas del juego del contexto que te acoge.

40 Por ejemplo: el Congreso Internacional de la *International Association for Intercultural Education* en Atenas, Grecia (2009) y en Xalapa, México (2012); el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe en La Antigua, Guatemala (2010) o el 54 Congreso Internacional de Americanistas en Viena, Austria (2012).

CAPÍTULO 3. DESCRIPCIÓN DE LOS CONTEXTOS[41]

Mapa 1: Ubicación de España y México en el mapa mundi

Una buena información demográfica sobre la comunidad no es aquella que se yuxtapone o se superpone sin más a la descripción de las relaciones sociales del grupo, sino aquélla que, ya al ser presentada, nos dice algo de esas relaciones. (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 125).

El análisis de los procesos sociales y culturales dentro de la institución escolar no puede hacerse al margen del contexto en el que se ubican los centros escolares, como mencionamos en el capítulo teórico. Por ello, en el presente capítulo, describiremos el marco histórico y legislativo de cada una de las experiencias y esbozaremos algunos datos sociales y demográficos.

Cabe mencionar que los datos objeto de nuestra atención son diferentes en un caso y en otro. En el caso del centro escolar en la Comunidad Autónoma de Andalucía, hemos abordado principalmente información estadística sobre población y comparativas con respecto a la población extranjera de la ciudad de Sevilla y la comunidad andaluza. Insistimos en el hecho de rescatar estos datos no porque nuestra postura asuma que interculturalidad e inmigración van unidos sino porque en la realidad, el número de población extranjera en un centro escolar es un indicativo del abordaje o no de la interculturalidad. En el caso de la escuela Secundaria Comunitaria del estado de Oaxaca, en México, los datos están estrechamente vinculados con cuestiones sociodemográficas y de desarrollo humano de las poblaciones originarias ya que la escuela de nuestra investigación se encuentra en una comunidad indígena de la región.

41 Puede encontrarse una síntesis de los marcos históricos, legislativos y normativos tanto en España como en México en forma de tablas en el Anexo 4.

1. El caso de España.

1.1. Marco histórico-legislativo de la educación intercultural en España.

La Educación Intercultural en España, y en general en la Europa Continental[42], es un concepto que nace a partir de una serie de factores. El más referenciado tiene que ver con el hecho de que la inmigración extracomunitaria y, por tanto, la presencia de alumnado extranjero en las aulas, ha provocado reflexiones en el profesorado sobre cómo abordar nuevas problemáticas que han derivado en innovaciones educativas denominadas bajo el rótulo "educación intercultural" (Essomba, 2007a). Otros factores se evidencian de importancia. Por un lado la consolidación del sistema democrático como forma de gobierno conllevó al reconocimiento de la diversidad cultural tanto tiempo silenciado durante la dictadura franquista (1939-1975). La Constitución Española será así la máxima expresión de dicho reconocimiento (Sánchez, 2003). Por otro lado, el giro posmodernista vivido a nivel universal y provocado por los procesos de globalización será el marco ideológico en el que se ubican diferentes propuestas interculturales (Essomba, 2007a; Robins, 2003).

Este es el contexto que rodea la educación intercultural en España. Para comprender mejor la evolución y consolidación de la misma, vamos a abordar cada una de las disposiciones legislativas que la amparan. Partimos de la clasificación que establecen Aguado et al. (2005) aunque reestructurado exponiendo: 1) proyectos y programas educativos en la esfera internacional-europea; 2) leyes y normas explícitas que organizan el sistema educativo a nivel nacional y regional y; 3) medidas concretas a nivel local para desarrollar leyes o normas.

1.1.1 Proyectos educativos en la esfera europea: la mirada hacia la igualdad de oportunidades

Como punto de partida vamos a señalar cómo los proyectos políticos en materia educativa han estado más vinculados al tratamiento de minorías o a la integración de los inmigrantes que a conceptos como diversidad cultural o propiamente educación intercultural como veremos a continuación.

La Unión Europea ha tratado de atender, dentro de su política social, a aquellos grupos considerados en situación de riesgo respecto a la igualdad de oportunidades

42 Partimos de la aceptación general de que el concepto "educación intercultural" es usado mayoritariamente en la Europa continental frente a las nociones de multicultural preferidas en el contexto anglosajón (Cfr. Cap1: 2)

educativas. A partir del Primer Programa de Acción de 1976 estos grupos se dividen en: analfabetos, población de hijos de trabajadores migrantes, de trabajadores itinerantes o gitanos, personas con discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales y con dificultades de aprendizaje y el colectivo de mujeres. De ellos, vamos a hacer especial énfasis en el segundo y tercer grupo y su vinculación con el desarrollo de un amparo jurídico-político de la educación intercultural.

Constitución de la Comunidad Europea y la atención a los hijos de los trabajadores migrantes

En la constitución de la Comunidad Europea tras la II Guerra Mundial, los Tratados Originarios[43] sientan las bases para una cierta movilidad de trabajadores de unos Estados a otros. Este hecho tuvo como consecuencia el nacimiento de un panorama europeo diverso en el que minorías lingüísticas y dialectales, trabajadores extranjeros residentes, inmigrantes, descendientes de personas que emigraron, etc. han tenido que ser atendidos en asuntos tan básicos como la educación.

Desde principios de los 70, el Consejo de Europa ha ido adoptando diferentes estrategias de multiculturalismo o pedagogía multicultural (Portera, 2008). La respuesta de la Unión Europea a esta realidad diversa comenzó desde los mismos Tratados Originarios y fue reafirmada en la Carta Social Europea[44] en sus artículos 14 y 19. En ambas se recoge parte de la política social de la Comunidad Europea basada en el compromiso de todos los Estados a la atención y protección de los trabajadores migrantes y sus familias. A ello se unió la resolución 68/2 sobre Servicios Sociales a favor de los Trabajadores Migrantes, de 28 de enero de 1968 que sirvió de base para las medidas educativas que se desarrollaron posteriormente.

Será la Resolución 70/35 sobre la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes del 27 de noviembre de 1970 la que defina las primeras líneas de la política educativa europea. Se considera que el derecho a la educación es un

43 Los Tratados Originarios son los primeros tratados de creación de unión económica de países europeos a partir de la crisis acaecida tras la Segunda Guerra Mundial y que sentarán las bases de la posterior Unión Europea. Corresponden al Tratado de la Comunidad Económica del Carbón y el Acero de 1951 (CECA), el Tratado de la Comunidad Económica Europea de 1957 (CEE) y la creación de la Comunidad Europea de la Energía Atómica de 1958 (CEEA).

44 La Carta Social Europea es una disposición del Consejo de Europa. Fue firmada el 18 de octubre de 1961 y entró en vigor en 1965. España la firmó el 27 de abril de 1978 y la ratificó en 1980. La Carta se divide en tres bloques de los cuales, en el primero se recogen los diferentes derechos de los trabajadores. El contenido completo de la Carta Social Europea puede encontrarse en http://www.coe.int. En español puede encontrarse en http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/1934.pdf.

bien inalienable y que *existe la necesidad de proteger, en interés de los hijos de los trabajadores migrantes, su patrimonio cultural y lingüístico, así como hacerles disfrutar de la cultura del país de acogida*, al tiempo que plantean que la escolarización favorecería la adaptación e integración de hijos y padres (Valle, 2006: 29). Desde un primer momento se busca la cooperación entre todos los Estados miembros para conseguir estos fines, como se aprecia en la resolución de los Ministros de Educación, de 16 de noviembre de 1971, relativa a la cooperación en el dominio de la enseñanza. Añade Besalú (2002) que, en esta época temprana, estas medidas surgen fruto de la atención a un problema estrictamente pedagógico relativo al bilingüismo y al bajo rendimiento escolar de los hijos de inmigrantes extranjeros.

En 1976 tiene lugar un Programa de Acción en el cual, en una de sus acciones, se proponen una serie de medidas tales como: organizar una enseñanza acelerada del idioma de acogida, mantener una enseñanza de la lengua y cultura de origen y ampliar la información a las familias sobre las oportunidades de educación y formación. De alguna manera se estaba dando una doble estrategia como señala Portera (2008): *To promote both the integration of these children within host country schools and also maintain cultural and linguistic links to the country of origin, so as to facilitate possible school reintegration* (p. 483).

Ello obliga a que los Estados garanticen la educación gratuita en su etapa obligatoria, que se lleven a cabo medidas para el aprendizaje de la lengua vehicular, que se desarrollen metodologías adaptadas a las necesidades de los sujetos, que se asegure la enseñanza de la lengua y cultura de origen y que se incentive la formación del profesorado que imparta estas enseñanzas.

Sin embargo, los estudios sobre la atención educativa a minorías extranjeras en diferentes señala que los hijos de trabajadores migrantes presentaban la tasa más alta de paro, los trabajos peor remunerados y menos cualificados y ciertos retrasos respecto al curso escolar aunque estos datos se refieren sólo a los alumnos migrantes de terceros países (Valle, 2006).

En síntesis, analizando las diferentes conferencias estimuladas por el Consejo de Europa[45], vemos como la manera en que está planteada la atención educativa a estas minorías está vinculada a los “problemas” relacionados con la educación de los trabajadores migrantes así como el mantenimiento con la lengua y países de origen (Portera, 2008).

45 Conferencia en 1973 en Berna, 1974 en Estrasburgo, 1975 en Estocolmo y 1976 en Oslo.

La otra minoría étnica: atención a los hijos de familias itinerantes y gitanos

Es de especial interés mencionar que a partir de fines de los setenta se presta igualmente atención a los hijos de trabajadores itinerantes en el ámbito de la igualdad de oportunidades, también para éstos, ya que se presupone que su modo de vida dificulta la escolarización normalizada. Hay que mencionar la Resolución del Consejo de 22 de mayo de 1989 relativa a la escolarización de los niños gitanos e itinerantes nacida de la preocupación del momento sobre la falta de escolarización de estos niños y niñas, una constante dinámica absentista entre los matriculados/as, un índice muy bajo de alumnos que llegasen a la secundaria y una tasa muy elevada de analfabetismo entre los adultos. Se plantean como objetivos favorecer iniciativas innovadoras, promover acciones positivas, articular las realizaciones y dar a conocer los resultados favoreciendo el intercambio de experiencias.

La incorporación de la educación intercultural como paradigma educativo

Aguado et al. (2005) consideran que los escasos documentos referidos explícitamente a educación intercultural están vehiculados en la última década a favorecer la cohesión y alcanzar así un nuevo concepto de ciudadanía europea. Señalan que los objetivos en esta materia son los siguientes: 1) Desarrollo de la competencia lingüística, de la capacidad multilingüe como un medio para adquirir la identidad multicultural europea; 2) La lucha contra el racismo y la xenofobia y; 3) El desarrollo de la educación intercultural, empezando por la búsqueda y construcción de un nuevo concepto de cultura. (Íbid: 52).

Creemos que el primer punto ha sido el de mayor desarrollo en los países europeos, como hemos podido ver en los apartados anteriores, así como el fomento del aprendizaje o mantenimiento de la lengua materna[46]. Respecto al segundo punto podemos encontrar los principios de tolerancia, no-discriminación y respeto por los demás en todas las legislaciones europeas, según señalan en el informe elaborado por el grupo de investigación INTER (2003). Aguado et al. (2005) plantean que, en general, hay que replantearse si el término “tolerancia” realmente es un principio

46 Para mayor información sobre la Enseñanza de las Lenguas y Culturas de Origen (E.L.C.O) remito a Franzé, A. (Ed.) (1999).

intercultural o si, por el contrario, no implica un posicionamiento de superioridad del que tolera frente al tolerado. Por otro, invitan a la reflexión sobre el reconocimiento de la existencia del racismo por un lado, y las incoherencias en esta materia en las legislaciones comunitaria y nacional de cada uno de los países miembros. Por último, el tercer punto apenas tiene una historia asentada de propuestas. En el contexto de la Unión Europea, la interculturalidad es definida a partir de la Conferencia de 1983 en Dublin y siguientes años. Será a partir de 1990 cuando la educación intercultural será definida en términos de "reciprocidad" hasta llegar a la situación actual en la que, según Portera: *For the first time in the history of pedagogy, children of immigrants were no longer regarded as a 'problem' or 'risk', but as 'resources*' (2008: 484).

Aguado et al. (2005) señalan, por otro lado, que la educación intercultural no entra en escena como paradigma educativo hasta el Informe de la Comisión, de 25 de marzo de 1994 sobre la educación de los hijos migrantes de la Unión Europea. La reflexión en materia educativa comienza así a enriquecerse contemplando la interculturalidad ya no como un problema exclusivamente escolar sino, sobre todo, como una cuestión de carácter sociopolítico. Su objeto ya no será sólo los hijos de los trabajadores migrantes sino todos los alumnos y todas las personas y ello se traduce en la necesidad de preparar a los ciudadanos y ciudadanas para vivir en sociedades multiculturales. De manera más reciente podemos destacar la Declaración de los ministros de Educación europeos sobre educación intercultural (Atenas, Grecia, 10-12 noviembre de 2003) en la que, entre otros asuntos, se hace una valoración positiva de la democracia como modelo político; se constata la realidad diversa de las naciones en materia de etnicidad, cultura, lengua, religión y sistemas educativos; se hace presente la realidad conflictual y controvertida de estas mismas naciones -fruto de dicha diversidad de valores y creencias- y; se defiende la situación multicultural, abogando por conseguir la erradicación de prácticas racistas y/o xenófobas, así como, los efectos excluyentes y marginadores de la globalización.

1.1.2. Disposiciones jurídicas y leyes nacionales: la extranjería en la compensación

En el caso español, los menores han visto garantizado su derecho a una educación gratuita y obligatoria en las mismas condiciones que el resto de alumnado español desde las primeras leyes educativas diseñadas en el periodo democrático (como fue la LODE 1985). Hemos querido ofrecer un recorrido por cada una de las

disposiciones jurídicas y leyes educativas que ilustrara el contexto socio-histórico en el que surgen, bajo qué concepto se interpreta la diversidad y qué tipo de medidas se han ido tomando para atenderla, centrándonos en este periodo.

Recorrido histórico por las leyes educativas

La Constitución Española es la norma jurídica suprema del ordenamiento jurídico de España y se redacta en 1978, tras el fin de la dictadura impuesta por el General Franco. Tras la muerte de éste se hizo necesaria una reordenación y reformulación jurídica que reconociese la diversidad cultural existente en el país. Fue iniciada a partir de la Ley para la Reforma Política aprobada por referéndum el 15 de diciembre de 1976. En este proceso hacia la democracia se legalizan todos los partidos políticos, tienen lugar las primeras elecciones, se consolida la situación económica ante la crisis del petróleo y se trata de asegurar la paz social. En este contexto, se afronta la elaboración de la Constitución por parte de varios miembros de diferentes partidos políticos de diversa ideología hasta elaborar un documento que fue sometido a referéndum el 6 de diciembre de 1978.

Con respecto al tema que nos ocupa, la Constitución española reconoce en su artículo 27 a todos los españoles el derecho a la educación y la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza básica. De alguna manera, estas disposiciones iniciales marcarán la línea que desarrollarán cada una de las leyes educativas posteriores a la fecha.

En la década de los sesenta y principios de los setenta España aún estaba bajo el sistema dictatorial franquista. Por otro lado, a nivel económico se entró en lo que se denominó el desarrollismo, gracias entre otras cosas, al auge del turismo en el país. Se comenzó a fraguar así una incipiente clase media así como ciertas movilizaciones que reivindicaban mayor libertad personal y política. El final de la dictadura franquista tendrá lugar en 1975 con la muerte de Francisco Franco y la sucesión del rey Juan Carlos I. Éste juró acatar los Principios del Movimiento Nacional que estuvieron amparando la dictadura aunque finalmente se promovió un Referéndum para la Reforma Política que acabó en el proceso de Transición Española hacia la democracia parlamentaria.

España contabilizaba en 1970 un total de 33.956.376 personas[47] de las cuales el 0,85%[48] eran extranjeros. De todos ellos, 168.670 eran europeos (mayoritariamente de la Alemania Occidental), 36.755 de América del Norte (principalmente de Estados Unidos), 22.230 del Caribe y América Central (siendo Cuba el país mayoritario), 28.861 de América del Sur (siendo Venezuela y Argentina los países más representativos), 6.333 de Asia y 27.139 de África con especial preponderancia de los procedentes de Marruecos. Durante la década de los 50 y 60 España había sido un país expulsor de mano de obra como "trabajadores invitados" a otros países europeos gracias a los acuerdos bilaterales. Sin embargo, a partir del despegue económico vivido en la década de los setenta, en España comienza a darse un proceso de regreso de gran cantidad de estos trabajadores emigrados. Por otro lado, en esta década estaban asentándose también otros grupos de población procedentes de Marruecos (tras el cierre de fronteras de algunos países europeos por la crisis del petróleo), inmigrantes latinoamericanos huyendo de las dictaduras y jubilados europeos que se asientan en las zonas costeras buscando un clima soleado, así como los beneficios que les ofrecía el bajo coste de vida. Estas serían las primeras realidades migratorias con las que se encontraba España hasta el surgimiento de la primera Ley de Extranjería en 1985.

En este contexto, se crea la Ley General de Educación de 1970 dentro de la dictadura franquista pretendiendo ofrecer una propuesta educativa modernizadora que respondiese a las demandas propias de la época. Desde esta Ley se estableció la obligatoriedad y gratuidad de una educación básica unificada accesible a todos los sectores sociales. Se concebía así la educación como un servicio público y se responsabilizaba al Estado de su provisión. Reconociendo el carácter mixto del sistema educativo, se abrió la posibilidad de que centros no estatales pudieran participar en la oferta de puestos escolares gratuitos en los niveles obligatorios previa ayuda del Estado. La organización del sistema educativo quedó planteada en un tramo de Educación General Básica (E.G.B.) unificado, común e igualitario que abarcaba hasta los 14 años la obligatoriedad escolar.

Sin embargo, esta Ley no escapaba al contexto ideológico dictatorial en el que había nacido. Aunque en la misma se hacía referencia a la diversidad de las distintas regiones españolas, no se reconocía el pluralismo lingüístico y cultural de éstas por lo

47 Datos del Censo de 1970. Población de hecho.
48 Elaboración propia a partir de los datos del Censo de 1970

que el objetivo final educativo estaba en la inculcación de unos valores unificados fundamentados en un sistema meritocrático (Mijares, 2004: 198).

En este sentido, el reconocimiento de la diversidad en dicha Ley brilla por su ausencia o, a lo sumo, aparece recogiendo en su seno a aquellos alumnos y alumnas que no se integran al sistema educativo obligatorio o que, haciéndolo, no se adecuan satisfactoriamente a él. Serían estos alumnos "diferentes" concebidos bien como "delincuentes", bien como "anormales". Por otro lado, la minoría autóctona histórica por antonomasia, los gitanos, no aparecen recogidos por lo que su situación seguía estando al margen de la escolarización en el sistema educativo (Mijares, 2004: 199). Por último, el peso del fenómeno migratorio no había hecho plantear cuestiones sobre la integración de otro tipo de alumnado diferente ya que, si analizamos los datos sobre población en edad escolar (0-14 años) en 1970, vemos que los menores extranjeros representaban tan sólo el 0,62%[49] del total de menores censados en España. En la década de los ochenta, el país va asentando poco a poco la reactivación económica de finales de los setenta hasta su entrada en 1986 a la Comunidad Económica Europea. Junto a ello, el clima político de la época ha de enfrentarse a un intento de golpe de estado protagonizado durante el gobierno de Adolfo Suárez.

Demográficamente, España contaba con 37.683.363 habitantes según el Censo de 1981 de los cuales 1,67%[50] eran nacidos en el extranjero, cifra baja pero incrementada en los once años que le separan del censo anterior y que seguirá aumentando en los años posteriores. Este hecho parece hacer tomar conciencia de que España está convirtiéndose en un país receptor de inmigrantes que ha de plantearse la gestión de sus movimientos y el control de sus flujos. La cercanía de la entrada de España en la Comunidad Económica Europea hizo plantear que el país se estaba constituyendo igualmente como frontera sur respecto a la zona de Magreb con la que mantiene una estrecha cercanía física. Se crea así la primera Ley de Extranjería española, la Ley de Derechos y Libertades de los Extranjeros en España (Ley Orgánica 7/1985), influenciada por las políticas restrictivas que ya marcaban otros países de la Comunidad. De ahí que dicha ley mantuviese dos objetivos básicos: el control de los flujos migratorios y el establecimiento de una clara distinción entre los inmigrantes legales y aquellos en situación irregular. A efectos administrativos, se definen los pasos a seguir para obtener los permisos de residencia y trabajo y la nacionalidad española.

49 Elaboración propia a partir de los datos del Censo de 1970.
50 Elaboración propia a partir de los datos del Censo de 1981.

La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, L.O.D.E. (1985) nace entonces dentro del gobierno socialista (que entra al poder en 1982). Mantiene como objetivos responder a los principios que sobre cuestiones educativas recoge la Constitución Española garantizando el pluralismo educativo y la equidad, y es que tanto la Carta Magna como los pactos de la Moncloa de 1977 van a constituirse como marco de desarrollo de la política educativa de los años ochenta.

Dicha Ley definió el sistema educativo hasta los años noventa. En ella se planteaba la libertad de crear centros docentes y dotarlos con un proyecto educativo propio (Capítulo III del Título I); la capacidad de los padres de decidir para sus hijos centros distintos de los creados por los poderes públicos y la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones (artículo 4); la libertad de cátedra del profesorado y la libertad de conciencia del propio alumnado. Una de las medidas vigentes hasta el día de hoy y más controvertidas promovida por la LODE fue la división entre centros públicos y centros concertados. Dicha división permitió, de alguna manera, un acceso diferencial a la escolarización de los alumnos de clases sociales más bajas (que iban a los centros públicos) y aquellos en mejor situación (que podrían permitirse acceder a los privados concertados). Esta distinción afecta también, como veremos, a la escolarización del alumnado de origen inmigrante (Cfr. Cap3: 1.2.2.).

Respecto al tema de la atención educativa a las minorías, esta Ley ha de hacer frente, como las demás, a la integración de los gitanos en el sistema educativo. De ahí surge la creación de las “escuelas puente” que se estaban desarrollando desde 1978 y que consistían en la segregación del alumnado gitano en centros escolares independientes, cercanos a su residencia y dedicados específicamente a ellos. Sin embargo, ni en la Ley General de Educación ni en la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación aparece la atención a la diversidad como un apartado propio salvo en el principio de pluralismo y equidad en la segunda de ambas y la garantía del derecho a la educación de “extranjeros residentes en España”.

La década de los noventa impone un cambio de ritmo en el contexto español. En primer lugar por las reconversiones industriales y la sustitución del modelo económico en uno de corte más liberal. Estos cambios tuvieron como consecuencia una reducción considerable de la tasa de desempleo, el desarrollo de industrias como el acero, astilleros, textiles, minerías, etc. y la activación de sectores como la construcción y el agrícola en regiones muy concretas.

La realidad de que España es un país de inmigrantes se constata en el hecho de que en 1990 tiene lugar el primer debate político sobre inmigración en el Congreso. Según el Censo de 1991, el país contaba con un total de 38.872.268 habitantes, de los cuales el 2,17%[51] habían nacido en un país distinto a España, siendo la nacionalidad marroquí la más numerosa. Ello conllevó, por otro lado, un proceso de regularización en 1991 que saca a la luz por primera vez el número de inmigrantes que hay en España (133.000 en situación irregular). Dicho proceso estaba tratando de mejorar determinados aspectos de la Ley de Extranjería tan restrictiva diseñada en 1985. Se instaura paralelamente en 1993 una política de "cupos" para gestionar y controlar la entrada de trabajadores extranjeros.

A nivel institucional se dan también una serie de cambios, como son la creación de la Dirección General de Migraciones, que sustituye al antiguo Instituto de Emigración, creado en 1956 para gestionar las salidas y estancia de los trabajadores españoles en el extranjero. Dicha Dirección pasará a depender del Ministerio de Asuntos Sociales a partir de 1993 y tendrá como competencias tratar de simplificar los aspectos relacionados con la gestión de la inmigración, además de facilitar el desarrollo de una política más centrada en la integración. Por otro lado, en 1994 se pone en marcha el Plan para la Integración Social de los Inmigrantes (PISI), que aborda medidas de diversa índole en diferentes ámbitos (normativo, sociolaboral, educativo, cultural, convivencia territorial y participación social) y que será concretizado en la práctica por las elaboraciones que del mismo se hacen en cada una de las Comunidades Autónomas. En el mismo año, se crea el Observatorio Permanente de la Inmigración (OPI) con el objetivo de elaborar diagnósticos sobre la situación de la inmigración a tiempo real y adelantar pronósticos sobre el fenómeno. Finalmente, se constituye en 1995 el Foro para la Integración Social de los Inmigrantes que se estructura como órgano consultivo que aglutina representantes de la administración, sociedad civil e inmigrantes en busca del diálogo y la participación de toda la sociedad para la consecución de alternativas de cara a la integración social de dicho colectivo.

A esta situación acompaña en 1996 una segunda regularización o re-documentación acompañada de la aprobación de un nuevo reglamento de la Ley 7/1985 (Reglamento de la Ley Orgánica sobre Derechos y Libertades de los extranjeros en España. Real Decreto 155/96) que implica mejorar, sobre todo, aquellos aspectos relacionados con las condiciones laborales y sociales de los extranjeros.

51 Elaboración propia a partir de los datos del Censo de 1991.

Para ello se establece un nuevo sistema de permisos de residencia y de trabajo, así como otros cambios que afectan, sobre todo, a la política de visados y a la de reagrupación familiar (Agrela, 2006).

Podemos apreciar así cómo se va dando un incremento significativo de población extranjera en España. A este hecho, acompaña una cierta conciencia social que provoca que en la nueva ley educativa, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo. L.O.G.S.E. (1990) aparezca por primera vez la cuestión de la integración de los grupos desfavorecidos en la escuela. De ahí que uno de los objetivos de la Ley sea la lucha contra la discriminación y la desigualdad, fueran éstas por razones de nacimiento, sexo, raza, religión u opinión. En el artículo 2 del Título Preliminar se recogen los principios de la actividad educativa señalando *La efectiva igualdad de derecho entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.*

El modelo de atención a la diversidad de la LOGSE estaba centrado en: a) educación compensatoria, temporal o permanente basados en la diversificación curricular y adaptativa; b) programas de garantía social que estaban dirigidos a aquellos estudiantes que no alcanzaban los objetivos educativos básicos en la educación secundaria, en riesgo de abandono escolar y que se encontraran situación desfavorecida social y culturalmente y; c) mantenimiento de los idiomas y las culturas de origen, basados en los derechos de pluralidad lingüística (Aguado et al., 2005).

En el Título V “De la compensación de las desigualdades en la educación”, se definen las medidas a llevar a cabo para hacer efectivo el principio de igualdad en relación al derecho de la educación. En el articulo 64 se plantea llevar a cabo *una actuación preventiva y compensatoria garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización, durante la educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales, por la procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia, supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores*.

La LOGSE supone una reforma integral cuyo cambio más significativo está en la ampliación de la obligatoriedad de escolarización a los dieciséis años con la intención de adecuarla a la edad mínima para incorporarse al mercado laboral. La Ley fue evaluada en 1994 y de ello surgió la Ley 9/1995 de Participación, Evaluación y

Gobierno de los centros docentes (LOPEG) que implicaba mayor autonomía en los centros y en el refuerzo de las medidas de atención a la diversidad.

En esta Ley podemos apreciar una primera toma de conciencia de la diversidad, entendida desde el hecho de que existen alumnos que se encuentran en una situación desfavorecida por múltiples motivos y que necesitan de una ayuda para hacer frente al reto educativo. Se basa pues en el principio de igualdad y en la atención a las características y necesidades del alumnado, traducido en acciones de compensación de las desigualdades a la hora de optar a la educación obligatoria. Sin embargo, como podemos apreciar, no hay una alusión directa al colectivo de personas extranjeras residentes en el territorio español y las especificidades al respecto de las mismas, como se verá en legislaciones posteriores.

Finalmente, plantea Essomba (2007b), la LOGSE responde desde su principio de compensación a una fase que él denomina de "incorporación" del alumnado inmigrante al sistema educativo. Este modelo consistirá, básicamente, en la escolarización del alumnado en aulas ordinarias sin ningún tipo de apoyo específico lo que implicará, de alguna manera, procesos de exclusión, fracaso escolar y abandono (íbid: 284).

El contexto en el que se desarrolla la siguiente Ley Orgánica de la Calidad Educativa. L.O.C.E. (2002) está íntimamente marcado por el cambio de gobierno con la entrada del Partido Popular en 1996 y su reelección en el 2000. España, por aquellas fechas, mantenía la bonanza económica acaecida desde 1993 con la reactivación de la economía gracias al aumento del sector de la construcción, entre otros factores de importancia. Cabe destacar, como hechos sociales relevantes, los ataques de la población de El Ejido (Almería) contra los inmigrantes, principalmente de origen magrebí, que vivían en la zona en el año 2000. Por otro lado, son de especial interés los acontecimientos vividos tras los atentados terroristas del 11 de septiembre de 2001 en los Estados Unidos, los vividos en Madrid en el 2004 y en Londres un año más tarde, hechos que marcaron la génesis de un cierto sentimiento islamofóbico entre la población. Esta realidad fue acuciada por la participación de las fuerzas armadas de España en la ocupación de Afganistán y la invasión de Iraq que conllevaron un cierto malestar de la ciudadanía con respecto a su gobierno teniendo como consecuencia la entrada del Partido Socialista de nuevo en las elecciones del 2004.

Por otro lado, hay que destacar la importancia demográfica que está cobrando el fenómeno migratorio a principios del siglo XXI. Institucionalmente, desde el año 1999 puede encontrarse en el Instituto Nacional de Estadística la Encuesta de Migraciones, lo que indica el carácter significativo, de historia y permanencia que está teniendo dicha realidad en el país. En el año 2002, se contabilizaban en España 41.837.894[52] personas. A partir de datos del Anuario Estadístico del mismo año la cifra de extranjeros con tarjeta o permiso de residencia en vigor era de 1.324.001 (3,16% del total de población), de los cuales el 35,56% eran europeos, el 27,70% africanos, el 28,75% americanos y el 7,91% asiáticos. Teniendo en cuenta la nacionalidad, los colectivos mayoritarios eran el marroquí, el ecuatoriano, el británico, el colombiano y el alemán,[53] teniendo especial importancia la concentración de nacionalidades en determinadas zonas como población magrebí en el Maresme barcelonés o alemana y británica en la Costa del Sol malagueña.

Atendiendo a la presencia de la población inmigrante en la escuela pública española, tenemos que en el curso 2001-2002, la cifra global de alumnos matriculados en España en enseñanzas no universitarias fue de 7.298.150, de los que el 2,76% eran extranjeros.

Por otra parte esta realidad, unida a los movimientos de regularización tenidos lugar en 1991 y 1996, propiciaron la aprobación de la Ley Orgánica 4/2000 de derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (Ley Orgánica 11-1-2000, núm. 4/2000) en sustitución de la de 1985, con la oposición del Partido Popular que conllevó una contrarreforma (Nueva Ley de Extranjería 8/2000). Lo más novedoso de esta Ley es que, en contraposición con la anterior, deja de estar tan centrada únicamente en aspectos de seguridad y control de los flujos y prima como asunto de importancia la integración social de los inmigrantes (Agrela, 2006).

La LOCE fue una ley de Calidad, promulgada el 23 de diciembre de 2002 por el segundo gobierno del Partido Popular (PP) y pretendía responder a los efectos negativos que señalaba respecto a la anterior Ley, la LOGSE. No llegó a aplicarse ya que tras la llegada a la presidencia del gobierno del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) se paralizó por medio de un Real Decreto aprobado por el Consejo de Ministros del 28 de mayo de 2004. Finalmente, la Ley fue derogada el 24 de mayo de 2006 por la (LOE) Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación.

52 Datos del Padrón Municipal a 1 de enero de 2002. Instituto Nacional de Estadística.
53 Datos del Anuario Estadístico de Extranjería 2002. Delegación del Gobierno para la Extranjería y la Inmigración. Observatorio Permanente de la Inmigración.

En relación al tema que nos ocupa, la LOCE, en el capítulo VII del Título I con el título de necesidades educativas específicas, presta especial atención a los alumnos extranjeros, a los alumnos superdotados intelectualmente y a los alumnos con necesidades educativas especiales —bien por la presencia de una o varias discapacidades o por otros factores de análogos efectos— estableciendo un marco general que permita a las Administraciones educativas garantizar, en todos los casos, una adecuada respuesta educativa a las circunstancias y necesidades que en estos alumnos concurren.

En dicho apartado se sigue el principio de compensación educativa que apreciábamos en la LOGSE. Se recoge por primera vez un apartado sobre los alumnos extranjeros. En el artículo 42 se plantea la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo prestando atención a la disposición de medidas respecto al aprendizaje de la lengua y cultura españolas para favorecer su integración. Por otro lado se recoge que estos alumnos tienen los mismos derechos y deberes que el alumnado español y que sus padres deberán ser informados de los mismos.

Podemos apreciar como en esta ley perdura aún el carácter compensador que veíamos en la LOGSE. La atención a alumnado extranjero se incluye dentro del apartado de alumnado con necesidades educativas específicas y de alguna manera sigue sin reconocerse la diversidad de los propios alumnos autóctonos. De alguna manera, asistimos a un modelo educativo asimilador donde las medidas compensatorias que se establecen se sustentan en la "teoría del déficit" y son acciones además de carácter segregacionista de ahí que Essomba (2007a) sitúe a la LOCE en lo que denomina fase de "segregación" que implica una reducción de las oportunidades de interacción de los menores con sus iguales y, en consecuencia, una resta de oportunidades para activar aprendizajes y relaciones sociales (íbid: 284).

Desde la entrada en el gobierno del Partido Socialista Obrero Español en 2004, España siguió unas directrices un tanto diferentes de las mantenidas durante la anterior legislatura. En primer lugar, en política exterior se retiran las tropas de Iraq lo que supone un cierto distanciamiento de España con respecto a Estados Unidos y se lleva a cabo el intento fallido de firma de la Constitución Europea. Por otro lado, en el país se mantiene la terciarización de la economía y la sociedad representando éste un 65% de la ocupación por sectores en el año 2005. El sector de la construcción, poco a poco, comienza un proceso de baja ocupación que culminará con la actual crisis que estamos viviendo.

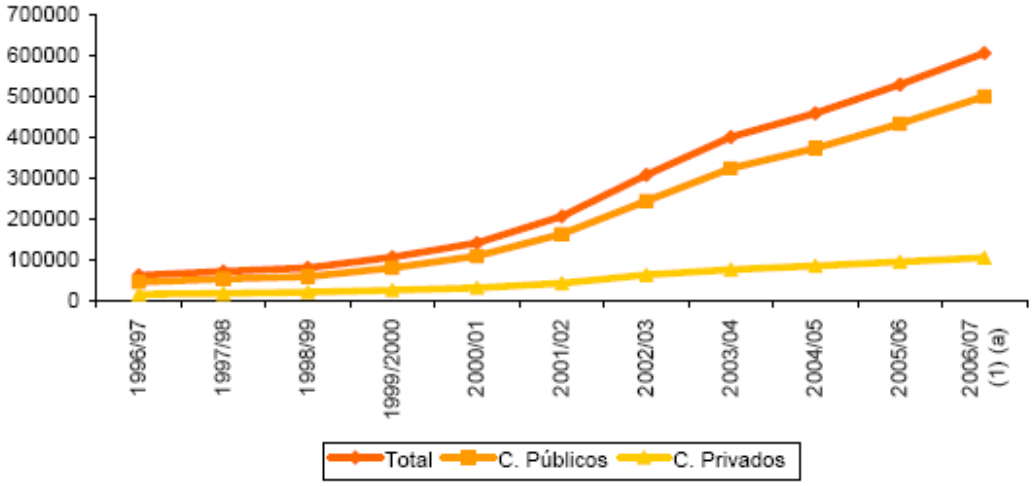
En la actualidad nos encontramos con un panorama que ya se venía anunciando desde el año 2000 a partir de la reforma de la Ley de Extranjería y el cambio de atención que empezaba a suscitar el fenómeno migratorio en el país. Desde dicho año, España ha presentado una de las mayores tasas de inmigración, reforzado por los procesos de regularización que se vivieron en los años 2000, 2001 y 2005. Para el año 2006, el número de extranjeros residiendo en España estaba en torno al 9,27% del total de la población. Las nacionalidades más representativas eran la marroquí en primer lugar, seguida de la ecuatoriana y la rumana. Cabe decir, que desde el año 2007, Rumania junto con Bulgaria, se convierten en miembros de pleno derecho de la Unión Europea.

Desde el punto de vista educativo, para el curso escolar 2006/07 había matriculados en el sistema educativo español 7.081.682 alumnos y alumnas de los cuales, 591.560[54] (8,35%) procedían de algún país distinto al español.

La presencia del alumnado extranjero en la escuela española ha presentado una evolución paralela a la de la población extranjera, siendo interesante destacar su presencia mayoritaria en centros públicos frente a privados, como podemos apreciar en el gráfico número 4.

54 Datos de “Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español” (1996-2007), CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia, 2007.

GRÁFICO 4: EVOLUCIÓN DE LA PRESENCIA DEL ALUMNADO EXTRANJERO MATRICULADO EN LAS ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIAS SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO. AÑOS 1996-2007



(1) Galicia y Navarra: No se incluye el alumnado extranjero de Primer ciclo de Educación Infantil, por no disponer de esta información.

(a) Datos avance

Fuente: CIDE (2007)

Dentro de este contexto, surge la Ley Orgánica de Educación. L.O.E. (2006) la cual responde a tres principios básicos. El primero es proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles y adaptada a las necesidades de cada uno. El segundo es la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir el objetivo anterior. El tercero consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea en los próximos años. Estos compromisos se articulan a partir de la introducción de un concepto importado del mundo laboral y empresarial, el de competencia básica. Las competencias básicas, entendidas como una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto se dividen en: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

Dentro de la estructura de la Ley, en el capítulo I del Título Preliminar se establecen los principios y fines de la educación. El primero de ellos es la calidad y el

segundo la equidad. Con respecto a esta segunda se deriva el título II (Equidad en la Educación) desde el cual se aborda los grupos de alumnos que requieren de una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo. En dicho título se establecen los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Un paso dado más allá de lo establecido en leyes anteriores está en el hecho de *contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos* (Preámbulo de la LOE).

En el artículo 71.3 se plantea que la atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (A.N.E.A.E.) se regirá por los principios de normalización e inclusión, atendiendo a sus necesidades específicas, con los medios adecuados, con formación del profesorado y colaboración con organizaciones. Entre dicho alumnado ANEAE está el alumnado con necesidades educativas especiales, el alumnado con altas capacidades intelectuales y el de "integración tardía en el sistema educativo español". Se plantea la existencia de programas específicos para este alumnado que presente graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos y se señala que "*el desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje*".

El carácter compensativo de esta Ley se recoge en el Capítulo II del Título II fundamentado en el principio de igualdad. Así, en el artículo 80.2 se dice que *las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole*. La compensación estará basada en el apoyo económico y en recursos humanos a los centros que escolaricen alumnado que se encuentre en situación desfavorable.

En síntesis, podemos ver un cierto cambio discursivo en esta Ley hacia los principios de calidad y equidad. Para lograr esta última se pretenden desarrollar acciones que fomenten la inclusión e integración. Dicha inclusión se trata de conseguir desde la atención a las necesidades diversas del alumnado haciendo especial énfasis en alumnado con necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo, o alumnado que por condiciones personales o de historia escolar no pueden alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales. De ahí que

siguiendo de nuevo a Essomba (2007a), la LOE responda más a una fase de "integración" del alumnado de otras nacionalidades. Asistimos, si lo comparamos con la anterior, a un modelo educativo integrador *distinguiendo muy bien entre alumnos que pueden disfrutar de los recursos ordinarios y aquellos que realmente necesitan apoyos específicos, y dejando la puerta abierta a que los centros y las Administraciones educativas determinen qué tipo de apoyo específico se necesita para cada caso* (Essomba, 2007b: 293). Sin embargo, es cierto que el principio de compensación educativa sigue estando presente en materia, sobre todo, de ayudas al estudio.

Nos resulta interesante recoger que este hecho plantea ciertas cuestiones respecto al principio de equidad que mantiene la LOE. En primer lugar, teniendo en cuenta que la dotación de recursos para ayudar al alumnado en situación de desigualdad es igual para centros públicos y concertados, puede estar dándose una cierta desigualdad en la asignación de estos recursos puesto que, como hemos mencionado, está habiendo una concentración de alumnado extranjero en los centros públicos frente a los privados y concertados. Sin embargo, éstos últimos podrían reclamar los mismos recursos con menor alumnado en sus centros. Por otro lado, dichas ayudas se plantean también a través de la colaboración con entidades sin ánimo de lucro para favorecer la escolarización de dicho alumnado. Esto plantea que si la colaboración se establece en términos de "derivación" de responsabilidades en estas entidades en vez de en una corresponsabilidad con la Administración pública, la atención a dicho alumnado sería mejor en aquellas zonas con un tejido asociativo y cultural mayor que en aquellas más débiles en ese sentido (Essomba, 2007b: 295-296).

Programas de Educación Compensatoria

El Real Decreto 299/1996 de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación, ampliado por la Orden del 22 de julio de 1999, es el que legisla la respuesta educativa hacia los alumnos cuya desventaja se asocia a factores sociales, económicos, geográficos, étnicos o de cualquier otra índole. Dichos programas nacieron para atender a la población gitana desde principios de los años ochenta y se extrapolaron a todos aquellos contextos que reflejasen una situación de desigualdad por motivos económicos, sociales o por lugar de residencia. De esta manera surgió la designación de Centro Educativo de Atención

preferente (CAEP) caracterizados por mostrar *tasas superiores a la media nacional en analfabetismo, no asistencia a educación preescolar, desfase entre curso académico y edad en educación general básica, abandonos en este mismo nivel, no escolarización en enseñanzas medias y, en particular, en formación profesional de primer grado, y abandonos en formación profesional de primer grado* (Real Decreto 1174/1983).

Actualmente, los programas de compensatoria se desarrollan en multitud de centros escolares, todos ellos presentando características similares relacionadas con un alto índice de alumnado en riesgo de fracaso o abandono escolar por los motivos anteriormente planteados. Uno de dichos colectivos a los que la administración se ha referido en situación desfavorecida han sido los hijos e hijas de los inmigrantes con nacionalidad extranjera.

1.1.3. Disposiciones jurídicas y leyes a nivel autonómico

Estatuto de Autonomía para Andalucía y su reforma

Andalucía accedió a la autonomía mediante la denominada "vía rápida", recogida en el artículo 151 de la Constitución española de 1978, constituyéndose como Comunidad Autónoma de Andalucía el 28 de febrero de 1980. El Estatuto de 1981 fue sometido a una reforma por referéndum el 18 de febrero de 2007 promulgándose el 19 de marzo de 2007 a través de la Ley Orgánica 2/2007 de 19 de marzo de reforma del Estatuto de Autonomía. Los objetivos de las reforma planteaban traducir en medidas jurídicas y legales los cambios sociales acaecidos en todo el tiempo de democracia. Por otro lado, planteaba que la reforma del Estatuto debía profundizar el autogobierno y servir de modelo social en el que se favorezca la participación de todos los agentes sociales. Finalmente, recogemos uno de los párrafos que sintetiza el cúmulo de inquietudes que pretende recogerse en dicha reforma:

> *La inmigración, la necesidad de un desarrollo territorial equilibrado, la necesaria protección del medio ambiente, el acceso de todos los andaluces a las tecnologías de la información y la comunicación que garantice su incorporación activa a la sociedad del conocimiento, suponen nuevas realidades que, entre otras muchas, han de tener cabida en el proceso de reforma estatutaria.* ("Los objetivos de la Reforma" en el Documento para la Reforma del Estatuto de Andalucía).

Desde que Andalucía entró en el proceso democrático se han vivido múltiples cambios en la región. Por un lado, la modernización de la economía a partir de la

entrada de España en la Unión Europea y el fomento de determinados sectores económicos como la industria agroalimentaria, el turismo y el incremento de infraestructuras públicas en sanidad, educación, etc. Ello ha tenido consecuencias directas en las formas y calidad de vida de la población que ha visto aumentada su esperanza de vida, reducida la tasa de mortalidad infantil, reducida la tasa de fecundidad y un consecuente envejecimiento de la población[55].

Demográficamente, Andalucía se caracterizó desde la década de los años cuarenta, y principalmente en los sesenta, por ser una región expulsora de población siendo especialmente significativo este hecho en las provincias de Jaén, Granada, Almería, Córdoba y Huelva. De 1961 a 1975 las salidas netas de la Comunidad Autónoma eran algo más de 1 millón de personas de una población algo inferior a los 6 millones de habitantes. Los destinos escogidos eran nacionales (Cataluña, Madrid o País Vasco) y europeos (Suiza, Francia, Alemania, etc.) A partir de la segunda mitad de los setenta el saldo negativo se redujo considerablemente por la reducción de salidas migratorias y por los fenómenos de inmigración que comenzaban a despuntar en Andalucía[56] y será a partir de los ochenta cuando se den otro tipo de hechos. Por un lado, el retorno de muchos de los trabajadores emigrados en décadas anteriores (alrededor de 316.405 personas representando el 40% de los movimientos migratorios hacia la región); por el otro, el movimiento de la población dentro de la comunidad de unas zonas a otras. Las provincias escogidas en este segundo punto eran principalmente Sevilla y Málaga acogiendo entre ambas el 43,9% de las migraciones internas en el decenio de 1981 a 1991[57].

Respecto a la inmigración internacional, Andalucía también ha vivido un proceso creciente de la recepción y asentamiento de población de diferentes nacionalidades, sobre todo, en las últimas fechas. Según el Censo de 1991 Andalucía contabilizaba 6.940.522 habitantes, de los cuales el 0,89% era población extranjera. Esta cifra aumenta al 2,42% diez años después. Teniendo en cuenta los datos de los años en los que se diseña y entra en vigor tanto el Estatuto de Autonomía (2007) como la Ley de Educación de Andalucía (2007), vemos como la población extranjera en Andalucía no deja de incrementarse pasando del 6,13% en el año 2006, 6,56% en 2007 y casi el 7,6% en el 2008. Cabe mencionar que los grupos mayoritarios en 2006 procedían de la Unión Europea, principalmente del Reino Unido (con un 15,7% del

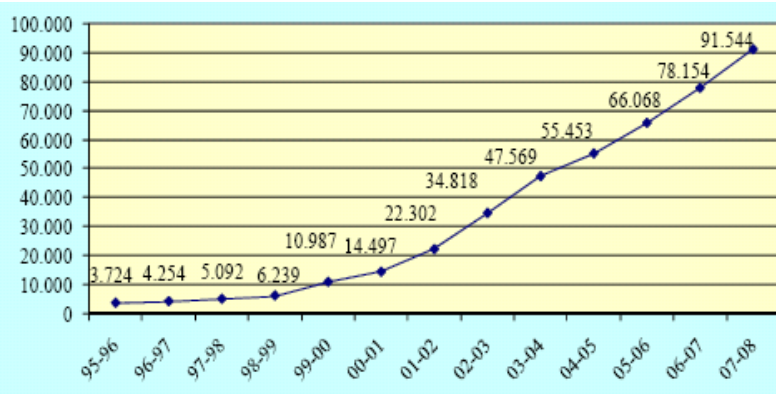
55 Datos extraídos de “Un siglo de demografía en Andalucía. La población desde 1900”, Instituto de Estadística de Andalucía
56 Op. cit.
57 Op. cit.

total de extranjeros) y otros países no pertenecientes a la Unión Europea (15% del total). La población de origen rumano, en aquél año, representaba tan sólo el 8,4% del total de extranjeros, aunque se verá incrementada en los dos años posteriores. La nacionalidad mayoritaria era la marroquí con un 17,26% del total. Esta cifra, sin embargo, será superada en proporción en 2007 y 2008 por la población procedente de Reino Unido[58].

En materia educativa hay un dato significativo en la Comunidad Autónoma que radica en la disminución considerable del analfabetismo desde la entrada en el régimen democrático aunque, a fecha de 2001, seguía siendo la más alta de toda España (4,4%) después de Ceuta y Melilla (7,8%)[59].

La evolución del alumnado extranjero matriculado en las aulas andaluzas ha seguido también un proceso creciente. En el curso académico 2000-01 representaba un 1,16 %[60] del total de alumnado matriculado, de los cuales casi el 62% estaban en primaria. En este sentido, el crecimiento a lo largo de los distintos años ha sido constante multiplicándose por seis el alumnado extranjero en estos ocho años. A partir de estas cifras tenemos que, a fecha del curso académico 2006/2007, el alumnado extranjero representaba el 7,06%[61] del total del alumnado matriculado en primaria y secundaria.

GRÁFICO 5: EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN ANDALUCÍA



Fuente: Dirección General Participación y Equidad en Educación. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

58 Elaboración propia de los porcentajes a partir de los datos del Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (SIMA)
59 Elaboración propia a partir de datos del Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (SIMA)
60 Elaboración propia cruzando los datos de alumnado matriculado en el año 2000 del Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (SIMA) con los datos de alumnado extranjero matriculado en el mismo año del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía.
61 Elaboración propia a partir de los datos estadísticos de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Centrándonos en las disposiciones que recoge el Estatuto de Autonomía de Andalucía, tenemos que éste plantea en su artículo 52 las competencias que corresponden a la Comunidad Autónoma en materia de enseñanza no universitaria tales como el acceso de todos los andaluces a una educación permanente y de calidad que les permita su realización personal y social; el afianzamiento de la conciencia de identidad y de la cultura andaluza a través del conocimiento, investigación y difusión del patrimonio histórico, antropológico y lingüístico; la promoción de las condiciones necesarias para la plena integración de las minorías y, en especial, de la comunidad gitana y; el fomento de la cultura de paz y diálogo entre los pueblos.

En el artículo 14 se establece la prohibición de toda discriminación en el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes por razón de sexo, orígenes étnicos o sociales, lengua, cultura, religión, ideología, características genéticas, nacimiento, patrimonio, discapacidad, edad, orientación sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

El artículo 21 explicita los derechos concretos que deben respetarse y garantizarse en educación. Cabe señalar la garantía del derecho constitucional de todos a una educación permanente y de carácter compensatorio y la incorporación en los planes educativos de Andalucía los valores de la igualdad entre hombres y mujeres y la diversidad cultural en todos los ámbitos de la vida política y social.

En el artículo 37, el 9º señala como principio rector la integración laboral, económica, social y cultural de los inmigrantes y el 23º la convivencia social, cultural y religiosa de todas las personas en Andalucía y el respeto a la diversidad cultural, de creencias y convicciones, fomentando las relaciones interculturales con pleno respeto a los valores y principios constitucionales.

Podemos comprobar así como uno de los principios fundamentales del Estatuto de Autonomía radica en el fomento de la integración de todos los grupos sociales tratando de asegurar la no discriminación así como ofrecer una educación pública de calidad que pueda atender a todos los colectivos desde la compensación y la permanencia. Igualmente, podemos observar cómo se hace una referencia explícita al colectivo de inmigrantes, la importancia de la diversidad cultural y el fomento del respeto y la igualdad.

La Ley Educativa Andaluza (L.E.A.)

La Ley de la Comunidad Autónoma de Andalucía 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación pretende ser una norma para todos y todas así como sentar las bases para lograr una sociedad más y mejor formada y, en consecuencia, más democrática, más justa, más tolerante, solidaria y más respetuosa con el medio ambiente, dentro de los principios que el Estatuto de Autonomía marca como valores fundamentales de la sociedad andaluza.

En el Título Preliminar: Disposiciones Generales se recoge, en su artículo 4º, los Principios del sistema educativo andaluz recogidos en la Constitución, el Estatuto de Autonomía para Andalucía y la Ley Orgánica 2/2006. Entre estos principios cabe señalar los siguientes la formación integral del alumnado; el respeto a la diversidad de capacidades; la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres; la convivencia como meta garantizando la no segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación económica y social y; el reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural.

Respecto a los objetivos de la Ley, destacamos la garantía del derecho de la ciudadanía y la igualdad efectiva de oportunidades

Las medidas vinculadas con el colectivo de inmigrantes aparecen recogidas en el Título III Equidad en la educación. En su artículo 113 se define al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo a *aquel que presenta necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial; el que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorpore de forma tardía al sistema educativo, así como el alumnado que precise de acciones de carácter compensatorio*. A éstos se añade el alumnado “que presenta altas capacidades intelectuales”.

La escolarización de este alumnado se regirá por el principio de normalización, inclusión social, escolar, flexibilización, personalización de la enseñanza y coordinación interadministrativa. Por otro lado, dicta que la Administración de la Junta de Andalucía promoverá la adopción de planes integrales de compensación educativa en las zonas desfavorecidas económica, social y culturalmente que acogen a población en riesgo de exclusión.

Podemos comprobar cómo la Ley de Educación de Andalucía responde a los objetivos y acciones diseñados desde la Ley Orgánica de Educación vigente

sustentándose en los principios de equidad y calidad educativas y conceptualizando la diversidad en las aulas desde la categoría de alumnado con necesidades de apoyo deducativo. Dicha diversidad será atendida a partir de los planes de compensación educativa y se esboza la posibilidad de formar al profesorado y de implementar medidas de atención al alumnado inmigrante.

El planteamiento de la Solidaridad en la Educación

La *Ley 9/1999, de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación*, nace como respuesta a las inquietudes que en ese momento suscitaba la atención a los colectivos sociales desfavorecidos, conciencia que estará muy presente en la propuesta educativa de la LOGSE. Uno de dichos colectivos, que ya aparece explícitamente como hemos visto en los datos del contexto a fecha del año 2000, son los extranjeros y, concretamente, inmigrantes extracomunitarios asentados en la Comunidad.

Desde este contexto, la Ley de la Solidaridad en la Educación en Andalucía pretende conformarse como parteaguas jurídico de atención a esos colectivos que habían estado demostrando dificultades para incorporarse al sistema educativo o permanecer en él. Entre ellos, era inevitable que apareciesen los hijos e hijas de los trabajadores inmigrantes de nacionalidad no comunitaria que, a 1 de diciembre de 1999, representaban el 13,62% de toda la población extranjera censada en España[62].

La Junta de Andalucía trata de fortalecer con esta Ley su compromiso con la igualdad de oportunidades, la universalización del derecho a la educación y la integración social de los sectores desfavorecidos, haciéndolo efectivo a través de la promoción de políticas públicas que conduzcan a la consecución del Estado de Bienestar.

En el capítulo V se describen las actuaciones a desarrollar con la población escolar perteneciente a minorías étnicas y culturales en materia de escolarización (los centros han de incluir en sus proyectos de Centro medidas que favorezcan el desarrollo y respeto de la identidad cultural) y actuaciones de compensación (fomento del valor de la interculturalidad, fomento de la participación de asociaciones de padres y madres, de organizaciones no gubernamentales, voluntariado y otros colectivos sociales en proyectos y experiencias de compensación educativa).

62 I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía.

La atención de la población y alumnado inmigrante desde la planificación

El Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante se diseñó en 1999 y contemplaba una serie de medidas dirigidas a garantizar la atención educativa del alumnado inmigrante en las mismas condiciones de calidad que la atención educativa al alumnado andaluz.

El primer objetivo pretendía favorecer la escolarización de todos los niños y niñas pertenecientes a familias inmigrantes. De ello se derivan medidas destinadas a favorecer el proceso de acogida, la difusión de información y orientación, el fomento de colaboración entre administraciones y con entidades sin ánimo de lucro y, el incremento de Programas de Garantía Social con el objetivo de lograr así la integración exitosa del alumnado inmigrante. Por otro lado, se plantea la atención a la diversidad lingüística y cultural. Ésta se gestiona desde la creación de la Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (en adelante, ATAL), a los programas de aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura materna y el apoyo a los centros que pongan en marcha procesos de reflexión sobre la perspectiva intercultural y que implique a todos los sectores de la comunidad educativa. Paralelamente se fomenta e incentiva la participación de padres y madres, así como de los alumnos, tanto en la vida escolar, la toma de decisiones y las actividades del barrio.

La formación del profesorado también es contemplada en el Plan a través de la creación de cursos, jornadas y seminarios sobre aspectos multiculturales. Por último, la atención educativa a dicho alumnado recoge las medidas necesarias en materia de acceso a servicios complementarios de comedor, transporte escolar, residencias escolares, etc.

Un año más tarde se diseña un plan que pretende aunar todas las medidas que se están llevando a cabo de manera paralela y desde diferentes sectores. Nace así el I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2001-2004), de elaboración conjunta desde las diferentes Consejerías de la Junta de Andalucía. El I Plan se basaba en una serie de principios rectores transversales a su carácter integral. Estos eran: igualdad, integralidad, globalidad, coordinación, participación, interculturalidad, descentralización, normalización y socialización. La interculturalidad, en este contexto, implicaba la siguiente toma de postura por parte de la Administración:

> *la pluralidad cultural que el fenómeno de la inmigración conlleva sólo puede contribuir a un proceso real y dinámico de integración, si se tiene en cuenta la interacción entre la sociedad de acogida y la población inmigrante, así como los contextos ecológicos y espacios sociales donde ésta se produce, desde el respeto a las respectivas culturas propias y sus peculiaridades, todo ello en el marco de los Derechos Humanos.* (I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2004: 65).

Cada uno de estos principios atravesaba una serie de acciones y medidas en 10 áreas de intervención: socio-educativa, socio-laboral, socio-sanitaria, recursos sociales, vivienda, socio-cultural, atención jurídica, formación e investigación, sensibilización social y cooperación al desarrollo.

Posteriormente surge el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006-2009) que recoge la idea que se iniciaba en el Plan anterior: abordar el fenómeno migratorio desde una perspectiva integral que tuviese como objetivo la integración del colectivo. Uno de los principios básicos en los que se basará dicha integración en el II Plan será la "normalización" entendida de la siguiente forma:

> *No se trata de establecer dispositivos especiales para la acogida de los inmigrantes cualquiera que sea su situación administrativa. Se trata, por el contrario, de utilizar los servicios ordinarios –educativos, sanitarios o sociales- reforzándolos si es preciso, con el fin de favorecer la integración gradual desde el momento de la propia llegada (II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía* 2007: 10).

Igualmente, se señala que esta "integración" es un proceso bidireccional entre estas personas y la población de acogida y se enfatiza el hecho de que este segundo Plan ha buscado mayor participación en su diseño de organizaciones e instituciones.

Los principios rectores que guían el II Plan en cada una de sus áreas son: adaptabilidad, cooperación, coordinación, descentralización, integralidad, integridad, normalización, participación, socialización, transversalidad e interculturalidad entendida esta vez como:

> *una de las ventajas que ofrece el modelo de integración por el que apuesta la Junta de Andalucía. El respeto a la diversidad enriquecerá el diálogo de las instituciones y los agentes de Andalucía, facilitando la integración dentro de la sociedad andaluza.* (II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2007: 106).

En dicho Plan, la atención a la diversidad se define como un tema necesario fruto de la realidad de la escuela en la sociedad actual. Es decir, el abordaje de la interculturalidad es un tema prioritario para mejorar la atención educativa al alumnado inmigrado que padece, en ocasiones, condiciones sociales desfavorables y situaciones de alto riesgo académico (II Plan, 2007: 117). De esta necesidad se deriva el Plan

Andaluz de Educación de Inmigrantes[63] con el fin de potenciar el valor de la interculturalidad desde los propios Proyectos de Centro. Los objetivos específicos en materia educativa que recoge el II Plan son los siguientes: 1) Facilitar la escolarización, en cualquier época del año, de todas las niñas y niños pertenecientes a las familias inmigrantes, en las mismas condiciones que el alumnado andaluz; 2) Favorecer la adaptación de la atención educativa a las características y necesidades del alumnado; 3) Favorecer que los centros educativos elaboren proyectos de centro, que contemplen la perspectiva intercultural, que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas; 4) Potenciar programas de apoyo al aprendizaje de la lengua española para el alumnado inmigrante; 5) Mantener y valorar la cultura de origen del alumnado inmigrante; 6) Favorecer un clima de convivencia y respeto, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos, no sólo de la comunidad educativa sino del propio entorno donde se desarrolle la actividad; 7) Aportar al alumnado inmigrante de lengua no española una enseñanza que facilite su integración y que prevea el estudio de la lengua española y la promoción de la enseñanza de la lengua materna; 8) Promover el acceso y la continuidad de la población adulta inmigrante en los diversos niveles de la educación permanente y; 9) Establecer estrategias de intervención para la incorporación de nuevas líneas de trabajo en la educación permanente relacionada con la población inmigrante. Cada uno de estos principios se materializa en una serie de medidas concretas de aplicación práctica.

Medidas concretas de atención al alumnado inmigrante

- La compensación educativa como estrategia

A partir de la Ley 9/1999 de Solidaridad en la Educación y el Decreto 167/2003 del 17 de junio se determinó un conjunto de medidas y actuaciones, de carácter compensador, dirigidas al alumnado que por diversas circunstancias personales o sociales se encuentra en situación de desventaja para el acceso, permanencia o promoción en el sistema educativo. Según la Orden del 26 de febrero de 2004 se dice que *el alumnado escolarizado en centros escolares ubicados en entornos urbanos con especial problemática socioeducativa, el residente en determinadas zonas del medio rural, el alumnado inmigrante y el perteneciente a la comunidad gitana en situación de*

63 Véase Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. "Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes". Sevilla. 2001.

desventaja sociocultural, el alumnado perteneciente a las familias dedicadas a tareas laborales de temporada o trabajadores itinerantes, así como el que por razones judiciales o de enfermedad no puede asistir a centros escolares, constituyen diferentes colectivos con la característica común de precisar, en determinados períodos de su escolaridad, actuaciones, medidas, planes y programas específicos de compensación educativa. En su artículo 3 recoge como medida para el alumnado extranjero: *medidas para facilitar el aprendizaje de la lengua española por parte del alumnado procedente de otros países como requisito necesario para la adquisición de los aprendizajes establecidos en las diferentes áreas del currículo*.

En el curso académico 2007-08, los Planes de Compensación Educativa estaban gestionados desde el Servicio de Orientación y Atención a la diversidad de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación[64] de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Los centros pueden elaborar Planes de Compensación Educativa con el fin de adaptar el currículo a las necesidades y características del mismo. Igualmente, la Administración dotaría al centro de un añadido de recursos tanto humanos como materiales.

- Órdenes, proyectos y medidas que abordan expresamente la interculturalidad

A partir de 2005 comenzaron a darse una serie de convocatorias en las que centros y asociaciones podían participar de cara a una mejor gestión de la interculturalidad. Vamos a resumir, a continuación, algunas de las más relevantes y significativas en cuanto a implementación de medidas concretas.

La Orden del 15 de enero de 2007[65] tenía como objetivo regular las actuaciones destinadas a la educación intercultural y la enseñanza del español como lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje y, de manera específica, la organización y funcionamiento de las ATAL. Eran gestionadas en el curso 2007/08 desde el Servicio de Participación de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y, a nivel provincial en la Delegación Provincial de Educación de Sevilla, desde el Servicio de Orientación Educativa, área de Compensatoria y dentro de ésta en el

64 La mencionada Dirección General sufrió algunos cambios en el curso escolar 2008/09 a raíz del cambio de gobierno autonómico y la entrada en vigor de la LOE y la LEA. A partir del Decreto 121/2008 del 29 de abril pasó a llamarse Dirección General de Participación y Equidad en Educación subdividida en Orientación Educativa y Atención a la Diversidad, Servicio de Participación, Becas y Ayuda al Estudio y Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía.

65 Orden del 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y las actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (BOJA nº 33. 14 de febrero de 2007).

servicio de atención al alumnado inmigrante. Están fundamentadas en los objetivos del área socioeducativa del II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía.

En su artículo 2, “La atención al alumnado inmigrante”, se plantea que los centros han de llevar a cabo actuaciones que *fomenten el valor de la interculturalidad, el respeto a la diversidad cultural y la cooperación y el intercambio de experiencias entre diferentes culturas*. Estas medidas deberán de aparecer en la estructura de todo el Proyecto de Centro y deberán incluir acciones encaminadas en tres direcciones:

- Acogida del alumnado inmigrante, de manera que se facilite su escolarización e integración. Nacida de uno de los objetivos del II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía.

- Aprendizaje del español como lengua vehicular con todas las medidas que los centros consideren oportunas dentro de sus competencias.

- Mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante, con el fin de promover el conocimiento y valoración de las diferentes culturas.

Incluye además la necesidad de que en los Planes Anuales de Centro se recojan las necesidades formativas en materia de interculturalidad que presenta el profesorado.

En el artículo 5 se ofrece la descripción del funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Estas son *programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados ateniendo a su edad y su competencia curricular* (Pp. 8). Se plantea que esta actividad se lleve a cabo dentro del aula ordinaria y sólo en casos específicos, que se organicen grupos de apoyo en aulas externas manteniendo al alumno/a dentro del aula en aquellas materias que no exijan un uso absoluto del español.

En la presente Orden, se plantean también los talleres de refuerzo lingüístico y talleres de mantenimiento de la cultura de origen. Estos talleres se llevan a cabo en horario extraescolar. El primero de ellos está destinado a aquél alumnado que necesite un refuerzo del aprendizaje del español. El segundo puede acoger a alumnado tanto inmigrante como autóctono y mantiene como objetivos el desarrollo de actividades interculturales así como el intercambio, interacción y conocimiento mutuos entre el alumnado participante. De igual manera se incentiva la implementación de actividades

que promuevan el conocimiento de los países de origen de los asistentes. Ambos talleres tienen lugar en horario extraescolar, un máximo de 4 horas semanales y para un máximo de 12 alumnos. Deberá ser impartido por profesores del centro o monitores especializados[66].

Por otro lado, la Orden del 3 de agosto de 2007[67] establecía las *bases reguladoras para la concesión de subvenciones a las entidades sin ánimo de lucro y pro inmigrantes que desarrollen su actividad de forma total o parcial en la Comunidad Autónoma de Andalucía, para la realización de proyectos de actividades encaminadas a la mediación intercultural en centros docentes públicos, dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, con excepción de los universitarios* (pp. 8).

Las medidas dictadas por esta Orden eran gestionadas en el curso 2007/08, desde el Servicio de Participación de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y, a nivel provincial en la Delegación Provincial de Educación de Sevilla, desde el Servicio de Orientación Educativa, área de Compensatoria y dentro de ésta en el servicio de atención al alumnado inmigrante. Están fundamentadas en los objetivos del área socioeducativa del II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía.

De gran interés resultaba la convocatoria de proyectos de formación del profesorado en interculturalidad. Estos proyectos eran gestionados, en el curso 2007-08 desde la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y, a nivel provincial, a través de cada uno de los Centros de Formación del Profesorado. Se venían desarrollando desde el curso académico 2005/06 hasta el curso 2007/08 ya que en el curso escolar 2008/09 dejaron de ofertarse. A partir de las Instrucciones del 27 de julio de 2007 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, detectamos que estos proyectos podían ser solicitados por centros de educación infantil, primaria, secundaria y permanente de la Comunidad Autónoma de Andalucía para solicitar una formación en centros que favoreciese y fomentase una educación intercultural.

66 Cabe señalarse que una de las consecuencias en los recortes económicos en la actual situación de crisis ha sido la desaparición del Taller de Cultura Materna manteniéndose tan sólo lo que actualmente se denomina Programa de Acompañamiento Lingüístico de Alumnado Inmigrante (PALI).

67 Orden del 3 de agosto de 2007, por la que se aprueban las bases reguladoras para la concesión de subvenciones dirigidas a entidades sin ánimo de lucro de ámbito provincial o autonómico para el desarrollo de programas dirigidos a la mediación intercultural, y se efectúa su convocatoria para el curso 2007/2008 (BOJA nº 165. 22 de agosto de 2007).

Los Centros del Profesorado serían los encargados de difundir dicha convocatoria, de orientar a los centros, valorar los proyectos, de enviar los proyectos a la Dirección General, recibir la cantidad económica distribuyéndola entre los centros con proyectos aprobados finalmente y hacer el seguimiento y asesoramiento de los proyectos de interculturalidad aprobados. Los centros que podían solicitar estos proyectos debían cumplir las siguientes características:

- Tener un número significativo de alumnado inmigrante y/o de nacionalidades diversas, debían elaborar un proyecto de formación que debía integrarse en el proyecto Educativo del Centro y dirigirse a todo el alumnado. Debía ser presentado ante el Claustro y el Consejo.

- Un mismo centro sólo podía presentar un proyecto de formación en interculturalidad en cada convocatoria.

- Podía diseñarse un proyecto intercentro que integrase profesorado de diferentes centros.

- La duración de los proyectos era de un año.

Se valoraba positivamente los proyectos que atendían los procesos de acogida al alumnado inmigrante, la creación de cauces de reflexión sobre la práctica docente, la elaboración, recopilación y uso de materiales curriculares para la educación intercultural y para el aprendizaje de español, el refuerzo de la enseñanza ordinaria mediante actividades extraescolares, los intercambios del profesorado con los países del alumnado inmigrante y la colaboración del centro con las familias y asociaciones implicadas en el entorno.

De manera paralela, aunque con mayor antigüedad, existía una convocatoria de proyectos de innovación educativa en interculturalidad, los cuales eran gestionados, en el curso 2007-08, desde la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Estos proyectos estaban abiertos a múltiples temáticas, siempre y cuando, todas ellas, tuvieran una repercusión directa con la innovación educativa en el centro escolar. Una de dichas líneas de innovación eran proyectos de formación y gestión de la interculturalidad según las necesidades y características que presentase el centro educativo.

Actualmente, la convocatoria que regula la Orden del 14 de enero de 2009[68] para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares es la que se encuentra vigente y el único cauce legal para que los centros educativos puedan encontrar financiación a los proyectos interculturales que están desarrollando o pretenden implementar. El objetivo de dicha Orden es agrupar, unificar y simplificar diversas modalidades de proyectos que eran objeto de diferentes convocatorias y de distinta naturaleza administrativa. Dichos proyectos tendrían una duración de uno o dos años. Podemos comprobar así que con esta nueva convocatoria se recogen los proyectos planteados anteriormente.

Por último, desde la Junta de Andalucía, se llevan a cabo varios programas de enseñanza del español. Uno de ellos es el Aula Virtual de Español (AVE) del Instituto Cervantes que se viene realizando desde el curso 2005/06 gracias a un convenio entre la Consejería de Educación y el propio Instituto Cervantes. Tiene como objetivo facilitar la incorporación al sistema educativo de los escolares de primaria y secundaria, principalmente, procedentes de países extranjeros. Otra de las medidas de enseñanza de la lengua vehicular se articula en forma de talleres extraescolares en lo que se de denomina "taller de refuerzo lingüístico" y, paralelamente junto a él, el "taller de cultura materna" explicados anteriormente.

1.1.4. La categoría de "extranjero" en la legislación española

Por último, como hemos visto a lo largo de estas páginas, las medidas interculturales están estrechamente relacionadas con la atención a población extranjera. Sin embargo, si atendemos a 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, 2008: 297). Este hecho además se está agudizando con la actual situación económico-política.

En el artículo noveno de la Ley de Extranjería vigente se establece que todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen el derecho y el deber de recibir

68 Orden del 14 de enero de 2009, por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares (BOJA nº 21. 2 de febrero de 2009).

educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al sistema público de becas y ayudas, así como la garantía de un número de plazas en educación infantil por parte de la Administración pública. En el artículo 9.3, 9.4 y 9.5 se matizan los derechos refiriéndose únicamente a los extranjeros residentes.

Junto a ello, cabe señalar que en cada una de las leyes de educación vigentes se refuerza la distinción entre españoles y extranjeros manteniendo de esta forma el criterio administrativo de la nacionalidad como prioritario y reforzando el pleno derecho educativo del extranjero siempre y cuando disponga de autorización de residencia como podemos ilustrar en los siguientes fragmentos de las leyes actuales:

Artículo primero de la LODE: *3. Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a recibir la educación a que se refieren los apartados uno y dos de este artículo.*

Disposición adicional decimonovena de la LOE:

> *Lo establecido en esta Ley en relación con la escolarización, obtención de títulos y acceso al sistema general de becas y ayudas al estudio será aplicable al alumnado extranjero en los términos establecidos en la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los Extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, y en la normativa que las desarrolla.*

La Ley de Extranjería se conforma entonces como máximo instrumento regulador del derecho a la educación de los y las extranjeros/as. Ello implica el acceso a los recursos educativos a todos los menores extranjeros sin supuesta distinción con respecto a los españoles/as. La situación, sin embargo, cambia cuando comenzamos a abordar el derecho a la educación para mayores de 18 años. En este punto, aparece la clara separación entre extranjeros residentes, para quienes el acceso a la educación superior o a la realización de actividades científicas está contemplado y aquellos otros extranjeros que no se mencionan expresamente y que refieren a los que se encuentran en situación administrativa irregular. Para éstos, por tanto, las anteriores posibilidades no son contempladas.

Cabe sumar, por último, determinadas circunstancias que ocasionan la dificultad de acceso al derecho a la educación por parte del alumnado foráneo. A partir de un trabajo de evaluación realizado por la Federación Andalucía Acoge (2011) se

han detectado diferentes casos que imposibilitan al alumnado de origen extranjero acceder a determinados estudios o becas.

En primer lugar, la carencia de un N.I.E. por parte del alumnado extranjero, por encontrarse en situación administrativa irregular, conlleva la imposibilidad del pago de las tasas académicas que se rigen a partir del Modelo 046 de la Consejería de Hacienda. Señala la Federación, sin embargo, una serie de resoluciones en las que se precisa la posibilidad de identificarse mediante pasaporte sin necesidad de tener un N.I.F. o N.I.E. tales como la Resolución de 12 de mayo de 2009, de la Comisión de Distrito Único Universitario de Andalucía o el Acuerdo de 12 de mayo de 2009, de la Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía. En segundo lugar, señalan en el texto elaborado, la dificultad en la obtención de títulos académicos por el hecho mencionado de la necesidad de N.I.E. en el pago de las tasas de los mismos o por la creencia, desde algunos centros educativos, de que la situación irregular del alumno le impide la obtención del mismo. Señalan en tercer lugar el acceso a las becas de estudio, concretamente las Becas 6000 para los estudios de bachillerato y ciclos formativos de grado medio. Mencionan que en el artículo 6 de la Orden de 24 de junio de 2009, conjunta de las Consejerías de Educación y de Empleo, por las que se establecen las bases reguladoras de esta beca se exige que los “sustentadores”, procedentes tanto de la U.E. como de terceros países, de los beneficiaros hayan estado trabajando en España. Ello implica la necesidad de que los padres de estos alumnos se encuentren no sólo residiendo en el país, sino también con permiso de trabajo. Por último, señalan de nuevo la necesidad de D.N.I. de los padres o familiares de un menor para el acceso de éste a las escuelas infantiles de la Junta de Andalucía. Esto implica que muchos niños y niñas, aún habiendo nacido en España, no puedan acceder a este tipo de servicios por encontrarse sus progenitores en situación irregular.

Por último, cabe señalar la lentitud y dificultad administrativa en la homologación de títulos de secundaria o de estudios superiores procedentes del país de origen de la persona extranjera. Esta dificultad provoca, por un lado, cierto trato discriminatorio en el alumnado de secundaria que trata de acceder a los estudios de bachillerato y que no tiene su título homologado. Por otro lado, esta dificultad en la validación de títulos implica, igualmente, la imposibilidad para algunos foráneos de acceder a puestos de trabajo para los que están titulados teniendo así que aceptar otras ocupaciones ajenas a su formación académica.

1.2. Contexto sociodemográfico del caso de España

1.2.1. Ubicación y datos sociodemográficos de Andalucía

La Comunidad Autónoma de Andalucía se encuentra en la zona suroccidental de Europa lindando en el sur con el océano Atlántico, el mar Mediterráneo y el territorio británico de ultramar Gibraltar, al oeste con la frontera de la República de Portugal, al norte con las Comunidades Autónomas de Extremadura y Castilla La Mancha y al este con la Comunidad Autónoma de Murcia. Cuenta con una extensión de 87.597.0 km2 y 770 municipios[69]. La componen ocho provincias: Huelva, Cádiz, Sevilla, Málaga, Córdoba, Jaén, Granada y Almería. Ocupa el segundo lugar en extensión territorial y el primero en cuanto a población dentro de España.

MAPAS 2 y 3: UBICACIÓN DE ANDALUCÍA EN ESPAÑA Y SU DIVISIÓN EN PROVINCIAS

Fuente: www.luventicus.org

Fuente: www.juntadeandalucia.es

Según datos del Padrón Municipal de 2011 en Andalucía viven 8.424.102 personas (el 17,8%[70] respecto al total de población en España) de las cuales un 6,9%[71] son extranjeras. Andalucía se sitúa como la cuarta comunidad de España en mayor número de extranjeros, por detrás de Cataluña, Madrid y la Comunidad Valenciana aunque su proporción sigue siendo baja en comparación con el resto de comunidades españolas. Atendiendo a la nacionalidad, la población de Reino Unido (14,1%) representa la mayoritaria de los extranjeros censados, seguida de la población de Marruecos (12,5%) y en tercer lugar de Rumania y Bulgaria (9%)[72].

69 Fuente IEA. Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (SIMA)
70 Elaboración propia a partir de datos del Padrón Municipal de Habitantes a 1 de enero de 2011.
71 Datos de 1 de enero de 2007 cuando se hizo la última Encuesta Nacional de Inmigrantes.
72 Elaboración propia a partir de la Encuesta Nacional de Inmigrantes. 2007.

En función de los datos sociolaborales[73], la tasa de actividad en Andalucía desde el año 2008 al 2011 ha pasado del 57,56% al 58,78%, aunque decreciendo la tasa de empleo del 47,30% de 2008 al 40,91% de 2011. Por contra, la tasa de paro ha aumentando en los últimos años pasando del 17,83% en 2008 al 30,39% de 2011 o 33,17% del primer trimestre de 2012. Respecto a la población extranjera ocupada, encontramos igualmente un descenso en la tasa de empleo desde el 56,51% de 2008 al 43,83% en 2011, evolución que se acentúa aún más cuando atendemos a las tasas de paro que pasan del 23,16% en 2008 al 38,35% en 2011 afectando un poco más a la población no comunitaria (39,8%) frente a la comunitaria (35,3%).

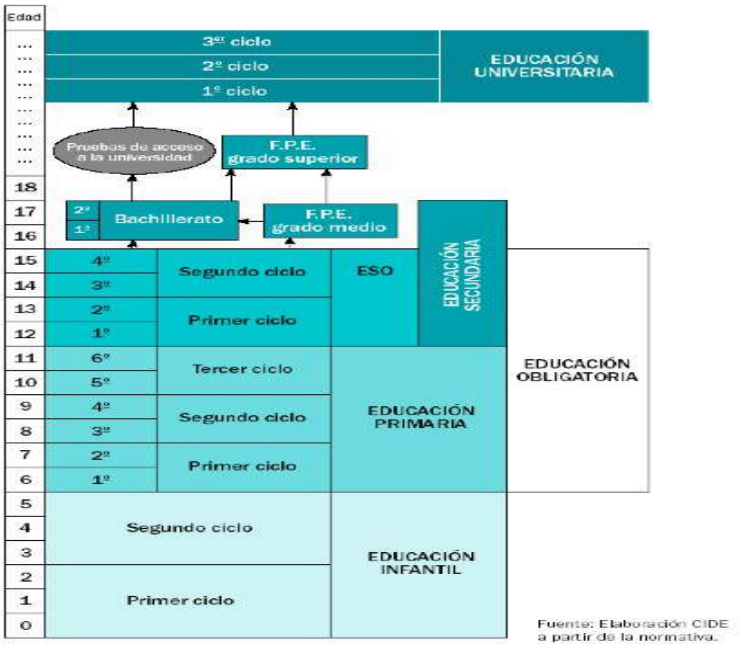
Siguiendo datos del año 2002[74], tenemos que en los municipios pequeños hay una preponderancia de la agricultura y la construcción las cuales representaban el 40% del empleo. En las capitales de provincia los sectores más marcados son los servicios públicos y las empresas ocupando igualmente el 40% del empleo frente al 10% representado por la agricultura y la construcción. La industria sería el sector que más población ocupa en el resto de estratos por debajo de las capitales, esto es, ciudades en el entorno de las capitales, y la hostelería tiene un peso similar en casi todos los tipos de municipios, aunque un poco menor en los más pequeños y rurales.

1.2.2. Datos educativos de Andalucía

A partir de la reforma educativa de 1990 (LOGSE) la enseñanza no universitaria quedó estructurada en una serie de etapas educativas e itinerarios tal y como se aprecia en el gráfico 6.

73 Datos de la Encuesta de Población Activa (EPA).
74 Datos del Instituto nacional de Estadística (INE). Encuesta de Población Activa. Informe para Andalucía. 2002.

GRÁFICO 6: ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL. ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL



Fuente: CIDE

Atendiendo a los datos oficiales al respecto, ofrecemos una visión de la evolución del alumnado matriculado desde el curso 2007/08 en el que realizamos la mayor parte del trabajo de campo hasta fechas más recientes en la tabla número 10.

TABLA 10: DATOS ABSOLUTOS Y PORCENTUALES DEL ALUMNADO TOTAL Y EXTRANJERO MATRICULADO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS EN ANDALUCÍA EN LOS CURSOS 2007/08 y 2010/11

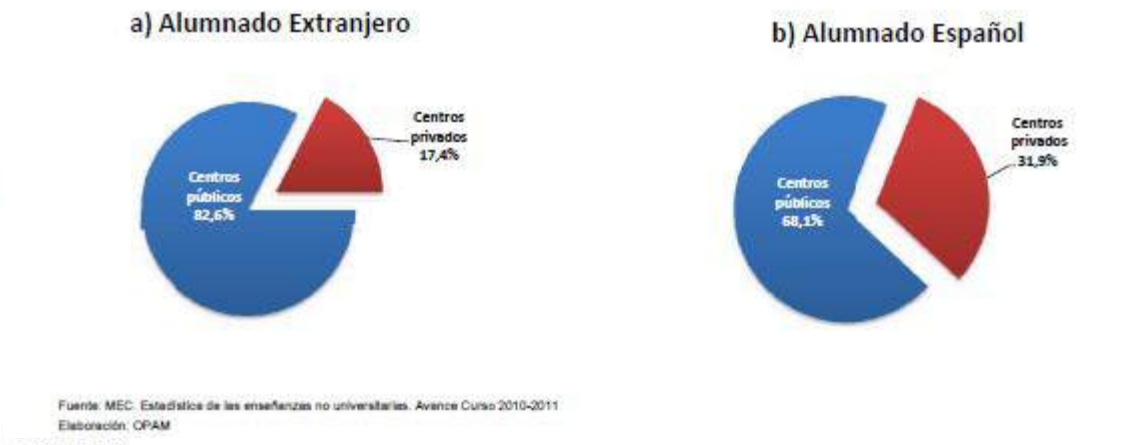
ETAPA	CURSO 2007/08		CURSO 2010-11	
	TOTAL	EXTRANJERO	TOTAL	EXTRANJERO
Infantil	18,80%	15,04%	19,47%	17,67%
Primaria	33,20%	40,47%	37,23%	38,54%
E. Especial	0,20%	3,58%	0,23%	0,45%
E.S.O.	27,50%	27,92%	25,20%	30,58%
Bachillerato	8,50%	2,11%	9,40%	6,62%
Ciclos formativos, Garantía Social, PCPI	6,60%	1,92%	8,37%	4,91%
TOTAL	1422784	81.677 (5,8%)	1464790	89.149 (5,3%)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Consejería de Educación y del OPAM

Podemos comprobar, a partir de estas cifras cómo el número de alumnado extranjero en etapas superiores de educación se reduce sensiblemente tal y como se constata en estudios anteriores para el resto de España (IOÉ 2002). Sin embargo, puede apreciarse un incremento tanto en las etapas de infantil, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos, PCPI o Programas de Garantía Social.

Junto a ello, se hace interesante mencionar el hecho señalado por varios autores acerca de la "dualización del sistema escolar" (García Castaño et al. 2008: 30) basada en la realidad cada vez más evidente de que el alumnado extranjero está tendiendo a concentrarse en los centros públicos frente al desplazamiento del alumnado nacional hacia los privados y concertados, apreciándose igualmente una diferenciación en función del origen comunitario o no de dicho alumnado como se aprecia en el Gráfico número 7.

GRÁFICO 7: DISTRIBUCIÓN PORCENRUAL, POR TITULARIDAD DEL CENTRO, DEL ALUMNADO MATRICULADO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS EN ANDALUCÍA SEGÚN NACIONALIDAD (EXTRANJEROS/ESPAÑOLES). CURSO 2007-08 Y 2010-11



Fuente: MEC. Estadística de las enseñanzas no universitarias. Avance Curso 2010-2011
Elaboración: OPAM

Atendiendo a ambos cursos escolares podemos comprobar que tanto el alumnado español como el extranjero ha avanzado en matriculaciones en la educación privada. Sin embargo, sigue siendo mucho mayor la presencia del alumnado español con un 31,9% frente al 17,4% del alumnado extranjero en el anterior curso escolar.

1.2.3. Datos sociodemográficos de Sevilla.

La ciudad de Sevilla es la capital de una de las ocho provincias que componen Andalucía que lleva su mismo nombre. Es la cuarta ciudad española por población con un total de 703.021 habitantes en el año 2011 y es, igualmente, la capital andaluza y punto de referencia de la comunidad en cuanto a prestación de servicios y administración pública**.**

Según número de habitantes es la provincia más numerosa de toda la comunidad. Actualmente, la población extranjera en la provincia de Sevilla supone un 4,2% de su población total. Un porcentaje relativamente bajo en comparación con otras regiones andaluzas como Almería (21,8%) o Málaga (17,7%) y también inferior a la media nacional que asciende a un 12,10% (INE, 2012).

Tomando en cuenta los últimos datos registrados, el número de personas extranjeras afiliadas a la seguridad social en la provincia de Sevilla ha descendido entre los años 2009 y 2012 siendo más drástico dicho descenso en el sector de la construcción como puede apreciarse en la tabla número 11. Las principales nacionalidades son la rumana, marroquí y Reino Unido.

TABLA 11: NÚMERO DE AFILIACIONES Y SECTORES MAYORITARIOS DE OCUPACIÓN DE POBLACIÓN EXTRANJERA EN LA PROVINCIA DE SEVILLA DESDE 2009 A 2012

		2009	**2010**	**2011**	**2012**
Número de afiliaciones a la Seguridad Social		29691	30379	29973	28711
Sectores mayoritarios de ocupación	**Hostelería**	24204	24390	23706	20268
	Comercio, reparación...	17767	17807	17323	17612
	Construcción	13345	9942	7847	6083

Fuente: elaboración propia a partir de datos del OPAM

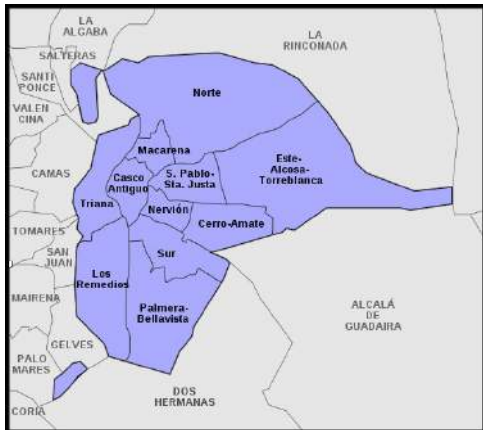
Atendiendo específicamente a la ciudad, tenemos que Sevilla se divide actualmente en 11 distritos municipales. De ellos, el distrito Este (95.780 hab.) es el más poblado seguido de Cerro-Amate (89.984 hab.) y Macarena (81.885 hab.). Este último es el que más alta densidad de habitantes extranjeros concentra (23,10% de toda la ciudad de Sevilla) siendo las nacionalidades más presentes la ecuatoriana (22,38%) y la marroquí (12,15%). Le sigue en patrón de asentamiento el distrito de

Cerro-Amate representando el 13,19% de extranjeros de toda la ciudad. Las nacionalidades mayoritarias son la marroquí y la china absorbiendo entre ambas el 30% del total de población extranjera. En tercer lugar estaría el distrito del Casco Antiguo, con un 12,6% de población extranjera siendo las nacionalidades mayoritarias la marroquí, la italiana y la francesa[75].

El centro escolar del estudio de caso se encuentra en el distrito de Cerro-Amate. Dicho distrito cuenta con 32.728 unidades residenciales y un total de población de 89.984 personas, de las cuales 46.041 son mujeres, 43.943 hombres y 3.436 tienen nacionalidad extranjera (lo que representa el 3,82% de la población residente)[76].

Este distrito, por su situación periférica, se define como una de las principales zonas de expansión de la ciudad, con nuevas áreas tanto residenciales como industriales. Está formado por 8 barrios (Amate, Rochelambert, Juan XXIII, El Cerro, Santa Aurelia-Cantábrico-Atlántico-La Romería, Palmete, La Plata y Los Pájaros) y 66 secciones censales. Estos barrios, a su vez, se subdividen en varias unidades residenciales más pequeñas o barriadas. El centro educativo absorbe población estudiantil del barrio popularmente denominado "Su Eminencia" y dentro de éste de tres barriadas principalmente: La Plata, Los Prunos y La Música. Sin embargo, estas tres barriadas mencionadas, en términos censales, se incluyen dentro del barrio oficial denominado como "La Plata" respecto al cual vamos a referirnos.

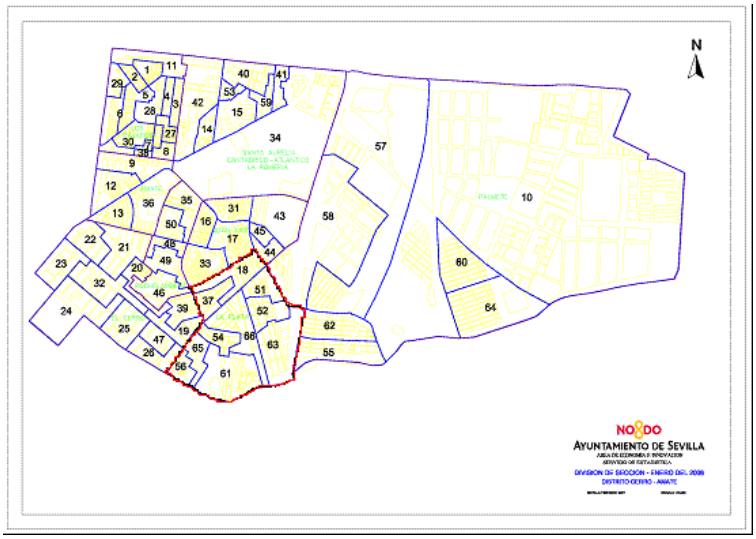
MAPA 4: DIVISIÓN DE LA CIUDAD DE SEVILLA POR DISTRITOS



Fuente:http://www.zonu.com/Europa/Espana/Andalucia/Sevilla/Sevilla/Politicos.html

75 Datos del Excmo. Ayuntamiento de Sevilla (2008) La Sevilla de los once distritos municipales. Datos del Padrón Municipal a 1 de enero de 2006.
76 Op. Cit.

MAPA 5: DIVISIÓN POR BARRIOS OFICIALES Y SECCIONES DEL DISTRITO CERRO-AMATE. DIVISIÓN DEL BARRIO LA PLATA



Atendiendo a datos del barrio oficial de La Plata en el año 2006, tenemos que ésta contaba con una población de 13.886 personas (15,43%) siendo el segundo barrio más poblado después de Los Pájaros (14.796). Teniendo en cuenta la composición de los núcleos familiares del distrito, La Plata cuenta con 4.873 hogares, ocupando el segundo lugar después de Los Pájaros, con una media de 2,85 miembros por hogar y con un número de 0,55 menores por hogar[77]. Respecto al nivel de instrucción, la mayoría de vecinos/as aparece sin estudios o con estudios primarios respondiendo a la dinámica del propio distrito. Presentamos la tabla 12 que recoge los datos con respecto al barrio de La Plata dentro del distrito de Cerro-Amate.

TABLA 12: NIVEL DE INSTRUCCIÓN DE LA POBLACIÓN DEL BARRIO DE LA PLATA EN RELACIÓN CON EL DISTRITO CERRO-AMATE

	TOTAL	DESCONOC.	ANALFAB	SIN ESTUDIOS	EGB O SIMILAR	BUP/FP	UNIVERS.GRADO MEDIO	UNIVERS. GRADO SUPERIOR
TOTAL BARRIO La Plata	**11.528**	**675**	**536**	**7865**	**2374**	**531**	**99**	**448**
TOTAL DISTRITO Cerro-Amate	**184.572**	**11728**	**4637**	**99894**	**40034**	**17489**	**4312**	**6478**

Fuente: Padrón Municipal de Habitantes. Servicio de Estadística. Ayuntamiento de Sevilla. 2006

77 Datos del Padrón Municipal en Excmo. Ayuntamiento de Sevilla (2008) La Sevilla de los Once Distritos Municipales.

Abordando la cuestión de la presencia migratoria en el terreno, La Plata aparece teniendo 992 extranjeros empadronados (28,87%). Es el barrio de mayor presencia extranjera, seguido de Los Pájaros con 603 (17,55%) y Santa Aurelia con 467 (13,59%). La presión inmigratoria se sitúa en 7,14, mucho más alta que la del total del distrito de Cerro-Amate (3,82) y similar a la del distrito Macarena (7,35). La presión inmigratoria del total de la ciudad de Sevilla es de 3,69[78].

A partir de datos de la Unidad de Trabajo Social y Servicios Sociales de Rochelambert que atiende a población procedente de dichas barriadas, tenemos que el perfil socio-familiar en esta zona es muy variado. Tendiendo en cuenta la información recogida, una parte muy concreta de esta barriada (que abarcaría principalmente el espacio conformado entre la Calle Azorín, la calle Ingeniero La Cierva, la Calle Algaba y la SE-30) se caracteriza por constar de familias monoparentales con hijos a cargo, situación económica muy baja, bajo nivel socioeducativo, trabajos esporádicos o dedicación a la economía sumergida, problema endémico de adicciones de diverso tipo por parte de uno o varios de los miembros familiares y con una escasa red de apoyo o con las relaciones extensas muy deterioradas. Uno de los problemas fundamentales para el centro escolar y que es atendido hasta el momento por el personal de la Unidad de Trabajo Social y Servicios Sociales es la cuestión del absentismo por parte del alumnado procedente de esta zona. Igualmente, hay que mencionar la escasez de desamparos realizados pero sí es significativo los casos de "negligencias por falta de hábitos y pautas de conducta" (Entrevista informal con trabajadora social del UTS. Abril 2009). Las demandas principales realizadas por los usuarios de esta zona están relacionadas con la gratuidad del comedor, la gratuidad de la guardería y el salario social.

Por otro lado, atendiendo a los datos del Servicio Andaluz de Empleo del distrito en el que se ubica el CEIP Adriano del Valle, tenemos que el número de personas desempleadas en la zona se aprecia en la tabla 13.

78 Mayor información en Excmo. Ayuntamiento de Sevilla (2008) La Sevilla de los Once Distritos Municipales.

TABLA 13: PARO REGISTRADO POR GRUPO DE EDAD Y SEXO

	HOMBRE	MUJER	Total
MENOR DE 25 AÑOS	722	643	1.365
ENTRE 25 Y 44 AÑOS	3.114	3.290	6.404
45 O MÁS AÑOS	2.045	2.875	4.920
Total	5.881	6.808	12.689

Fuente: SAE-ARGOS. Caracterización de las personas desempleadas. Agosto de 2009.

De entre todos ellos, el 38,09% lleva más de 12 meses buscando empleo, seguido del 25,98% que lleva menos de 3 meses o igual. Las ocupaciones más demandas son trabajadores no cualificados (36,84%) seguido de trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores de los comercios (21,40%) y artesanos y trabajadores cualificados de industrias manufactureras, construcción, minería excepto operadores de instalaciones y maquinaria (17,94%). Atendiendo a la población extranjera en desempleo, para el mismo mes encontramos 880 personas como demandantes de empleo y 621 como paradas (4,89%).

Las demandas principales de empleo de esta población se basa en empleados domésticos y otro personal de limpieza de interior de edificios (25,11%), trabajadores de obras estructurales de construcción y asimilados (9,77%) y trabajadores de los servicios de restauración (9,66%) además del 11,70% en resto de ocupaciones sin especificar.

En términos generales (extranjeros y autóctonos), en el mes de agosto de 2009 se llevaron a cabo 193 contratos en el distrito, teniendo la mayor parte de población acabados los estudios secundarios y postsecundarios, como se aprecia en la tabla 14.

TABLA 14: Nº DE CONTRATOS REGISTRADOS POR SEXO Y NIVEL DE ESTUDIOS

Nivel	Número de Contratos		
	HOMBRE	MUJER	Total
Sin estudios	4		4
Estudios Primarios Incompletos	2		2
Estudios Secundarios	76	22	98
Estudios Postsecundarios	56	33	89
Total	138	55	193

Fuente: SAE-ARGOS. Agosto 2009.

Atendiendo específicamente a la población extranjera en el distrito, tenemos que de esos 193 contratos realizados en el mes de agosto de 2009, 5 eran a personas

extranjeras (2,59%). De ellos, 4 son no comunitarios frente a uno comunitario. Las principales ocupaciones son en el sector de la construcción, el comercio y la reparación de vehículos y la hostelería.

Complementando esta información con los datos del centro de salud de la zona, tenemos que las principales derivaciones por especialidad médica son salud mental, seguidas de pediatría y reumatología lo que nos da ciertos indicios de la realidad socio-sanitaria del barrio, tales como, que nos encontramos en una zona con un elevado número de personas que presentan necesidades de tratamiento psicológico, con una alta tasa de natalidad, así como, cierto envejecimiento de la misma. Nos parece significativo reseñar igualmente que es un centro de salud con servicio de dispensación de metadona.[79]

1.2.4. Datos educativos de Sevilla.

En relación a población escolar, los datos son similares a los de la población adulta. El número de alumnos/as extranjeros/as matriculados en educación infantil, primaria y secundaria en la provincia de Sevilla durante el curso 2007/08 fue de 9688 lo que suponía un 2,63% del total de alumnado. En el curso 2009-10 el porcentaje era de 2,73% por lo que no ha habido grandes cambios en cuanto a población matriculada. Cabe señalar igualmente que dicha cifra coloca a la provincia de Sevilla en sexto lugar en cuanto a número de alumnado extranjero por delante tan sólo de Córdoba y Jaén.

Debido a la concentración geográfica de habitantes extranjeros en determinados barrios de la ciudad, las diferencias son significativas entre los colegios sevillanos según estén ubicados en una u otra zona. Los centros más cercanos a los distritos con número mayor de residentes extranjeros son los que tienen una mayor presencia de alumnos/as extranjeros/as en sus aulas, ya que la asignación del alumnado se realiza en base a criterios zonales o de residencia.

Ello supone que los barrios dentro de los distritos de Macarena y Cerro-Amate, como vimos anteriormente, son los que más alumnado extranjero acogen. A ello hay que añadir la tendencia general de una mayor proporción de matrículas de alumnado extranjero en los centros públicos frente a los privados y concertados (Cfr. Cap.3: 1.1.). Este hecho puede comprobarse a nivel local a partir de los datos de matriculación del distrito en el que se ubica el centro escolar objeto de nuestra

79 Datos extraídos del Distrito Sanitario A.P. Sevilla. Departamento Sistemas de Información. Año 2008.

investigación. Teniendo en cuenta la zona donde se encuentra, podemos comprobar cómo se da una concentración de alumnado extranjero en los centros públicos (que absorben el 87,3% del alumnado de la zona) frente a los datos que tenemos de los centros concertados (12,7%). Hay que tener en cuenta, sin embargo, que frente a 5 centros concertados hay 12 públicos en la misma zona. De entre todos los centros públicos, el centro escolar con el que trabajamos es el que muestra un mayor número de alumnado extranjero en sus aulas (17,6 % del total de alumnado extranjero matriculado en algún centro escolar de la zona) aglutinando el que le sigue el 11% del total de la población extranjera[80].

2. El caso de México.

2.1. Marco histórico-legislativo de la educación intercultural (bilingüe) en México.

En el caso español hemos visto cómo abordar la interculturalidad en educación se nos hace relevante desde décadas recientes que es cuando, a nivel institucional y discursivo, España es vinculada a la idea de que es un país receptor de inmigrantes a los que debe integrar en diferentes ámbitos sociales, entre ellos, la educación. El caso mexicano es más complejo. La interculturalidad en el mismo está vinculada con la población indígena, minoría autóctona que en un momento determinado 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 Indígenas. De ahí que, en este apartado, nos ha parecido pertinente remontarnos a etapas históricas anteriores a las abordadas para el caso español pero que desvelan la evolución de la legislación y de las políticas educativas de atención a dicha población hasta el nacimiento de la propuesta intercultural bilingüe.

El desarrollo de las políticas educativas en México desde la educación en la época colonial hasta la actualidad está fundamentada en marcos jurídicos estatales, nacionales e internacionales que amparan la legalidad de cada una de las propuestas.

80 Datos proporcionados por la Delegación Provincial de Educación. Servicio de Orientación Educativa. Año 2008.

Para abordar este capítulo, vamos a seguir un esquema parecido al de Aguado et al. (2005) –y que hemos seguido para el caso español- aunque adaptándolo a las matizaciones que nos obliga el contexto mexicano. De ahí que planteemos la división en: 1) Disposiciones jurídicas en la esfera internacional; 2) La historia educativa nacional de México a partir de sus leyes, normas e instituciones en materia educación intercultural y; 3) Leyes y disposiciones a nivel estatal. Presentaremos así, de forma paralela, el contexto social e histórico que rodea a cada una de las disposiciones jurídicas sobre todo en el marco nacional.

2.1.1. Disposiciones jurídicas en la esfera internacional

Presentamos a continuación, dos bloques de medidas. En primer lugar abordaremos las disposiciones internacionales que amparan la defensa de la diversidad cultural y el derecho a la educación de una manera genérica (siendo común para ambos contextos). A continuación, presentaremos una serie de declaraciones y convenios a nivel internacional que amparan la defensa y la valorización de la pluralidad cultural. Ésta está estrechamente vinculada en América Latina y concretamente en México a los derechos de los pueblos indígenas como veremos.

Disposiciones internacionales de defensa de la diversidad cultural y derecho a la educación

Declaración de los Derechos Humanos de 1948 (ONU, 1948)

La Declaración de los Derechos Humanos pertenece a la primera generación de derechos humanos nacidos tras la Segunda Guerra Mundial bajo la necesidad de asegurar el respeto y la tolerancia hacia las diferencias.

Vincula a todos los países que la suscribieron a promover a través de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación, la colaboración entre las naciones, así como garantizar el respeto universal de la justicia, de los derechos humanos y las libertades fundamentales para todos los pueblos, sin distinción de raza, color, sexo, idioma o religión, opinión política, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquiera otra condición.

Sin embargo, es necesario destacar que los Derechos Humanos de la presente Declaración nacieron en un contexto y en un tiempo muy concreto de respuesta a regímenes totalitarios y que, por tanto, queda abierta la posibilidad de que éstos fuesen modificados y revisados a la luz de otras realidades socioculturales, históricas y políticas diferentes, como pueden ser las de algunos países latinoamericanos.

Convención de Derechos del niño (UNICEF, 1989)

Esta Convención garantiza los derechos básicos que debe disfrutar un menor en cualquier país. Fueron 191 los que lo firmaron, entre ellos México y España. En materia de educación, el artículo 29 destaca el respeto a la dignidad del niño, al desarrollo de su personalidad, aptitudes y del máximo de sus capacidades así como el respeto a sus padres, identidad cultural, idioma y valores nacionales.

El artículo 30 garantiza el derecho a pertenencia de los niños a una minoría étnica, religiosa o lingüística así como al disfrute de los derechos comunes.

Declaración Mundial de Educación para todos, Jomtien, Tailandia, 1990

Esta Declaración parte del derecho universal de todos y todas a la educación. Para ello, plantea que cada persona debe estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas para satisfacer sus necesidades básicas aunque asume que éstas varían dependiendo del país, cultura y tiempo en el que se den. Por otro lado, marca como objetivo respetar y enriquecer la herencia cultural, lingüística y espiritual común, defender la educación y promover la justicia social, el respeto y la tolerancia en el marco de los Derechos Humanos (Artículo 1º).

Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (UNESCO, 1996)

Dicha Declaración partía de la superación de las tendencias homogeneizadoras abogando por la existencia de la diversidad cultural y lingüística consideradas como un enriquecimiento. Establece una definición de lo que significa “comunidad lingüística”

pertinente de cara a los planteamientos bilingües de la educación intercultural latinoamericana.

Desde dicha Declaración se establece que la educación debería estar al servicio de la diversidad cultural y lingüística y mantener así relaciones armoniosas entre las diferentes comunidades lingüísticas del mundo. Igualmente se garantiza el derecho de las comunidades lingüísticas a mantener la presencia de su lengua en todos los ámbitos educativos que deseen así como de disponer de los recursos humanos y materiales necesarios para ello (Artículos 23, 24 y 25).

Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2001)

La presente Declaración establece el reconocimiento de la diversidad de la especie humana así como la interrelación, comunicación e intercambio entre los grupos humanos desvelando así el carácter heterogéneo de los mismos y fraguándose de esta manera las identidades individuales y colectivas.

En materia educativa, la identidad de los niños y niñas debe constituirse desde este principio, fomentando el desarrollo individual y la empatía. El artículo quinto establece que los derechos culturales son parte de los derechos humanos, y que toda persona tiene derecho a una educación de calidad que respete su identidad cultural.

Los Estados firmantes se comprometieron a difundir dicha Declaración y a trabajar en el intercambio de conocimiento y de prácticas en sociedades culturales diversificadas.

Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de expresiones culturales (UNESCO 2006)

Es la séptima Convención de la UNESCO gracias a la cual poder defender la diversidad cultural en todas sus manifestaciones, desde el patrimonio hasta la creación contemporánea. Fue ratificada por 35 países, entre ellos España y México, y tiene como objetivo reafirmar los vínculos que unen cultura, desarrollo y diálogo así como crear una plataforma innovadora de cooperación cultural internacional.

La Convención señala el papel de la cultura como eje para el desarrollo (artículo 13) y fomenta la participación activa de la sociedad civil para lograr los objetivos planteados (artículo 11). Además, en sus artículos 12 a 19 coloca a la solidaridad internacional en el centro de su dispositivo y prevé la creación de un Fondo Internacional para la Diversidad Cultural (artículo 18).

Disposiciones internacionales que vinculan diversidad cultural y Pueblos Indígenas

Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y Tribales

El veintiséis de junio de 1989, México firmó el Convenio 169 sobre Poblaciones Indígenas y Tribales de Países Independientes y en 1990 lo ratificó. La ratificación de este Convenio significó para los pueblos indígenas el reconocimiento de su existencia y el derecho a controlar sus formas de vida e instituciones sociales, económicas, políticas y socioculturales. Igualmente es un reconocimiento de su aporte a la diversidad cultural en el mundo. Aunque el gobierne mexicano ha ratificado dicho convenio, muchos de los derechos planteados en el mismo no han sido incorporados aún en la Constitución mexicana.

En el artículo 2º se establece la responsabilidad conjunta de los gobiernos y los pueblos interesados para eliminar las diferencias socioeconómicas existentes respetando su identidad social y cultural. En el artículo 27º se plantea que los servicios y programas de educación destinados a los pueblos interesados deberán hacerse desde la cooperación de éstos, incorporando sus conocimientos y técnicas y atendiendo a sus propias necesidades. Igualmente se insta a que las autoridades fomenten la formación de miembros de dichos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas. Igualmente se reconoce la necesidad de que los gobiernos asuman que estos pueblos creen sus propias instituciones facilitándosele los recursos necesarios. Sobre este asunto se vuelve a hacer énfasis en los artículos 30º y 31º.

Declaración Universal de los Derechos Colectivos de los Pueblos, Barcelona, 1990.

Entre los derechos reconocidos cabe mencionar la importancia del artículo 9.1 que plantea que cualquier pueblo tiene el derecho a expresar y a desarrollar su cultura, su lengua, y sus normas de organización. Para hacerlo tiene el derecho a dotarse de sus propias estructuras políticas, jurídicas, educativas, de comunicación y de administración pública, y de otras que le convengan, en el marco de su soberanía. Igualmente el artículo 12 determina que cualquier pueblo tiene el derecho a ser plenamente reconocido como tal en el concierto de las naciones y a participar, en igualdad de voz y voto, en los trabajos y decisiones de todos los organismos internacionales representativos de las diferentes voluntades soberanas.

Es de destacar, sin embargo, que la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos no reconoce los derechos recogidos en la Declaración pues las comunidades indígenas no son consideradas "sujetos de derecho público" sino "entidades de dominio público" sometidas al Estado (Cfr. Cap.3:2.1.3).

Pronunciamiento Latinoamericano por una educación para todos. Foro Mundial de Educación.

En abril del 2000 se celebró en Dakar, Senegal, el Foro Mundial de la Educación organizado por cinco agencias internacionales. El Foro pretendía recoger lo realizado durante una década desde 1990 dentro de la iniciativa mundial Educación para todos, lanzada en Jomtien, Tailandia. La iniciativa del pronunciamiento la tuvieron un pequeño grupo de educadores e investigadores latinoamericanos y fue distribuido poco antes del Foro.

El pronunciamiento instaba a una revisión profunda de las políticas educativas diseñadas alegando que éstas no estaban respondiendo a las necesidades de las poblaciones supuestamente beneficiarias. De ahí que plantearan algunas revisiones por ejemplo que las políticas estuviesen fundamentadas en valores humanos fundamentales que fomentaran el desarrollo integral de los educandos, la formación de su conciencia, el ejercicio responsable de su libertad, su capacidad para relacionarse con los demás y para respetar a todos. Para conseguir esto se necesita mayor

equidad en la distribución de las oportunidades de acceso y de aprendizaje. Por otro lado plantean:

> *Dada la enorme diversidad cultural que caracteriza a los pueblos latinoamericanos, calidad educativa implica reconocer la necesidad de diversificar la oferta educativa a fin de asegurar no sólo el respeto sino el fortalecimiento de las diferentes culturas.*

A partir de estas revisiones, reconocen una serie de valores latinoamericanos entre los que se encuentra la interculturalidad y la multiculturalidad. Es necesario, insisten, en que para que todo esto se logre se involucre a la comunidad y sociedad civil en el diseño, toma de decisiones y ejecución de medidas, acciones y políticas.

Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI (UNESCO, 2001)

En la VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación, los ministros de Educación de América Latina y el Caribe convocados en Cochabamba, Bolivia, el 6 de marzo de 2001, por la UNESCO, plantearon el fracaso de algunos de los objetivos planteados en el Proyecto Principal de Educación.

Entre las declaraciones que recogen abogan por una transformación de los sistemas educativos y por el logro del cambio en los actores y las prácticas educativas centrando la atención en la calidad de los procesos pedagógicos. Igualmente, insisten en la necesidad de vincular la formación inicial del profesorado con la permanente. En el punto 5 recogen el reconocimiento y respeto de la diversidad así como asumirla como un recurso de aprendizaje.

Nos resulta igualmente interesante la necesidad de crear nuevas instituciones educativas, más flexibles, con alta capacidad de respuesta y dotadas de autonomía pedagógica y de gestión para que desarrollen los proyectos educativos que consideren pertinentes atendiendo a las necesidades de la comunidad. Se incentiva igualmente el quehacer educativo “intersectorial” en el que participen la comunidad, la familia y la institución escolar priorizando el interés local.

Finalmente insisten en la necesidad de un aumento de inversión económica en políticas educativas en los países de América Latina y el Caribe así como de la cooperación internacional en esta materia.

Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas (13 de septiembre de 2007)[81].

La presente Declaración había sido elaborada y negociada por el Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas durante más de veinte años. Tal y como recoge Stavenhagen (2008), dicho documento no implica ningún derecho nuevo que no apareciese en otros instrumentos de Naciones Unidas, sin embargo

> *la declaración no sólo es una muy esperada acta de resarcimiento para los pueblos indígenas, sino que también debe ser considerada como un mapa de acción para las políticas en derechos humanos que deben ser adoptadas por los gobiernos, la sociedad civil y los propios pueblos indígenas si en verdad quieren que sus derechos sean garantizados, protegidos o promovidos* (Stavenhagen, 2008: 55).

En el artículo 5 se reconoce que los pueblos indígenas tienen derecho a conservar y reforzar sus propias instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales, manteniendo a la vez su derecho a participar plenamente, si lo desean, en la vida política, económica, social y cultural del Estado.

En el artículo 14 se reconoce que los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje; que las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación y que los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma. Este artículo establece como un derecho la propuesta de una educación propia que responda a las necesidades de los pueblos indígenas, independientemente de si entra dentro del modelo de Educación Intercultural Bilingüe o no. A ello se suma el articulo 15 que reconoce que los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación pública y los medios de información públicos. Para que esto se logre se deben llevar a cabo todas las medidas posibles para superar los prejuicios y combatir así la discriminación promoviendo la tolerancia, la comprensión y las buenas relaciones entre los pueblos indígenas y todos los demás sectores de la sociedad.

81 La mencionada Declaración se aprobó en Ginebra por 30 votos a favor, doce abstenciones (una de ella la de Argentina, único país latinoamericano) y dos votos en contra (Canadá y Rusia).

Sin embargo, a día de hoy, el gobierno no ha adoptado ninguna medida especial que recoja lo planteado en dicha Declaración.

2.1.2. La historia nacional: educación, leyes y normas.

En el presente apartado haremos un recorrido por la historia educativa de México que contextualice cada una de las leyes y medidas tomadas por los gobiernos nacionales en la atención a los pueblos indígenas y en materia de educación bilingüe, bicultural y posteriormente, intercultural.

Conquista: conversión, dominación y aculturación

La historia de México en general, y la historia educativa en concreto, han estado fuertemente marcadas por la herencia colonial. Aguirre Beltrán (1975) señalaba tres actividades que orientaban la función educativa: la conversión, la dominación y la aculturación. Ello ha tenido su plasmación concreta en tres tipos de enseñanza. La primera de ellas es la Educación Evangélica limitada al núcleo cardinal de creencias y ritos que configuran la doctrina religiosa así como la enseñanza de destrezas y conocimientos para una ocupación artesanal. Por otro lado, estaba la Educación Dominical, característica de las zonas rurales y aplicada en las zonas de refugio indígenas, tendente a obviar los contenidos lingüísticos y culturales propios de las comunidades e impositiva de los valores del grupo dominante. Por último, la Educación Democrática, articula al mismo nivel las costumbres, tradiciones e instituciones indígenas y otro tipo de aprendizajes.

Desde los primeros años después de finalizada la conquista, comienzan a desarrollarse programas educativos para los nativos por parte de misioneros. Aunque la finalidad de la Corona española estaba en la imposición de la castellanización, el objetivo de estas acciones era la evangelización efectiva, basada en el aprendizaje de las lenguas indígenas por los frailes y traducidas fonéticamente en signos del alfabeto latino. Una de las primeras experiencias fue el colegio de Santa Cruz en Santiago Tlaltelolco en 1536 (Aguirre, 1975: 20). Este hecho se hizo tan evidente que, en 1603 Felipe III ordenó la obligatoriedad del dominio lingüístico de las lenguas indígenas por parte de los sacerdotes (Brice, 1986: 66).

Existieron escasos intentos de crear escuelas realmente educativas basadas en el respeto a la lengua y tradición indígenas y la incorporación de éstas al proceso educativo, sin embargo, no tuvieron mayor resonancia dado que significaban un desafío al sistema estratificado existente. Por otro lado, la educación en las ciudades solía estar dirigida, principalmente, a las clases favorecidas aunque seguían estando sustentadas en los principios religiosos y mediadas por la iglesia.

La consecuencia fue que, en la época cercana a la independencia del país, México tenía un alto nivel de población que no hablaba el castellano además de una estratificación evidente y una división social marcada entre indígenas y no indígenas, más toda una clase criolla intermedia.

Independencia y la Constitución Federal: libertad, homogeneización, unidad nacional y escuela laica

El inicio del Estado Nación se da con la independencia política-administrativa con respecto a la corona española en 1821 desde el enfrentamiento entre liberales y conservadores. La base de la propuesta nacional estaba en la consolidación de una sola cultura y una única lengua oficial, el castellano. De alguna manera el siglo XIX, acuciado por las revoluciones burguesas y los hitos históricos en Estados Unidos y Europa, estará marcado por 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 del país (Jiménez, 2005: 22).

En 1833 se establece la definición como república federal y en 1857 se crea la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos la cual estableció políticas liberales tales como la libertad de expresión, la libertad de conciencia, la libertad de asamblea y la libertad de levantarse en armas. Dicha Constitución eliminaba todas las formas de castigo, abolía la esclavitud y prohibía los títulos de nobleza. En materia educativa, se establece la separación de la educación y la religión y se establece que la educación debe ser gratuita y laica. Se inicia esta época con el liberalismo de Benito Juárez, interrumpido por la llegada de Maximiliano de Austria al poder en 1863 durante la ocupación francesa. En 1865 se establece la Ley de Instrucción Pública de inspiración liberal e imitadora de los sistemas educativos franceses. Años más tarde, Juárez regresa al gobierno estableciéndose durante el mismo las Leyes Orgánicas de

Instrucción Pública de 1867 y 1869 en las se insistía en el carácter laico de la educación así como en su fundamento en la doctrina positivista.

Será en la época del Porfiriato[82] cuando el país entre en un proceso liberal conservador que da un fuerte impulso a la economía gracias a la inversión extranjera. Por otro lado, se fundan las primeras escuelas para alumnos indígenas, establecidas en la periferia de la capital mexicana. El objetivo de las mismas era la castellanización directa y la enseñanza de una matemática elemental. Estas escuelas fueron comúnmente conocidas como "escuelas de peor es nada". Sin embargo, la época de Porfirio se basó en actuaciones educativas dirigidas casi exclusivamente a los contextos urbanos dejando muy abandonas las zonas rurales. (CEDELIO, 2008: 3ss).

Revolución Mexicana y Constitución Política: la importancia del español y las matemáticas en la educación nacional

En 1911 estalla la Revolución mexicana y será durante el primer gobierno revolucionario cuando el presidente interino Francisco León de la Barra firme el decreto 18 de junio de 1911 conforme al cual se crean las escuelas de instrucción rudimentaria. Estas tenían como finalidad enseñar a los individuos de origen indígena la lengua española así como las operaciones básicas. En los años posteriores al proceso revolucionario se funda la Dirección de Antropología y Poblaciones Regionales encabezado por Manuel Gamio. Desde el mismo se trataba de adquirir conocimientos sobre características raciales, manifestaciones culturales y uso de las lenguas de los pueblos indígenas.

Durante este período se funda la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917. Actualmente, ésta es la máxima disposición jurídica de reconocimiento de derechos y deberes. Aunque nos adelantemos cronológicamente, cabe señalar que, en materia de reconocimiento de la diversidad cultural por parte de México, el 14 de agosto de 2001 se llevó a cabo la Reforma Constitucional del artículo 2º en el que se reconoce que

> *La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que*

82 Por Porfiriato se entiende a la etapa de la historia transcurrida entre 1876 y 1911, caracterizada por el gobierno de Porfirio Díaz, que sólo se interrumpió entre 1880 y 1884 con el período presidencial de Manuel González.

conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o para ellas". Continúa planteando que "son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentada en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres (…) A.- Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos que constituyan su cultura e identidad.

Respecto al tema que nos interesa, en su artículo 3º recoge que el precepto fundamental de la educación es que "Todo individuo tiene derecho a recibir educación". La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica obligatoria impartida por el Estado, es laica, democrática y nacional ya que

atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acercamiento de nuestra cultura…

Algunos puntos de este artículo fueron reformados igualmente, por Decretos publicados en el Diario Oficial de La Federación el 5 de marzo de 1993 y 12 de noviembre de 2002. A partir de las modificaciones realizadas en el año 1992 al artículo 4º, se reconoció el carácter pluricultural, étnico y lingüístico de la nación mexicana.

En 1921 Álvaro Obregón asume el cargo de la presidencia de la República creándose en ese mismo año la Secretaría de Educación Pública (SEP). José Vasconcelos estaba al frente de la misma. Proponía una política de incorporación mediante un sistema escolar nacional en el que no se planteaban métodos pedagógicos específicos para los indígenas. Las primeras iniciativas educativas fueron las escuelas rurales, también llamadas Casas del Pueblo, cuyo objetivo era enseñar el español así como la instrucción de oficios y técnicas agrícolas. Junto a las Casas del Pueblo surgen las Misiones Culturales encabezadas por Rafael Ramírez y gestionadas por misioneros y monitores.

Años más tarde (1926) aparecen las Casas del Estudiante Indígena en la ciudad de México cuyo objetivo era demostrar que los indios tenían las mismas capacidades que los mestizos y, que por ese motivo, podía ser mexicanizado. La práctica consistía en concentrar a jóvenes indígenas en un contexto ajeno interactuando con alumnos de escuelas urbanas para prepararlos y que después regresaran a sus comunidades para instruir a sus hermanos en los modos y prácticas que habían aprendido. Sin embargo, el mayor fracaso de esta iniciativa estuvo en que los indígenas no querían regresar después a sus comunidades. Será en 1932 cuando

aparezcan los Centros de Educación Indígena, siguiendo un modelo de internado. En 1933 se crean 11 centros que siguen teniendo como finalidad la incorporación cultural del indígena a las formas de vida modernas.

Reconocimiento indígena e inicios de la educación bilingüe y bicultural

Bajo el gobierno de Lázaro Cárdenas, se implementa el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y el Departamento de Asuntos Indígenas (1936) que coordinaría y defendería ante el ejecutivo nacional las necesidades y métodos requeridos en la intervención con grupos étnicos. Durante su mandato, México mantendrá una posición ideológica de apoyo a la República española. En el país, se viven diversas reformas tanto en el sector industrial con la nacionalización del ferrocarril y expropiación de las empresas petroleras como en la famosa reforma agraria llevada a cabo basada en el reparto de tierras a comunidades y ejidos siguiendo los planteamientos iniciales de Zapata. Dicha reforma iba acompañada de una formación educativa para facilitar la gestión de dichos ejidos. Durante su gobierno, en 1937, tiene lugar la III Conferencia Educativa Interamericana en las que se recomienda *el bilingüismo en la educación del indio, para hacer más fácil y efectiva la educación de los indígenas, afirmando así el valor cultural que tienen las lenguas aborígenes, con tendencia a entender el idioma nacional* (Brice, 1986: 154).

A dicha recomendación se unen los resultados de un proyecto educativo denominado Proyecto Tarasco que muestra cómo los estudiantes de la región tarasca aprendían con mayor rapidez en su idioma que en español.

Durante el gobierno de Miguel Alemán (1946-1952) se trató de dar un impulso a la economía de México a partir de su crecimiento industrial y comercial conforme a un modelo económico de estabilización. Se invirtió en infraestructuras, se incentivó la pequeña propiedad y se buscó la inversión extranjera. Sin embargo, la deuda externa siguió creciendo y se vivió un fuerte proceso de devaluación de la moneda. En materia educativa el Departamento de Asuntos Indígenas pasa a llamarse Dirección de Asuntos Indígenas y comienza a depender de la SEP. En 1948, se crea además el Instituto Nacional Indigenista (INI) de México que plantea ofrecer las bases antropológicas necesarias para desempeñar sin obstáculos los quehaceres específicos con grupos étnicos del país. Dicho Instituto desarrolla su primer proyecto

educativo en la zona Tzeltal-Tzotzil en Chiapas surgiendo de esta experiencia los primeros Promotores Culturales Bilingües (ANPIBAC, 1980: 70). Esta experiencia derivará en 1963 en la creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües que reafirma la necesidad de una educación bilingüe en las comunidades indígenas.

A partir de la década de los setenta, México entra en un proceso de modernización marcado por un cambio de modelo de desarrollo. México estaba viviendo de cerca la crisis del petróleo y una crisis económica que suscitó la intervención directa del gobierno mediante la compra de empresas al borde de la quiebra. Durante el gobierno de Echevarría, se mantuvo una política socialista muy cercana a la de Chile o Cuba. La planeación aparecía como la manera para conseguir la transformación del país y la educación era el primer ámbito desde el que impulsar el cambio de los demás sectores (CEDELIO, 2008: 13). En 1971 se crea la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI) que pasa a formar parte del Sistema Educativo Nacional y que utiliza como medio para la enseñanza y el aprendizaje el bilingüismo. Y se inicia la vía experimental para lograr la carrera de Técnico Bilingüe de Educación Indígena. Por otro lado, se incrementó el presupuesto para el INI así como el subsidio a la SEP para formar a Promotores Culturales y Maestros Bilingües.

Esta etapa estará marcada por un fuerte impulso al indigenismo mexicano que continuará con un "indigenismo de participación" durante el gobierno de López Portillo. La SEP desarrolla el Programa Nacional de Educación para Todos en el que plantea la educación primaria para todos los niños, la castellanización a niños indígenas y la alfabetización y educación elemental para adultos. En 1978, se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) que dará un mayor respaldo al plan de educación para todos mencionado y que gestionará un planteamiento pedagógico para una Educación Indígena Bilingüe Bicultural basada en el aprendizaje desde la lengua materna y gradualmente del español como segunda lengua. Igualmente, se dedicará a la tarea de elaborar materiales didácticos y validar metodológicamente el enfoque bilingüe bicultural. En este mismo contexto comienzan a surgir grupos de movimientos indígenas, como la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas, A. C. (ANPIBAC), que señalan la importancia de crear proyectos educativos destinados a la revalorización e identificación étnica de los grupos indígenas. Paralelamente, nacen otros tipos de asociaciones más de base, con un fundamento sobre todo de carácter agrarista que destacan la importancia de la cultura y tradiciones de los pueblos. Tales

son los casos de la Organización de Defensa de los Recursos Naturales y para el Desarrollo Social de la Sierra Juárez (ODRENASIJ) o la Asamblea de Autoridades Zapotecas y Chinantecas de la Sierra Norte de Oaxaca (AAZACHIS) en el Estado de Oaxaca. La diferencia entre las unas y otras estará, básicamente, en la lucha de las segundas por liberarse de la política del estado impuesta desde la creación de instituciones indigenistas.

Entre 1977 y 1982, se reconoce jurídicamente la educación básica bilingüe bicultural al crearse la DGEI dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica y se establece la formación profesional de los docentes bilingües creándose la carrera de Profesor de Educación Primaria Bilingüe Bicultural. Años más tarde, dicha profesionalización se complementaba con la licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y varios programas más (CEDELIO, 2008: 21-22).

De la educación bilingüe bicultural a la bilingüe intercultural: modernización educativa y reconocimiento de la diversidad cultural

Sin embargo, la experiencia fue demostrando que los programas de educación bilingüe bicultural estaban funcionando a modo de compensación de necesidades lingüísticas sin mayor implicación en su carácter cultural. De ahí que, en la Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bicultural y Bilingüe en Pátzcuaro en 1980 se acuerde cambiar el término bicultural por intercultural para reflejar el dinamismo que los procesos culturales implican aunque el cambio efectivo no se concretice hasta 1990 (Bertely, 1998: 89).

Durante la Revolución Educativa (1983-1988) se trató de buscar la participación de todas las etnias en la búsqueda de una sociedad más igualitaria y democrática. A partir de ello, el planteamiento de la educación bilingüe bicultural sería la formación de ciudadanos a partir de su realidad social, cultural y lingüística con conocimiento de los valores nacionales y universales. La DGEI, en coherencia con este propósito, comienza un proyecto de Desarrollo Curricular de Educación Indígena que complementase los programas vigentes mediante la incorporación de contenidos étnicos (CEDELIO, 2008: 23).

La década de los noventa estará fuertemente marcada por procesos de visibilización y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural con el Decreto 169 de la OIT ratificado por México en 1990, la reforma del artículo 4º de la Constitución en 1992 como vimos anteriormente, la definición de la nación mexicana como plural y diversa en 1991 y los Acuerdos de San Andrés firmados entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y el Gobierno Federal en 1996.

Será en el gobierno de Salinas Gortari (1998-1994) cuando se hable del proceso de "modernización educativa" que según algunos autores, se había venido dando desde el gobierno de Echevarría (Latapí 1998 en Jiménez, 2005: 49) y culminó con la federalización educativa en 1992. Según éste, desde los acontecimientos de Tlatelolco en 1968[83], el país vivía en una insatisfacción social y educativa acuciante que había provocado el inicio de ciertas reformas. La modernización educativa aúna un proceso de reforma educativa en consonancia con la política neoliberal de apertura de mercados y profundización en la desigualdad social que se estaba implementando desde el gobierno. De dicho proceso nacen el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y la Ley General de Educación de 1993. Dicha Ley sustituyó a la antigua Ley Federal de Educación y fue reformada años después en el 2006. En ella no se hace alusión explícita a la educación intercultural bilingüe aunque recoge algunas ideas de interés como exponemos a continuación:

> *Artículo 7o.- "La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:…III.- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;…IV.- Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas… Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español".*

Por otro lado, la mencionada Ley cuenta con algunos paralelismos con ciertas disposiciones a nivel europeo, la Ley Orgánica de Educación en España y con la Ley Andaluza de Educación. Así, en el capítulo III se menciona expresamente la equidad como principio para mejorar la calidad educativa de los grupos marginados. Se hace

83 En 1968 se dio un movimiento estudiantil que, en el fondo, fue un movimiento social en protesta a diversas acciones cometidas por gobierno de Díaz Ordaz. El 2 de octubre de 1968 se organizó una manifestación pacífica en la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco para exigir la libertad de presos políticos y exigir la autonomía universitaria. El Ejército Mexicano y el grupo paramilitar Batallón Olimpia llevaron a cabo una matanza en contra del Consejo Nacional de Huelga, órgano directriz del movimiento.

referencia igualmente al “derecho a la diferencia” y a la promoción de la democracia como forma de gobierno y convivencia.

La implementación de dicha Ley va de la mano, como dijimos, de un proceso de descentralización (1992) que delega en cada uno de los estados la administración de la educación. Igualmente, se trata de enfatizar la importancia de la calidad educativa y de la formación del magisterio sustentándose en cambios de enfoque pedagógicos hacia el constructivismo. Finalmente, será en sexenio de Zedillo (1994-2000) cuando se reconozca discursivamente el carácter pluricultural del país, se afiance la educación bilingüe intercultural y se planteen cuestiones sobre etnodesarrollo y autogestión indígenas (Jiménez, 2005: 50). Todo ello estará ampliamente influenciado por los Acuerdos sobre Derechos y Cultura Indígena de San Andrés, firmados el 16 de febrero de 1996 que promovían la creación de institutos indígenas para el estudio, la divulgación y el desarrollo de las lenguas indígenas, la revisión de los libros de textos para que propicien el respeto de las culturas indígenas, becas para apoyar a estudiantes indígenas, etc. Sin embargo, nunca fueron realmente ratificados en el Congreso de la República (Ramírez, 2007: 25). De manera paralela, se llevarán a cabo otra serie de acciones gubernamentales tales como el Plan Nacional de Desarrollo (1995-2000).

La consolidación institucional de la educación bilingüe e intercultural

La entrada en el 2000 estuvo marcada por la lucha contra el narcotráfico y la delincuencia organizada. La presidencia de Vicente Fox (2000-2006) planteó como objetivo erradicar dicha problemática. Junto a ello cabe destacar la defensa del ALCA y el distanciamiento paulatino de los países del MERCOSUR y otros como Bolivia, Brasil o Ecuador con gobiernos recientemente de izquierda. Igualmente, durante su presidencia se aunaron esfuerzos para lograr un acuerdo migratorio con Estados Unidos que tuvo como resultado el incremento de migrantes mexicanos así como de las remesas que recibía México de los mismos. Esta línea de gobierno se mantiene con el presidente Calderón (2006), del cual cabe destacar como hechos de relevancia la reforma de la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los trabajadores del estado (ISSTE) lo que implica una reducción de las pensiones y servicios de salud de los trabajadores del estado. Ello ocasionó en el año 2008 una serie de protestas, principalmente, de maestros y maestras. Actualmente el país se ha encontrado en pleno proceso de elecciones presidenciales entrando como nuevo gobierno en el 2012

el Partido Revolucionario Institucional (PRI) siendo el actual presidente Enrique Peña Nieto.

Durante los dos gobiernos anteriores al recién incorporado han emergido una serie de disposiciones jurídicas y normativas, planes y programas así como ciertas instituciones que sirven de marco de acción y fundamentación de la educación para los pueblos indígenas, o educación bilingüe intercultural.

Una de ellas es la Ley General de Derechos Lingüísticos de las Comunidades y Pueblos Indígenas (2002). A partir de esta Ley se pretende reconocer y defender la existencia y uso de las lenguas indígenas en el seno de la nación mexicana como derecho individual y colectivo de los pueblos indígenas.

Las lenguas indígenas son definidas como aquellas existentes en el territorio antes de su conformación como nación. En su artículo 6 recoge la adopción de medidas necesarias para asegurar que los medios de comunicación masivos difundan la realidad y diversidad lingüística y cultural de la Nación Mexicana así como la emisión de programas en diversas lenguas nacionales y de programas culturales que promuevan literatura, tradiciones orales, etc.

En el artículo 11 se plantea que las autoridades educativas y entidades garanticen a la población indígena el acceso a la educación obligatoria, bilingüe intercultural y se adopten las medidas

> *para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.*

En el artículo 12 se fomenta la responsabilidad de la sociedad, y sobre todo de las comunidades indígenas, en la realización de dicha ley y en su uso en el ámbito familiar y comunitario, mientras que en el 13 se dicta que el Estado ha de crear instituciones y llevar a cabo actividades desde su competencia para lograr los objetivos de dicha ley señalando un amplio espectro de medidas.

En los mismos años se estaba desarrollando el Programa Nacional de Educación (ProNaE, 2001-2006) el cual es importante destacar porque sienta las bases de un posicionamiento de defensa de la educación intercultural a través de las instituciones educativas mexicanas. Lo más innovador de dicho Plan radicaba en su propuesta de establecer una educación intercultural para todos los mexicanos y una educación intercultural bilingüe para las regiones consideradas multiculturales del país,

principalmente por presencia de población indígena. Se hace énfasis en la importancia de lograr como objetivo una “educación auténticamente intercultural” (ProNaE, 2001).

En el gobierno Felipe Calderón resulta de mayor relevancia el Programa Sectorial de Educación (2007-2012), focalizado en el elevar el nivel educativo; reducir las desigualdades educativas; impulsar las tecnologías de la información; ofrecer una formación integral o; fortalecer la participación escolar (SEP, 2007).

Dicho Programa está planteado de tal forma que se articule con la Visión México 2030 y el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012). La Visión México 2030 es un proyecto del Gobierno mexicano que plantea una serie de metas y objetivos que el país ha de cumplir y haber conseguido para la fecha señalada en torno a: 1) Estado de Derecho y Seguridad; 2) Economía Competitiva y Generadora de Empleos; 3) Igualdad de Oportunidades; 4) Sustentabilidad Ambiental y; 5) Democracia Efectiva y Política Exterior Responsable. El Plan Nacional de Desarrollo (PND) está estructurado en cinco ejes que se corresponden con las metas planteadas anteriormente en la Visión México 2030 y aborda las medidas prácticas a implementar para lograr los objetivos planteados.

Sin embargo, es de importancia señalar igualmente la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)[84] como pacto firmado el 15 de mayo de 2008 por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Dicho pacto sustituye al Plan Sectorial de Educación 2007-12 en lo que concierne a la educación básica y plantea acciones en 5 direcciones: la modernización de los centros escolares, la profesionalización de los maestros y autoridades educativas, el bienestar y desarrollo integral de los alumnos, la formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo y la evaluación para mejorar. La Alianza recoge gran parte de las propuestas formuladas por el SNTE en el IV Congreso Nacional de Educación realizado en mayo de 2007. Dichas propuestas se traducen en una serie de medidas tales como la introducción de la enseñanza del inglés desde el nivel preescolar, la creación del Programa Escuela Siempre Abierta, el “segundo nivel” del Programa de Carrera Magisterial, y la Certificación de Competencias Magisteriales por parte de instituciones de educación superior. Junto a ello, una de las medidas que más controversia y oposición ha generado ha sido la erradicación de la herencia de plazas magisteriales así como la implantación de un examen de acceso para los docentes de nuevo ingreso y para los maestros en servicio.

84 Para más información remito al documento oficial en http://www.snte.org.mx/pics/pages/alianzadoctos_base/alianza_calidad.pdf

Por último cabe destacar la importancia de la Creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaria de Educación Pública (CGEIB)[85]. Al comienzo del Decreto de constitución de la misma se afirma la valoración de la diversidad cultural, étnica y lingüística del país como uno de los pilares fundamentales para construir la identidad nacional. Las atribuciones de dicha Coordinación se recogen en el artículo segundo del Decreto y se resumen de la siguiente manera: Promover y evaluar la política educativa Intercultural Bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional; promover la participación de las entidades, municipios, sociedades civil y comunidades indígenas en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe; diseñar y establecer los mecanismos de supervisión y vigilancia para asegurar la calidad de la educación en el medio indígena; promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en diferentes ámbitos (modelos curriculares, formación docente, desarrollo de las lenguas, producción de materiales, investigación educativa); diseñar formas alternativas de gestión escolar con la participación de la comunidad y; asesorar para que se reconozca la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación en los servicios educativos (SEP, 2001). Finalmente, concluimos con Ramírez (2007), que la creación de esta instancia supone un reconocimiento de mayor rango al papel de la educación intercultural bilingüe a nivel institucional. Sin embargo, aún a pesar de lo establecido en el Decreto, el apoyo material y humano a la Coordinación sigue siendo precario.

Por otro lado, cabe señalar la creación en enero de 2003 del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) como organismo descentralizado de la administración pública federal, que tiene a su cargo el desarrollo de las tareas necesarias para proveer al cumplimiento de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Tiene la función específica de promover y apoyar la creación y funcionamiento de institutos en los estados y municipios, con presencia de las lenguas indígenas nacionales, conforme a las leyes aplicables de las entidades federativas.

85 Diario Oficial de la Federación, 22 de enero de 2001.

2.1.3. Leyes y disposiciones a nivel estatal (Estado de Oaxaca)

En el presente apartado recogemos algunas de las disposiciones jurídicas que amparan el reconocimiento de la pluralidad cultural, étnica y lingüística que vimos recogida desde la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, en el contexto regional del Estado de Oaxaca (México).

Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Oaxaca

Una vez finalizada la etapa armada de la Revolución mexicana, el estado posrevolucionario profundizó la centralización política del país, siendo la educación parte de este proceso. Un hecho de gran importancia fue la creación de la SEP (1921). A partir de dicha fecha, el gobierno federal se expandió hacia los estados asegurando la presencia de maestros federales en todas las zonas campesinas.

En 1922, bajo el gobierno de García Vigil, nace la Constitución Política del Estado como respuesta a los principios en los que se basó la Constitución Política Nacional, aunque posteriormente ha sufrido varias reformas. La más importante es la que tuvo lugar en 1989 para incorporar en su artículo 16 y 25 el reconocimiento de la "ciudadanía" de los indígenas. En esta reforma, se imponía a los jueces y procuradores la obligación de ser hablantes de la lengua indígena para juzgar a los indígenas involucrados en casos concretos.

En su artículo 12º se dice que las autoridades de los municipios y comunidades preservarán el *tequio* como expresión de solidaridad según los usos de cada pueblo y comunidad indígenas. Los tequios son acordados en las asambleas municipales y están destinados a trabajos para el beneficio común. Igualmente plantea que *los habitantes del Estado tienen todas las garantías y libertades consagradas en esta constitución, sin distinción alguna de su origen, raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, condición o actividad social.*

En su artículo 16º recoge que el Estado de Oaxaca tiene una composición étnica plural, sustentada en la presencia y diversidad de los pueblos y comunidades que lo integran. Respecto al tema específico de la educación, en el artículo 126º se recoge: *En las comunidades indígenas bilingües la enseñanza tenderá a conservar el idioma español y las lenguas indígenas de la región.*

Ley Estatal de Educación del Estado de Oaxaca

La descentralización de la educación en México empezó a plantearse como una necesidad desde los años setenta. Será en el marco del ANMEB (1992) cuando se acepte mantener el carácter nacional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), se preserve para la federación la rectoría educativa, se establezcan mecanismos compensatorios para los estados más pobres y se garanticen cada uno de los derechos de los trabajadores. De dicho proceso de modernización educativa nace, bajo el gobierno estatal del PRI, la Ley Estatal de Educación del Estado de Oaxaca en 1995, fruto de las negociaciones entre diversos sectores de la población y con el objetivo de recoger las características y principios de la educación, especialmente, para los indígenas. Los principios, según dicha Ley, en los que debe basarse toda acción educativa consistían en ser democrática, nacionalista y humanista. Junto a ello se señala la necesidad de que respete los principios de comunalidad como forma de vida y razón de ser de los Pueblos Indígenas (art. 6º).

Se establece la obligatoriedad de impartir, por parte del Estado, educación bilingüe e intercultural a todos los pueblos indígenas "con planes y programas de estudio que integren conocimientos, tecnologías y sistemas de valores correspondientes a las culturas de la entidad. Esta enseñanza deberá impartirse en su lengua materna y en español como segunda lengua. Para la demás población se incorporarán los planes y programas de estudio, contenidos, de las culturas étnicas de la región y la entidad" (Art. 7º). En el artículo 14 se hace énfasis en que los programas de estudio de esta modalidad se hagan con la participación de los pueblos indígenas. En el artículo 29º se señala que dicha modalidad educativa tiene como objetivo desarrollar las potencialidades de los pueblos indígenas en igualdad con el resto de la comunidad estatal y nacional.

En el 9º se articula la doble necesidad de revalorar el desarrollo de las culturas étnicas así como de la cultura regional, nacional y universal protegiendo y preservando las manifestaciones culturales y artísticas. Junto a ello se hace necesaria la enseñanza del español como idioma de comunicación para todos los mexicanos.

En el artículo 46º se plantea "Revisar permanentemente los planes, programas y contenidos de estudio, para adecuarlos al desarrollo socioeconómico, político y cultural de las distintas regiones de la entidad".

Ley General de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca

El 19 de junio de 1998, se publico en el Periódico Oficial del Estado de Oaxaca el decreto 226 que crea la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas para el Estado de Oaxaca, como una ley reglamentaria del artículo 16 de la Constitución local.

En materia educativa la presente Ley tiene un capítulo en el que se plantea el derecho social a vivir dentro de sus tradiciones culturales y se estipula los tipos de sanción para delitos relacionados con atentados contra los derechos indígenas, contra sus poblaciones o con actos de discriminación cultural grave, entendiendo por esto, "toda acción u omisión que implique deshonra, descrédito o perjuicio al sujeto pasivo en razón de su calidad de indígena".

En los artículos 19 y 20 se vincula el derecho a mantener sus identidades así como a practicar y revalorizar sus costumbres competiendo al Estado vigilar y asegurar esto (articulo 21º).

En el 24 se establece que

> *El Estado, por conducto de sus instancias educativas, garantizará que las niñas y los niños indígenas tengan acceso a la educación básica formal bilingüe e intercultural. Los pueblos y comunidades indígenas, así como las madres y padres de familia indígenas, en los términos del artículo 3º de la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de la Ley General de Educación y de la Ley Estatal de Educación, tendrán derecho a establecer y participar en los sistemas educativos, para la implementación de la enseñanza en sus propias lenguas dentro del marco legal vigente. En materia de educación en los pueblos y comunidades indígenas se estará a lo dispuesto por los artículos 12 y 126 de la Constitución Política del Estado, 28 y 29 de la Ley Federal de Educación.*

En el Artículo 25, se asegura que el Estado adoptará las medidas necesarias para eliminar los prejuicios y discriminación que pueda darse dentro del sistema educativo.

Sin embargo, cabe decir que el contenido de esta Ley rebasa el alcance jurídico y legal del Art. 16 de la Constitución Local, incluso de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, por lo cual su alcance, queda bastante limitado.

Reconocimiento legal de los Usos y Costumbres

En 1995 Oaxaca se coloca a la vanguardia en cuanto a reconocimiento de derechos de los pueblos indígenas. El Estado reconoció constitucionalmente y en la reglamentación en el código electoral las reglas internas para la elección de sus autoridades locales en los municipios y comunidades indígenas.

Así, se añadió el Libro IV "De la renovación de Ayuntamientos en municipios de elección por usos y costumbres" al Código de Instituciones Políticas y Procesos Electorales del Estado de Oaxaca (CIPPEO) en el cual se ubica la autonomía legislativa de los pueblos indígenas en el seno de los municipios a través de un sistema propio al margen de las democracias occidentales y sin la presencia de los partidos políticos protagónicos en el país.

Este sistema de organización social y política, conocido comúnmente como "Usos y Costumbres" representa un ejercicio de democracia participativa presente en 418 de los 570 municipios.

Los cargos son diferentes responsabilidades ciudadanas que son asumidas por diferentes miembros de la comunidad que se encuentren en edad de ejercerlas. Suele considerarse a un joven como ciudadano cuando termina su etapa escolar obligatoria, no quiere seguir estudiando o cuando empieza a dedicarse a los trabajos propios de la comunidad. Cuando se estipula que una persona ya tiene una edad avanzada y ha cumplido con un amplio número de cargos pasa a ser considerada como "reservado". Aunque ya no desempeñe ningún cargo, en función de la comunidad puede asistir a las asambleas ciudadanas en las que se toman las decisiones que incumben a la comunidad.

En el seno del Cabildo Municipal están los cargos de Presidente Municipal, su suplente, Síndico municipal (que es responsable de los topiles[86] y del mayor de vara[87]), su suplente, cuatro regidores y un tesorero. Por otra parte, hay cargos también en diferentes comités que se encargan de diversos aspectos del municipio tales como el agua potable, alumbrado público o los festejos (E- RG. Ciudadano S. Julio 2008). Es en estas comisiones en donde las mujeres pueden desempeñar algunos cargos, principalmente en la comisión de fiestas o en aquellas otras tareas que tengan relación con la iglesia (E- EL. Ciudadano S. Julio 2008).

86 Topil sería el equivalente de policía en el contexto comunitario.
87 Es la persona responsable de las llaves de la cárcel.

Hay autores que señalan que dicho reconocimiento legal se estableció fruto de las demandas de los movimientos indígenas pero sobre todo, también, por la influencia del contexto internacional, para evitar la propagación de la rebelión zapatista e incluso como garantía encubierta de prolongación del Partido Revolucionario Institucional (PRI) en el gobierno (Martínez, 2005).

Plan Estatal de Desarrollo Oaxaca (2011-16)

El presente Plan se define como el eje vector que regirá la política pública del gobierno de Gabino Cué, del partido Movimiento Ciudadano que entró en el gobierno estatal de Oaxaca en 2010. El documento se elaboró tras un primer trámite de consulta pública y participación de diferentes actores sociales.

Se establecen cuatro políticas transversales: Derechos Humanos, Equidad de Género, Pueblos Indígenas y Sustentabilidad. A su vez, dichas políticas se consideran de forma específica dentro de los cuatro ejes principales que rigen los objetivos del gobierno: Estado de Derecho, Gobernabilidad y Seguridad; Crecimiento Económico, Competitividad y Empleo; Desarrollo Social y Humano; y Gobierno Honesto y de Resultados.

Teniendo en cuenta la diversidad y disparidad entre los distritos, municipios y localidades del estado, el Plan hace un énfasis en el Desarrollo Regional Equilibrado, como un enfoque de coordinación de los esfuerzos de los distintos actores para superar el aislamiento y el rezago en el que vive gran parte de la población oaxaqueña, y especialmente población indígena y afrodescendiente.

Respecto a la Política transversal de Pueblos Indígenas se plantea que

> *Los rezagos de la población indígena en términos de hacer efectivos sus derechos políticos, sociales, económicos y culturales han limitado la construcción de los fundamentos y condiciones básicas para lograr su pleno desarrollo, con respeto a su identidad, normas de convivencia y formas de organización* (Plan Estatal Desarrollo 2011-16, p. 65).

Desde esta asunción se plantean en una serie de acciones en diferentes ámbitos. En el político se reconoce la defensa de los derechos indígenas y la libre determinación; en el económico se plantea la necesidad de fortalecer el tejido económico en las regiones indígenas de manera consistente con sus prácticas comunitarias y locales y; en el entorno social se menciona la exclusión y retraso social y educativo apostando por hacer realidad una propuesta educativa indígena

intercultural, fortalecer la medicina tradicional y el acceso a recursos sanitarios, mejoras en infraestructura social, fortalecer la comunicación indígena con enfoque intercultural o el reconocimiento de los derechos de las mujeres indígenas.

2.1.4. La categoría de "indígena" en la legislación mexicana.

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 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 reconocimiento sociales, culturales y políticos, como acabamos de ver) y comenzar a atender a las comunidades con un estatus autónomo de competencia con otras entidades estatales (Tamayo, 2006: 25).

En el terreno de lo educativo, igual que vimos para el caso español, hemos podido comprobar que legislativamente se regula la existencia del modelo de educación bilingüe e intercultural como derecho y proyecto de reconocimiento de la diversidad cultural del país. Sin embargo, existen todavía ciertas dificultades para lograr la igualdad de oportunidades y de acceso a recursos para la Población Indígena. Según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en México tan sólo el 2,5% de los alumnos que egresan de escuelas de educación indígena tienen niveles altos de lectura y, por tanto, de tener mayor éxito educativo frente al 14,1% de los egresados en escuelas urbanas públicas. Según datos de la SEP (2005: 19-26) hay varios factores que perpetúan la desigualdad en logros educativos pese al amparo legislativo vigente: 1) El uso de la lengua indígena sólo como puente para aprender el español y acceder a los contenidos curriculares del Plan y Programa de estudio 1993. 2) La exclusión en la metodología pedagógica de los antecedentes socioculturales de los educandos. 3) La dificultad de los/as docentes

para manejar el mencionado Plan y programa nacional de forma flexible de forma que el punto de partida sea la realidad sociocultural y lingüística de los estudiantes y no la realidad expuesta en los libros de texto. 4) La combinación de trabajo escolar y trabajo comunitario incidiendo el segundo en una merma de atención a sus tareas educativas y, por otro lado, la escasez de colaboración entre la escuela y la comunidad como una dificultad añadida para el logro de un aprendizaje adecuado y pertinente.

Además de ello, debemos mencionar la existencia de una serie de prácticas en el seno del magisterio que van en detrimento directo de la calidad educativa y la atención adecuada a la población indígena en particular y mexicana en general. Nos referimos a la posibilidad actual de herencia por parte de los hijos/as de una plaza de maestro/a sin necesidad de tener una formación magisterial y, por otro lado, a la compra-venta de plazas de maestros/as que, aunque ilegal, es reconocida su existencia por parte del SNTE (Torres, 2008). Todo ello ha significado la existencia de un número importante de maestros/as sin formación ni vocación dedicados a la docencia con el consiguiente efecto en la calidad educativa recibida. A ello se suma además, la carencia de recursos humanos que quisieran desplazarse a trabajar hasta la alejadas regiones rurales e indígenas. Por causa de ello, muchos de los maestros y maestras de preescolar, infantil y primaria de educación intercultural bilingüe que accedieron a sus puestos de trabajo lo hacían teniendo como formación únicamente la enseñanza secundaria, como declara el siguiente entrevistado:

> *Porque muchos de los errores de la educación indígena es no haber formado a este sector de la población. Se nos contrató con una formación mínima, la mayoría sólo con secundaria, sin formación docente con esta política castellanizadora. Muchos nos fuimos autoformando a lo largo del camino. Es una gran debilidad de la institución que nos contrató* (E-JJC. Investigador CIESAS. Julio 2008).

Estas acciones se han planteado como objetivo de erradicación en la actual ACE en la cual además se contempla la incorporación de un Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes que deben pasar los solicitantes para poder acceder tanto a una plaza nueva dentro del magisterio mexicano, como para regular su situación los maestros en servicio.

2.2. Contexto socio-demográfico y educativo del caso de México.

2.2.1. Ubicación y datos sociodemográficos de Oaxaca.

El estado de Oaxaca se ubica al suroeste de la república mexicana, cuenta con una superficie de 95.364 Km^2 y ocupa el quinto lugar a nivel nacional entre los estados con mayor extensión territorial. Limita al norte con los estados de Puebla y Veracruz, al sur con el Océano Pacífico, al este con el Estado de Chiapas y al oeste con el Estado de Guerrero. Se encuentra dividido en ocho regiones que son: Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Papaloapam, Sierra Norte, Sierra Sur, y Valles Centrales.

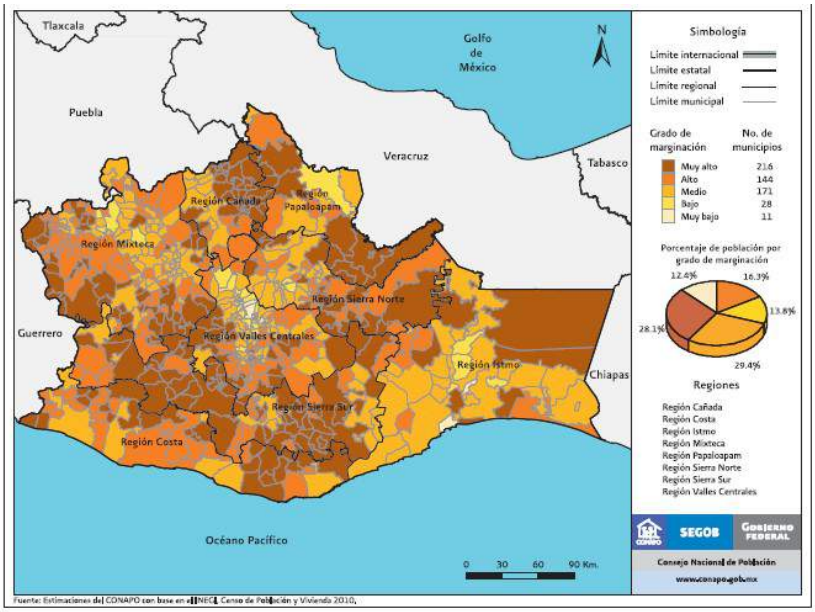
MAPAS 6 y 7: UBICACIÓN DEL ESTADO DE OAXACA Y SU DIVISIÓN EN REGIONES

Fuente: http://www.aquioaxaca.com/8_regiones.htm

Se reconocen 570 municipios, 30 distritos, y cuenta con 10.511 localidades. De ellas, 10.352 tienen un rango poblacional menor a 2.500 habitantes. Esto significa que, el 98.48% de las localidades de la entidad son poblaciones pequeñas. En contraste, sólo 14 localidades ubicadas en algunos de los 570 municipios oaxaqueños tienen poblaciones mayores a 15.000 habitantes. Destaca en este comportamiento poblacional que el 55% de la población total se localiza en asentamientos humanos con menos de 2.500 habitantes, fenómeno que representa el comportamiento porcentual más alto en todo el país. Esto demuestra que Oaxaca se caracteriza por un fenómeno de dispersión poblacional, agudizado por la existencia de más de 6.300 microlocalidades con menos de 100 habitantes que se distribuyen en el territorio oaxaqueño.

Siguiendo el censo del año 2010[88], el estado de Oaxaca cuenta con 3.801.962 habitantes, siendo una de las entidades más rezagadas con respecto al desarrollo nacional. De acuerdo con los indicadores de la Confederación Nacional de Población (CONAPO) 350 de los 570 municipios, se caracterizan como de alta y muy alta marginación[89]. Considerando esta clasificación como indicadores de bienestar social, tal comportamiento representa el 61.4% del total de municipios de la entidad. Cabe destacar que es precisamente en estos municipios donde se concentra la mayor cantidad de población originaria en el estado de Oaxaca[90], como se aprecia en el gráfico 8.

GRÁFICO 8: MUNICIPIOS DEL ESTADO DE OAXACA Y SU GRADO DE MARGINACIÓN



Fuente: Estimaciones de la CONAPO a partir de datos del Censo de Población y Vivienda 2010.

Por otro lado, comparativamente con otras zonas del país, en el estado de Oaxaca se presentan una tasa de mortalidad general (5,8%), tasa de fecundidad (2,56%) y fecundidad en adolescentes (50,22%) de las más elevadas. Además de ello, la disposición poblacional refiere una población preponderantemente joven. Del total

88 Todos los datos que ofrecemos son del Censo de Población y Vivienda 2010 salvo que se mencione otra fuente.

89 Los indicadores que usa la CONAPO para caracterizar los niveles de marginación de las regiones y municipios del país son: Población de 15 años o más analfabeta o sin primaria completa; viviendas sin drenaje ni excusado, sin energía eléctrica, sin agua entubada, con piso o suelo de tierra y con nivel de hacinamiento; población en localidades con menos de 5000 habitantes y población ocupada con ingresos de hasta dos salarios mínimos.

90 CONAPO, Índice de marginación por entidad federativa, 2010.

de la población, el 37.7% es menor de 15 años, en tanto que el 38.6% es menor de 25 años. La población de 45 años ó más tan sólo representa el 17.1% y la de 65 años y más el restante 5%.

En índices socioeconómicos, el estado de Oaxaca presenta un 37,5% de población activa ocupada frente a una tasa de desocupación de 3,3%. Hay que señalar igualmente que la población económicamente no activa representa el 27,4% del total de población y es que el estado de Oaxaca es una de las entidades federativas con un mayor nivel de dependencia dentro del país (65%) por detrás de Guerrero (68%) y Chiapas (66%). Atendiendo a los sectores la mayor parte de la población trabaja en el sector terciario (47,60%), seguido del primario (32,41%) y en tercer lugar el secundario (19%).

Es necesario destacar que, tanto a nivel económico como social, la migración lleva siendo desde los años 70 un factor de gran importancia en los cambios demográficos y contribuye a explicar las reducciones en el crecimiento poblacional. La CONAPO estima una pérdida neta por migración de 1% anual. Por ello, Oaxaca ha sido considerada desde hace años como una entidad de alta expulsión de población económicamente activa siendo así que ocupa el primer lugar nacional entre los estados expulsores de jornaleros agrícolas, la mayor parte de ellos, de procedencia rural y población originaria (IEEPO, 2007a: 16).

A todo ello se unen una serie de factores esenciales caracterizadores de esta región. En primer lugar la situación histórica de coexistencia a veces conflictiva entre las formas económicas de subsistencia tradicionales y las formas modernas de producción. En segundo lugar, destacar la extremada orografía del estado que provoca la dispersión de las localidades y la dificultad de acceso a las mismas lo que además incide en la escasez de acciones en materia educativa, sanitaria o social (IEEPO, 2007a: 16). Atendiendo a datos concretos, podemos observar cómo existen 5.593 escuelas de primaria frente a únicamente 1.728 escuelas de primaria indígenas que son las que suelen localizarse en las regiones rurales y más alejadas del centro del Estado. Igualmente, cabe señalar que el personal médico del programa IMSS-Oportunidades[91] representa el 12,7% del total de personal médico contratado para la atención sanitaria. Estos datos ganan relevancia si recordamos que la mayor parte de las localidades oaxaqueñas son pequeñas, dispersas, con una mayoría de población

91 El Programa IMSS Oportunidades atiende a familias que no cuentan con otro tipo de seguridad social, muchas de ellas de origen indígena y beneficiarias igualmente de un programa denominado Oportunidades. La mayor parte de la población que atiende se encuentra en lugares con alta dispersión geográfica donde sus beneficiarios viven en situación de marginación y pobreza extrema.

indígena y que un 61,4% de ellas se encuentra en situación de alta o muy alta marginación.

Atendiendo a las características socioculturales del estado, un rasgo particular de Oaxaca es su pluralidad cultural. Se consideran en torno a 16 grupos etnolingüísticos y más de 100 variantes dialectales. Las lenguas mayoritarias son el zapoteco, el mixteco, el mazateco, el chinanteco y el mixe. Respecto al uso de la lengua indígena y del español, siguiendo datos del Censo de 2010, había un total de 1.203.150 hablantes de alguna lengua indígena de 3 años o más lo que representa un 31,6% del total de población del estado siendo la segunda entidad federativa después de Chiapas en número de hablantes. Según datos del año 2000, las cuotas porcentuales mayores se ubican en las regiones de la Sierra Norte y Cañada y la menor en Valles Centrales. Además de ello, cabe señalar que un 57,95% del total de la población del estado se considera indígena, siendo este estado uno de los de mayor presencia indígena del país junto con Chiapas. Por último, cabe señalar que el 81,3% de la población se define como católica, un 4,3% sin religión y el 24,4% restante confesarían otras religiones entre ellas la protestante que está teniendo cada vez más presencia en el territorio[92].

2.2.2. Datos educativos en Oaxaca

Tal y como hicimos para el caso español, vamos resumir la estructura del sistema educativo mexicano para comprender mejor el lugar que ocupa el centro educativo estudiado dentro del itinerario formativo.

El sistema educativo mexicano está compuesto por seis niveles educativo como se aprecia en la tabla número 15. Además de ello, se ofrecen servicios de educación especial, de capacitación para el trabajo, educación para adultos y educación bilingüe intercultural o educación indígena (en preescolar y primaria).

Tras la “modernización educativa” de 1992 (Cfr. Cap.3: 2.1.2.), se creó en Oaxaca el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) desde el que dependen cada uno de los sistemas que se desarrollan en el estado. La educación bilingüe intercultural en el IEEPO se rige por la Dirección de Educación Indígena (DEI) desde que se constituyó en 1999. Se organiza en 24 jefaturas de zonas de supervisión y 187 supervisiones o zonas escolares. Ofrece los servicios de educación inicial (486

92 No tenemos datos estadísticos que avalen esta información aunque los datos del trabajo de campo nos da ciertos indicios

centros), preescolar (1764 centros), primaria bilingüe (1669 centros), 237 albergues escolares, 6 centros de integración social, 11 centros de brigadas de desarrollo indígena, 26 centros de Procuradurías de Asuntos Indígenas y 1 unidad Radiofónica bilingüe[93]. Según Maldonado (2002) Oaxaca es una de las regiones con mayor presencia de educación bilingüe intercultural habiendo una escuela indígena por cada 156 niños (Íbid: 132).

TABLA 15: DISTRIBUCIÓN POR ETAPAS, EDAD, NÚMERO DE GRADOS Y MODALIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

ETAPA	EDAD	NÚMERO DE GRADOS y MODALIDADES
Infantil (no obligatoria)	Desde los 45 días a los 5 años	No obligatoria
Preescolar	Hasta los 5 años	3 grados
Primaria	Entre 6 y 12 años	6 grados
Secundaria	Entre 12 y 16 años	3 grados Existen 4 modelos: general, técnica, telesecundaria y comunitaria indígena (en Oaxaca)
Medio Superior	Entre 16 y 19 años	Bachillerato general, tecnológico e Integrales Comunitarios (en Oaxaca)
Superior	19 años en adelante	Licenciatura y postgrado en educación normal, universitaria y tecnológica.

Fuente: Elaboración propia

Señala Jiménez (2005) que la situación de alta marginación en la que vivían y aún viven las comunidades indígenas y rurales derivó en los años ochenta en todo un movimiento organizativo por parte de organizaciones indígenas principalmente que pretendían reaccionar a las medidas que el gobierno nacional estaba llevando a cabo

93 Datos del curso 2009-10. Entrevista Subdirector de la Dirección de Educación Indígena. Enero 2012.

en el estado. En el ámbito educativo destacaron dos instituciones, el Instituto de Investigación e Integración Social de Oaxaca (IIISEO) que se dedicaba a la formación de personal bilingüe y la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca A.C. (CMPIO) fundada en 1974 por egresados del IIISEO.

Cabe señalar el papel del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) como movimiento social que agrupa a más de cincuenta mil docentes y administrativos y del cual es reconocida su labor combativa.

Atendiendo a factores más generales, la tasa de analfabetismo en Oaxaca, aunque se ha reducido, sigue estando entre las tres más altas (después de Chiapas y Guerrero). Junto a ello, el grado promedio de escolaridad de sus habitantes se encuentra entre los más bajos, de acuerdo con los indicadores nacionales. Por otro lado, es un estado que aunque ha conseguido la escolarización de casi la totalidad de su población, sigue manteniendo unos porcentajes muy elevados de rezago educativo si se compara con la media nacional.

TABLA 16: COMPARATIVA DE LA ESCOLARIDAD DE LA POBLACIÓN EN EL ESTADO DE OAXACA Y LA MEDIA NACIONAL (EN%)

ESCOLARIDAD DE LA POBLACIÓN.	% OAXACA	% MED/NAL
Población analfabeta	16,27	6,88
Población de 5 años o más con primaria	45,59	37,11
Porcentaje de hombres de 15 años o más con rezago educativo	55,53	39,91
Porcentaje de mujeres de 15 años o más con rezago educativo	59,69	41,88
Porcentaje de hombres de 6 a 14 años que asiste a la escuela	94,03	94,55
Porcentaje de mujeres de 6 a 14 años que asiste a la escuela	94,03	94,96
Grado promedio de escolaridad de población de 15 y más años	6,9	8,6

FUENTE: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010

Por último, de la población infantil hablante de lengua originaria, en el rango de edad de 5 años, el censo de 2000 señalaba que un 42.64% no asiste a la escuela; en el rango de 6 a 11 años de edad, el absentismo se situaba en el 10.97%, y en el rango 12 a 14 años en el 20.27%. Junto a ello mencionar que, aunque no es en extremo

desequilibrada, existe también una diferencia con relación al sexo ya que son los varones los que más asisten a la escuela frente a las mujeres (IEEPO, 2007a: 18).

2.2.3. Datos sociodemográficos de la Sierra Norte.

Oaxaca mantiene una división administrativa distrital cuyos orígenes están en la época colonial. La Sierra Norte ocupa una extensión de 9348 km2, es parte de la sierra Madre de Oaxaca y se compone de tres distritos: Ixtlán, Villa Alta y Choapan. El distrito de Villa Alta se ubica al norte de la ciudad de Oaxaca y se caracteriza por ser una zona escarpada, con alturas de 3.000 m y con planicies entre 1.500 y 2.400 m. (Montes, 2006: 43). Ocupa un distrito jurídico-administrativo dividido en veinticinco municipios más un municipio de Ixtlán. La cabecera del distrito está ubicada en Villa Alta que es a su vez cabecera municipal.

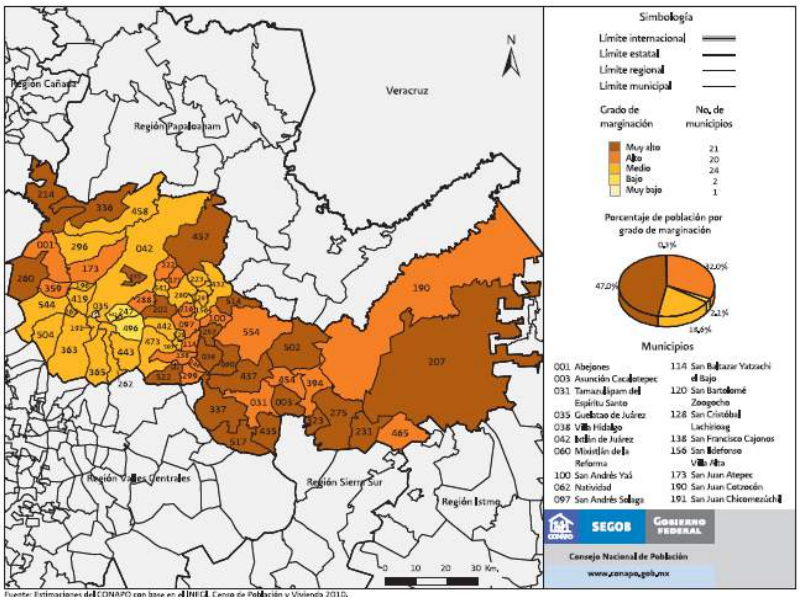
En la Sierra Norte existen diferentes lenguas indígenas siendo mayoritaria la zapoteca. Suelen considerarse cinco variantes al interior de este grupo en la Sierra Norte: la zona de los Cajonos, los del Rincón, la de Ixtlán, la de Choapan, y la de las Albarradas. La población zapoteca de esta zona representa un 3.81% de la población estatal, aunque también hay chinantecos, mixes y algunos grupos mestizos. El 63.54% son hablantes de alguna lengua indígena y de éstas el 64.87% hablan el zapoteco. El distrito zapoteco por excelencia es Villa Alta donde cerca del 94% de su población indígena lo tiene como lengua materna. Según el Censo General de Población y Vivienda (2010) la población del distrito de Villa Alta de 3 años o más era de 29.919 habitantes representando la población indígena el 96,44%. Sin embargo, es importante señalar que un 41,03% declara entender alguna lengua indígena frente a un 57,11% que declara no entender ninguna lo que muestra claramente el proceso de castellanización y abandono lingüístico de las lenguas maternas. Por último, señalar que el zapoteco es la tercera lengua indígena más hablada en la República después de los nahuas y los mayas y en el estado de Oaxaca es la población indígena más numérica.

Las formas de asentamiento en la Sierra Norte son variadas, desde los poblados más compactos con un promedio de 1.500 habitantes, los medianos que son mayoría alcanzando los 700-800 habitantes y los pequeños de 200 a 300 habitantes. Finalmente estarían las rancherías con una población menor a 50 habitantes y que son poco frecuentes.

Ilustración 4: Sierra Norte. Distrito de Villa Alta. Accesos entre localidades

Es necesario mencionar la topografía abrupta y escarpada de la zona que ha provocado la dificultad de los accesos y creación de infraestructuras, como carreteras. A pesar de ello, la mayoría de las comunidades cuentan con servicio de correos y energía eléctrica y algunas tienen ya servicio telefónico. Mediante el sistema de trabajo comunitario se han creado clínicas de asistencia médica en algunas poblaciones. Sin embargo, se dan carencias de personal para atender en las mismas, instrumentos y medicinas. Los programas de IMSS-Solidaridad que se dan en algunas comunidades atienden con una enfermera y un pasante de la carrera de medicina. (Ríos, 1995: 184-185). E igualmente, atendiendo a los indicadores de marginación de la CONAPO que vimos anteriormente, encontramos que la región de la Sierra Norte es la segunda región del estado con mayor índice de marginación (79% de municipios en alta o muy alta marginación), por detrás de la Cañada con un 85,5%.

GRÁFICO 9: MUNICIPIOS E ÍNDICE DE MARGINACIÓN EN LA SIERRA NORTE, OAXACA



Fuente: Estimaciones de la CONAPO a partir de datos del Censo de 2010.

Centrándonos de nuevo en el distrito de Villa Alta, podemos señalar que sus habitantes viven de la agricultura de temporal básicamente de subsistencia. Junto a ello, son importantes las remesas de los migrantes que viven principalmente en Estados Unidos. Los principales sectores de ocupación del distrito son el primario con un 63,72% de la población ocupada y el secundario con un 19,89%, seguido de un 10,5% ocupado en el sector servicios. De ahí la existencia de algunos mercados de importancia en la zona como los de Villa Alta, Zoogocho o Talea de Castro. (Montes, 2006: 44-45).

Por último, destacar la unión que se ha llevado a cabo en la región motivada por el esfuerzo de los profesores bilingües y otro tipo de profesionistas para defender los recursos propios y promover el desarrollo de las comunidades. Una de ella fue ODRENSAIJ (Organización para la Defensa de los Recursos de la Sierra Juárez) y la Asamblea de Autoridades Zapotecas y Chinantecas, A.C. Los migrantes también cuentan con sus propias organizaciones en aquellas ciudades en las que residen teniendo algunas de ellas más de 40 años de existencia (Ríos, 1995: 225-226).

La comunidad indígena en la que desarrollamos nuestra investigación se ubica en la localidad de San Andrés Solaga que pertenece al municipio del mismo nombre. El municipio de San Andrés Solaga está compuesto por Santo Domingo Yojovi, Santa María Tavehua y San Andrés Solaga.

Ilustración 5: Ubicación de San Andrés Solaga. Fuente: google.map

Ilustración 6: Panorámica de San Andrés Solaga

El municipio contabilizaba 1740 habitantes. Por otro lado, en la localidad de San Andrés Solaga, el número de habitantes pasó de 658 en 2007 a 627 en 2011[94]. La mayor parte de la población del municipio es de origen zapoteco, considerándose un 98,55% con un origen indígena. Sin embargo, a nivel lingüístico, como veíamos para Villa Alta, sólo un 57,69% de la población declara entender una lengua indígena frente al 38,46% que no lo hace.

Respecto a datos sociosanitarios, cabe señalar que el 54,8% de la población tiene derecho a servicios de salud, siendo la mayoría atendidos por el único dentro de

94 Datos del Instituto Mexicano del Seguro Social. Delegación Estatal en Oaxaca. Unidad IMSS-Oportunidades.

salud del IMSS-Oportunidades que se encuentra en el municipio. De los 483 hogares censados en 2010, 23 familias tienen seguro popular. Por último, según datos del centro de salud del IMSS-Oportunidades[95], las demandas más comunes están relacionadas con infecciones respiratorias agudas, infecciones diarreicas agudas y dermatomicosis. Unido a ello, es de especial interés el considerable número de enfermos crónicos degenerativos por diabetes y e hipertensión. Comenta la doctora que las necesidades más urgentes en la zona tienen que ver con la cloración del agua, la instalación del drenaje de las letrinas de algunas viviendas y en el caso concreto de Yojovi, la sensibilización con la higiene personal. Señala igualmente como especialmente significativo los problemas de alcoholismo generalizado en la zona, afectando especialmente a la población masculina (E-Doctora IMSS. Febrero 2012).

La población residente en el municipio se dedicaba a la economía de subsistencia fundamentando sus cultivos en el maíz, frijol, café, y otros cultivos nacionales como la calabaza, el chile o la caña de azúcar. Ello se muestra en ciertos datos como el hecho de que sólo un 15,48% de población aparezca asalariada frente a un 78,83% sin asalariar o que el 64,41% de la población se dedique al sector primario seguido del 20,82% en el secundario. De toda la población, es significativo apuntar que casi un 70% gana menos de un salario mínimo mensual. Este hecho ha motivado en muchos casos la fuerte realidad migratoria del contexto, siendo las remesas un aporte económico importante para las familias que tienen miembros fuera de la comunidad[96].

Por último, cabe señalar que la forma de gobierno del municipio de San Andrés Solaga se rige por los Usos y Costumbres decidiéndose de manera asamblearia y anualmente el relevo en la Presidencia Municipal y en los otros cargos establecidos (Cfr. Cap. 3: 2.1.3.)

95 Cabe señalar que los datos del IMSS-Oportunidades refieren a la población de las localidades de San Andrés Solaga y Santo Domingo Yojovi únicamente.

96 Según datos de conversaciones informales con vecinos de la localidad, se calculan alrededor de 1.500 personas viviendo fuera de la comunidad, principalmente en Oaxaca ciudad, México D.F. y Estados Unidos. A partir de los datos del proyecto de investigación de los estudiantes de la 4º generación de la ESC, en el año 2010 aparecían 109 personas viviendo en Estados Unidos de los que el 61,4% había emigrado por "necesidad económica" (Proyecto de investigación "Los solagueños migran a otros lugares". Curso académico 2009-10). No hemos obtenido datos sobre la cantidad de dinero que se recibe desde Estados Unidos. Sin embargo, en el proyecto de investigación mencionado puede encontrarse la narración de algunos cambios que ha provocado el movimiento migratorio en la localidad. En primer lugar mencionan la compra de ropa, aparatos electrónicos y calzado así como animales de carga como caballos, burros y toros. Otro de los objetivos de las remesas que llegan a Solaga es la construcción de casas de cemento que se suponen de mejor calidad y mayor duración frente a las tradicionales casas de adobe. Cabe señalar igualmente el incremento de "nuevos empleos" como cocineras, niñeras, albañiles entre otros que pueden ser contratados gracias al dinero recibido por parte de las familias emigradas. Por último, es de importancia también el aporte económico de los migrantes para la organización de las fiestas locales.

2.2.4. Datos educativos de la Sierra Norte

En materia educativa coexisten en la sierra dos tipos de programas: el Bilingüe Intercultural -denominado también educación indígena - y el sistema de educación formal o escuelas "generales", responsabilidad del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) a nivel estatal y de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a nivel nacional. En algunas comunidades están los albergues donde residen los alumnos en el período de clases. Hay dos con servicio de internado: el de Guelatao y el de Zoogocho.

Actualmente, a nivel de secundaria coexisten el modelo de Educación Secundaria Técnica, el General, el de Telesecundaria y, desde 2004, el modelo de Secundaria Comunitaria formalizado en 2007.

Centrándonos en el distrito de Villa Alta, el 65,2% de la población tiene terminados sus estudios de primaria aunque sólo un 0,8% tiene un nivel profesional. En la localidad de San Andrés Solaga hay una escuela de preescolar y primaria dentro del subsistema bilingüe intercultural, una escuela Secundaria Comunitaria y, desde el curso 2008/09, una modalidad de Bachillerato Integral Comunitario (BIC). Del total de la población del municipio que atiende la clínica del IMSS-Oportunidades, un 9,10% de la población aparece como analfabeta, un 35,02% con primaria incompleta y un 34,50% con secundaria incompleta.

3. Comparativa entre los dos contextos

Como hemos visto a lo largo de las páginas precedentes de este trabajo, ambos casos analizados aparecen como zonas o regiones de clara exclusión social, en situación de "alta y muy alta marginación" en el caso de Oaxaca, con índices de mortalidad infantil elevados y con niveles de alfabetización y escolarización más bajos que la media nacional. En el caso español, estamos ante una zona categorizada como desfavorecida, con niveles bajos de escolaridad, problemas endémicos de adicciones de diverso tipo, desestructuración familiar, precariedad en los empleos y situación de infravivienda en ocasiones.

Siguiendo la propuesta de Subirats (2010) recogida en el capítulo teórico, 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 (Estado y derechos de ciudadanía; Mercado y producción de valor y;

Redes familiares y comunitarias). Así en primer lugar, en cuanto a los derechos de ciudadanía, hemos comprobado cómo la condición de "ciudadanía" en España excluye directamente a todas aquellas personas inmigradas en situación irregular negándoles tanto los derechos civiles como los políticos de derecho al voto y representación. Esto se traslada en especiales dificultades para poder desarrollar una vida normalizada como por ejemplo, alquilar una vivienda. Atendiendo igualmente a los derechos sociales hemos podido observar la situación desfavorecida del barrio, en condiciones de infravivienda y escasez de recursos sociales.

En la segunda dimensión, los datos sobre ocupación laboral, empleo y desempleo nos describen una zona 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, la situación se repite aunque con matices diferenciados. Sobre la primera dimensión, cabe señalar la situación de "ciudadanía" no resuelta en la que viven las poblaciones indígenas a causa de su no reconocimiento como sujetos de derecho público (De la Peña, 1999). A ello se suma, la escasez de una representación política que realmente responda a la diversidad cultural de las sociedades como apuntan Santos y Avritzer (1995). En cuanto a los derechos sociales, los datos ofrecían pistas sobre la escasez de recursos sanitarios o educativos en determinadas zonas de la Sierra Norte a causa de la extremada orografía y del cierto abandono histórico al que se han visto sometidas estas poblaciones. Respecto a la segunda dimensión, insistimos 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 los conflictos internos que asolan las comunidades como el que describimos respecto a la implantación de la escuela secundaria comunitaria.

Sin embargo, cabe señalar, respecto a la dimensión de redes familiares y comunitarias que, tanto en un caso como en el otro, la participación vecinal y

comunitaria es reseñada como un factor de importancia en el logro de determinados éxitos y en el propio "empoderamiento" de los territorios que albergan las escuelas.

A modo de síntesis, exponemos la tabla 17 donde se recogen algunas de las ideas expuestas en cada uno de los dos casos.

TABLA 17: COMPARATIVA DE LOS CONTEXTOS DE ESPAÑA Y MÉXICO

		Caso de España	Caso de México
CONTEXTO (Exclusión social)	**Estados y derechos ciudadanía**	No ciudadanía ni representación de algunos grupos. Escasez de derechos sociales	Exigencia de otra ciudadanía y 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. Situación agravada en población extranjera.	Desestructuración social y familiar. Debilitamiento redes sociales. Conflictos internos y migración.

Fuente: Elaboración propia

En conclusión, planteamos que, aún a pesar de la multiplicidad de medidas sociales y educativas destinadas a favorecer la integración de la población extranjera en España e indígena en México, la realidad es que la situación de desigualdad de estos colectivos de población sigue manteniéndose. De esta forma, parece que nos encontramos ante una lógica espiral en donde las políticas interculturales surgen para atender población que se encuentra en una situación desfavorecida pero que, en la práctica, no está sirviendo para paliar con eficacia dicha situación, como veremos posteriormente en el Capítulo 5.

CAPÍTULO 4. DESCRIPCIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Ilustración 7: Grafiti realizado por los alumnos del Taller de Cultura Materna en la fachada del CEIP AV. La frase es: "Bienvenidos los niños de todo el mundo"

Porque soy del barrio, apoyo todo lo que hay en mi barrio, porque si yo no apoyara el colegio de mi barrio, la parroquia de mi barrio, el supermercado de mi barrio, pues estaría en otro barrio… (E- E- Madre española Enero. 2009)
Mi comunidad es hermosa. Aquí nacimos, es nuestro pueblo natal, y como dice el dicho: aquí están enterrados nuestros ombligos y aunque sea muerto pero regresamos (E-EH. Presidente Municipal Solaga. Julio 2008)

1. El caso de España

1.1. El Centro de Educación Infantil y Primaria Adriano del Valle

1.1.1. Un centro de titularidad pública en un contexto desfavorecido

El centro escolar del contexto español-andaluz se encuentra, como hemos mencionado, en una de las zonas más desfavorecidas y de mayor exclusión social de la ciudad de Sevilla.

Ilustración 8: Barrio La Plata

Cabe señalar que dicho barrio –conocido como dijimos anteriormente como “Su Eminencia” - fue creándose a mediados del siglo XX a partir de la migración de población de las zonas rurales hacia la ciudad. La mayoría de viviendas eran y siguen siendo de “autoconstrucción” careciendo muchos de los vecinos de títulos de propiedad. En los años sesenta y setenta la zona no contaba con servicios básicos tales como electricidad, agua corriente o asfaltado.

Ilustración 9: Primeras construcciones del barrio de La Plata. Años 60.

Fuente. http://geografiadesevilla.wordpress.com/

La situación de “marginación” y “olvido” se ha ido perpetuando lográndose determinados servicios a partir de las reivindicaciones vecinales. Aunque también es de importancia señalar el apoyo de ciertas asociaciones dedicadas a la participación comunitaria en los ochenta y, principalmente, noventa como relata este educador que actuaron de dinamizador de las demandas y reivindicaciones vecinales tales como el centro de secundaria:

> *…aquello era alucinante, mujeres mayores que venían a las reuniones porque ellas querían mejorar su barrio (…). Nos planteamos varios temas, uno era el tema educativo, que nos parecía un tema fundamental que era conseguir un instituto para el barrio y montar una escuela taller. De las dos cosas se consiguió el instituto* (E- J. Educador ACRE. Noviembre 2008)

A partir del año 2000 aproximadamente, el perfil de la población migrante cambia comenzando a asentarse en las barriadas familias de diferentes nacionalidades, principalmente rumana.

La filosofía y propuesta pedagógica del centro no escapa, por tanto, al contexto en el que se inserta el mismo. Sin embargo, antes de entrar en estos detalles, quisiéramos mencionar algunas cifras sobre la composición del alumnado y profesorado de la institución. Centrándonos en el perfil del alumnado, tenemos que el colegio público de infantil y primaria ha variado de manera considerable sus matriculaciones, sobre todo, por el marcado descenso de las mismas y por el incremento, en paralelo, de la población de origen extranjero.

TABLA 18: EVOLUCIÓN DE MATRICULACIONES POR NACIONALIDAD ESPAÑOLA, EXTRANJERA Y N.E.E. DEL CEIP ADRIANO DEL VALLE. CURSOS 2002/03-2011-12

CURSO	ESPAÑOLA	EXTRANJERA	TOTAL	TOTAL N.E.E.
2002/03	Sin datos	Sin datos	395	36
2003/04	Sin datos	Sin datos	305	24
2004/05	Sin datos	Sin datos	295	29
2005/06	239	34	273	18
2006/07	212	40	252	26
2007/08	197	43	240	21
2008/09	190	52	242	21
2009/10	197	44	241	

Fuente: Elaboración propia a partir de las Memorias Informativas del centro educativo.

Se puede apreciar además el descenso de alumnado extranjero en el curso 2009/10 como consecuencia de varios factores, entre ellos la salida de varias familais ante la escasez de empleo fruto de la crisis económica. La percepción de los docentes sobre los motivos del descenso generalizado es variada aunque se sigue apuntando a la situación desfavorecida del entorno como un factor de especial importancia:

> *…Yo creo que influye mucho el barrio, seguimos estando en esta calle, la calle Azorín y la gente huye de esta calle pero es que es para huir, entonces claro, yo lo entiendo, cuando tienes un niño y tienes la posibilidad de meterlo en otro colegio lejos de este contexto, pues te lo llevas.* (E- Y. Docente AV. Febrero 2008).

Esta percepción del entorno como problemático es compartida igualmente por las propias familias, nacionales y extranjeras que residen en la zona:

> *Entrevistadora: a grandes rasgos, ¿cómo defines el barrio?*
> *Ana: muy cutre, sí*
> *E: pero en relación a las características…*
> *A: sí, vale, hay mucha gente trabajadora y todo pero muy poca clase, clase baja y sin… esto de desarrollarse, quedarse estancado.*
> *E: a nivel económico*
> *A: desempleo, el que tiene mucho es porque vende*" (E- A. Madre española. Marzo 2009),

Respecto al profesorado, la plantilla escolar del centro para el curso 2008-09 fue de 23 profesores, de los cuales 4 eran varones y 19 mujeres más una profesora no funcionaria de religión. Por especialidades, hay una profesora de Audición y Lenguaje, 2 especialistas de Educación Física, 4 de Infantil, 1 de Inglés, 1 de Música, 3 de Pedagogía Terapéutica y 11 de Primaria. La mayoría del profesorado es definitivo siendo mínimos los casos de profesores itinerantes. Sí ha sido destacable el alto nivel de sustituciones que han tenido que hacerse en dicho curso escolar (en torno a 4 sustituciones de larga duración) y, sobre todo, la incorporación de casi la mitad de la plantilla en el curso 2011-2012 fruto de jubilaciones y traslados de profesorado a otros colegios.

El centro educativo se divide en dos edificios. En el primero se ubican los cursos de 1º a 6º. Cuenta con dos plantas en donde están distribuidas las aulas. Además hay una biblioteca, un salón de actos, una sala de profesores, un gimnasio y dos pistas deportivas. El recinto está rodeado por un muro y tiene dos entradas. Una por la calle Azorín por donde entran los familiares y profesorado y otro por prolongación de Calle Pruna para la salida de alumnado. Ambas cuentan con rampas de acceso.

Ilustración 10: Entrada Edificio 1

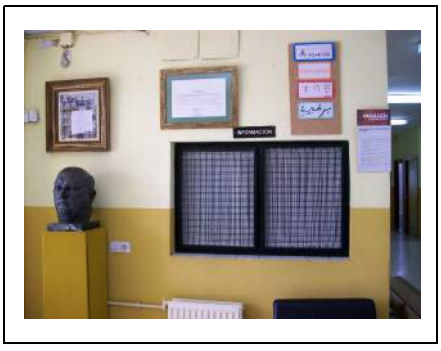


Ilustración 11: Conserjería del colegio

El segundo edificio cuenta con una instalación donde están las aulas de educación infantil y una segunda instalación de dos plantas donde se dan las clases extraescolares, el comedor escolar, el aula matinal y las clases de alfabetización de la escuela de adultos por las tardes. Cabe señalar que en el curso 2009/10 comenzaban con las instalaciones de las diferentes computadoras fruto de su transformación en centro TIC[97] lo que ha conllevado cambios importantes en la distribución de las aulas.

Ilustración 12: Aula de 4º curso con las nuevas instalaciones para ser centro TIC

1.1.2. "Una escuela que sueña": de la compensación a la transformación

La realidad diversa del contexto en el que se ubica el centro escolar sevillano ha sido asumida desde el curso académico 1988/89 por parte de la Administración pública que declaró al colegio Centro de Atención Educativa Preferente (CAEP) y posteriormente, aprobando un Plan de Compensación Educativa que sirviese para "paliar" las necesidades que mostraba el alumnado de la zona.

En la convocatoria del curso 2007/08 el centro escolar presentó un nuevo Plan al que puso por título "Una escuela que sueña". En él se plantea la "compensación" como una de las "señas de identidad" del centro educativo (CEIP Adriano del Valle, 2008: 2) vinculándolo igualmente con su proyecto de Comunidades de Aprendizaje del

97 Un centro TIC es un centro educativo donde se utilizan las Tecnologías de la Información y Comunicación para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Implica una dotación de materiales electrónicos así como una formación del profesorado en la utilización de los mismos. Los colegios pueden convertirse en centro TIC de manera institucional través de una convocatoria anual de proyectos por parte de la Consejería de Educación, de la Junta de Andalucía. Más información en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/IEFP/SOCIEDAD_DEL_CONOCIMIENTO/centrostic

que hablaremos posteriormente. De esta manera se definen unos objetivos relacionados con la filosofía de dicho proyecto: 1) La superación de las desigualdades; 2) Proporcionar a todas las personas una educación de calidad que responda a las necesidades de la sociedad actual y; 3) Proporcionar a todas las personas la capacidad de diálogo y crítica para la construcción de una sociedad democrática, igualitaria, intercultural y solidaria (ïbid: 11).

De cara al logro de estos objetivos, el centro educativo señala una serie de medidas tales como la formación del profesorado en Comunidades de Aprendizaje y el proceso de toma de decisión para convertirse en una de ellas; la formación necesaria para responder a las necesidades de la sociedad actual como en nuevas tecnologías o interculturalidad; la formación de familiares atendiendo a las necesidades del entorno como alimentación saludable o pediatría; la creación de comisiones mixtas con familiares para trabajar conjuntamente en asuntos relativos a la escuela; el inicio de los grupos interactivos como metodología dentro del aula; la propuesta de que el profesorado de apoyo realice su trabajo dentro del aula y no sacando al alumnado de su grupo-clase salvo excepciones de alumnado con necesidades especiales; la puesta en marcha de su proyecto de Plan Lectura y Biblioteca; su transformación en Centro TIC buscando de manera paralela la formación de familiares en nuevas tecnologías; mejorar la convivencia gracias al Plan de Convivencia, el proyecto Escuela Espacio de Paz y el proyecto intercultural y por último; señalando una serie de actividades complementarias como la Radio Escolar, el Periódico de la zona, la Rueda del teatro, las miniolimpiadas escolares, el encuentro de las matemáticas o el programa Aprender a Sonreir de prevención bucodental.

Todas estas actividades, como hemos mencionado, nos ayudan a concluir la importancia del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en el centro educativo. El profesorado y equipo directivo han sido conscientes de la realidad compleja del barrio así como de la diversidad inherente en sus aulas. Este hecho, unido a la preocupación por la pérdida de matriculaciones, les llevó en el año 2006 a que decidieran iniciar un proyecto denominado “Comunidad de Aprendizaje” cuya finalidad radica más en la “transformación que en la compensación”. Como plantea un docente:

> *Llevamos mucho tiempo descontentos, porque muchos de los niños se nos marchaban y escuchabas en la calle que si el colegio era malo, que si tal y cual, estábamos en esa situación de a ver qué hacemos, qué podemos hacerle ver a la gente, que el colegio no es malo, que aquí todos trabajamos muchísimo y en estas que hubo un curso en el CEP al que asistió Candelaria y otros compañeros más que no recuerdo ahora mismo. Y una de las ponencias era de Ramón Flecha, le*

escucharon, vinieron aquí, nos lo comentaron y de verdad que venían muy entusiasmados. Y dijimos la verdad es que no tenemos mucho que perder. (E- M.J. Docente AV. Diciembre 2008).

Sin embargo, las motivaciones del inicio de dicho proyecto en origen estuvieron no tanto en el interés por transformar la situación del entorno cuanto en conseguir la estabilidad de matrículas así como la participación de las familias:

La verdad es que se intentaba en estos proyectos (de compensatoria), siempre topaba con la dificultad sobre todo, de la participación familiar, era como handicap que no había manera de conseguir... (E- C. Jefa de estudios AV. Abril 2009).

Los principios teóricos de las Comunidades de Aprendizaje (Cfr. Cap.1: 3.2.) se llevan a la práctica a través de una serie de cambios organizacionales, estructurales y de metodología que conllevan posteriormente otras transformaciones en el papel de los docentes, los alumnos y las propias familias. Pueden señalarse los siguientes aspectos:

a) Cambios en la metodología

La principal aportación del proyecto de Comunidades radica en su apuesta por el aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2009) y cooperativo traducida en el trabajo en el aula a partir de los grupos interactivos. En ellos hay oportunidad para que se desarrollen varias tareas, se interactúa con otros adultos y se favorece igualmente las interacciones entre el propio alumnado, el cual valora de manera muy positiva su participación en este tipo de actividad como apunta esta alumna:

E. *¿Te gustan los grupos interactivos?*
P. *Sí.*
E*. ¿Por qué?*
P.*. porque se ayudan unos a otros, por ejemplo, tú no entiendes una cosa y yo sí, pues ahorramos tiempo en vez de que tú pienses sola y así pos también puedes adentrarte en lo pensamientos de los demás para saber lo que piensan. Algunos, los que colaboran, los que no… (*E- S. Alumna marroquí de 6º, Enero 2009).

En los grupos interactivos participa profesorado del área, de refuerzo educativo, de compensatoria, de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje, profesorado de otros cursos o áreas con horas disponibles, educadora de disminuidos, monitora escolar, madres y voluntariado. El voluntariado puede venir de la propia disposición de familiares o vecinos de la zona pero sobre todo, procede de alumnado voluntario o en prácticas de las Universidades de Sevilla y Pablo de Olavide[98].

98 Ver en Anexo 5 el Contrato de voluntariado.

Normalmente todas las clases de cada ciclo, a la hora de realizar grupos interactivos, se agrupan en 3 subgrupos y realizan 3 actividades, teniendo que estar monitorizados por 3 adultos. Cada grupo-clase establece el tipo de actividades así como la forma de cambio entre actividades.

Ilustración 13: Grupo interactivo en 4º. Hay 3 profesoras monitorizando, una profesora de apoyo a un alumno con discapacidad y una alumna en prácticas de Suiza

Esta metodología se ve enriquecida a su vez por la propuesta de escuela inclusiva que define a las comunidades buscando, por tanto, que el apoyo al alumnado con Necesidades Educativas Específicas se realice dentro del grupo ordinario, a excepción de varios alumnos que presentan dificultades en el área de lengua y que necesitan un tratamiento individualizado que no puede realizarse dentro del aula. El objetivo de este tipo de prácticas es descrito de la siguiente manera por una docente:

> *...en 2º, cuando Carmen (profesora de Audición y Lenguaje) entra en clase, ya no se beneficia un alumno sino que se benefician todos. Y eso lo hacemos en Grupo Interactivo de lengua. Habría que ver si se puede hacer en algunas materias más.* (D,C.. 18-11-2008).

Este trabajo fundamentado en el diálogo entre iguales se complementa igualmente con las tertulias dialógicas que se desarrollan tanto en infantil (con familias y alumnado) como en educación primaria. En estas últimas, cada grupo elige uno o varios libros para la lectura compartida y se realizan dentro de cada clase entre los alumnos y el profesor sin la presencia de los padres. No hay una frecuencia exacta de

este tipo de lecturas sino que cada profesor decide junto con sus alumnos en función del libro de lectura que estén trabajando.

b) Cambios en la formación del profesorado

La formación del profesorado suele darse bien a través de las demandas del propio profesorado a sus asesores de referencia, bien a través de las ofertas del Centro de Formación del Profesorado. El centro educativo, desde su proyecto de Comunidades, gestiona una formación específica a partir de dos ejes y con el apoyo y colaboración tanto del Centro de Formación del Profesorado, como de asociaciones y otros centros educativos de la zona.

El primer eje de formación son las Jornadas de Formación para profesorado de nueva incorporación y el voluntariado, organizadas desde comisión de Comunidades de Aprendizaje en la provincia de Sevilla. Además de ello, se establecen unas Jornadas de formación de formadores para profundizar sobre los fundamentos psicológicos, pedagógicos y sociológicos del proyecto de Comunidades de Aprendizaje. El segundo eje son las Tertulias como formación continua, tanto inter-centros como aquellas realizadas en el centro entre profesorado y voluntariado.

c) Fomento de la participación y formación de familiares

Una de las premisas básicas de las Comunidades de Aprendizaje es la relación estrecha entre el centro y el entorno. Siguiendo los documentos del centro, la participación de familiares se aborda desde: 1) Reuniones generales por nivel al inicio de curso con las familias; 2) Asambleas familiares/profesorado/voluntariado para establecer las prioridades del centro durante el curso y planificarlo conjuntamente a través de las comisiones que se creen; 3) Organización y participación de familiares en celebraciones del centro educativo; 4) Jornadas de Convivencia en días no lectivos; 5) Meriendas conjuntas tras asambleas o celebraciones y; 6) Comisiones Mixtas constituidas como organizaciones de profesorado, alumnado y familia que se unen para desarrollar juntos una actividad del centro tales como la fiesta de fin de curso o la celebración de días especiales.

Ilustración 14: Asamblea de Familiares al inicio del curso

Ilustración 15: Participación de madres en una reunión con profesores visitantes de Almería

Ilustración 16: Comisión Mixta sobre Interculturalidad. Participación de madres, mediadora intercultural, voluntarios y profesorado. Diciembre 2007

Ilustración 17: Convivencia en el campo entre profesores/as y familiares financiado por parte del colegio. Juego del pañuelito. Octubre 2008

Ilustración 18: Momento de merienda conjunta durante la Semana Cultural. 2009

A ello habría que sumar la realización de diferentes talleres formativos consensuados en las Asambleas de familiares al inicio de curso según las inquietudes y las posibilidades de cada familiar. En el curso 2008/09 se llevaron a cabo varios talleres: uno de informática a cargo de una voluntaria, un taller de encuentro intercultural a cargo de una voluntaria de la Federación Andalucía Acoge, enseñanza de bailes de salón a cargo de una madre voluntaria, formación de un coro musical a cargo de una madre voluntaria y una formación de la Federación de Ayuda a la Drogradicción sobre prevención de drogas en el barrio.

d) Relaciones de la escuela con el entorno

Por un lado la escuela ha buscado estrategias para "abrirse" a la realidad externa a partir de las gestiones para captar voluntariado. Dicho voluntariado proviene de la Universidad de Sevilla gracias a la obtención de créditos de libre configuración por asistir a grupos interactivos y actividades de formación. Igualmente, solicitan alumnado de la Universidad Pablo de Olavide en las Jornadas de Sensibilización del Aula del Voluntariado. La relación con la universidad también se da en la participación de investigadores/as en la dinámica del centro escolar. Por otro lado, siguen contando con la participación de profesorado jubilado en las actividades del propio centro educativo.

Junto a ello, el equipo directivo del centro mantiene la idea de vincularse a las demás instituciones sociales del entorno (ONGs, asociaciones, servicios sociales, etc.) bajo la premisa de poder canalizar mayores recursos de cara a la transformación y mejora no sólo del colegio, sino sobre todo del entorno desfavorecido. Un educador de una asociación que trabaja en la zona relata de la siguiente manera su primer contacto con el centro educativo:

> *La jefa de estudios por primera vez me plantea en el año 2007 algo que nosotros llevábamos hablando hace mucho tiempo pero como no lo habíamos conseguido hilar, era montar una mesa de educación en el barrio, o sea, vincular a los maestros, profesores, a los técnicos de servicios sociales, a los vecinos, a los educadores en una mesa de educación porque se ha dado cuenta que en Los Pajaritos a raíz de la mesa de educación y otros conflictos sociales se ha conseguido montar a lo mejor un Plan Integral financiado por la administración.* (E-J. Educador ACRE. Noviembre 2008).

Por último, es de especial interés la salida del centro educativo a su entorno a partir de dos proyectos del centro: el Periódico Escolar y la emisora de radio local "Onda esfera". El primero es un proyecto compartido con otros dos centros escolares de la zona. Tiene diferentes apartados en los que escriben tanto profesores, como alumnos/as y familiares siendo de especial interés los titulados "Noticias desde mi barrio y mi cole" o "La familia opina" como vemos en la ilustración 19.

"Hola, mi nombre es Chari y soy la mamá de Hang, un alumno de tercero. Estas fotos son de nuestro primer viaje a China, hace ya cuatro años.

Como veis el papá de Hang es chino y para mí es el mejor marido y el mejor papá para Hang. Fue una experiencia maravillosa, Hang conoció por primera vez a sus abuelos, tíos, tías, etc. y lo más importante, un país muy diferente al nuestro en todas las cosas, como las costumbres, la comida, las tradiciones. Nos lo pasamos muy bien y disfrutamos mucho y nos trataron como si fuéramos iguales a ellos. Vimos muchos monumentos , disfrutamos de fiestas y en fin eso es para vivirlo. Este año hemos ido otra vez y también ha sido fantástico. Si algún día tenéis la oportunidad de viajar y os gustaría conocer un país interesante, no lo dudéis, id a China, no os arrepentiréis.

Otra cosa, Hang no habla muy bien el chino, pero entiende algo y para que veáis como son las cosas, los niños, niños son en todo el mundo y no hace falta hablar el mismo idioma para entenderse, simplemente se entienden".

Chari del Toro

Ilustración 19: Fragmento del Periódico Escolar. Sección "La familia opina"

El segundo proyecto, titulado "La Radio nos acerca a nuestro barrio"[99], tiene como objetivo fomentar la interacción con las familias como ocasión para *abrirse a la diversidad cultural que convive en nuestro centro.* (Proyecto de Radio Escolar, pág. 2).

Hasta la fecha, Onda Esfera se está emitiendo en baja frecuencia llegando al entorno del barrio. La programación suele estar diseñada por una profesora del centro educativo, especialista en educación musical. Los programas son grabados por diferentes alumnos/as y se emiten en diferido. Una de las maneras de incentivar la escucha y participación de familiares ha sido realizando preguntas sobre los contenidos de los programas emitidos y obsequiando con pequeños regalos a los familiares que acertasen dichas preguntas. Sin embargo, la participación de madres y padres sigue siendo todavía muy baja (Conversación informal E. Docente AV. Octubre 2011).

e) Cambios en el papel de los docentes y del alumnado

Además de todo lo reseñado cabe señalar que el proyecto de Comunidades de Aprendizaje implica ciertos cambios en el papel de los docentes y del propio alumnado. Con respecto a los primeros, el proyecto ha supuesto la presencia de más

99 Puede escucharse la programación de la Radio Escolar en la propia página web del CEIP Adriano del Valle. En http://www.ceipadrianodelvalle.es/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=102&Itemid=57

de un docente dentro del aula así como una mayor flexibilidad y cambios en su propia actitud profesional como señala esta profesora:

> *a mí si no me gusta lo del libro yo saco cuadernillos de todos lados, lo que a mí me interese, pero eso va por un cambio metodológico y ellos lo adoptan (…) yo vengo a que se lo pasen bien y aprendan y cuando me dice una madre "es que no quiere faltar al colegio", a mí eso ya me lo están diciendo… y llega una a cambiar su manera de vestir. Yo visto hasta más moderna por ellos. Dije "fuera los trajes feos, y beige y todo eso". Y ese chip hay que tenerlo muy aquí, quiénes son, de dónde vienen, qué fatigas están pasando* (E-P. Docente AV. Noviembre 2008).

Ello conlleva incluso ciertos cambios en la metodología de enseñanza-aprendizaje más allá del trabajo en grupos interactivos que habíamos mencionado y que implican transformaciones en las formas de hacer tradicionales del profesorado. Un ejemplo de ellos son los cuestionamientos sobre la forma de evaluación que los docentes llevan a cabo, como señala la propia directora del centro:

> *Percibo una metodología como más activa donde los alumnos participan más, incluso en la misma evaluación. En mi misma clase ellos participan en su evaluación, incluso en la forma de hacer los controles, de prepararlos, tienes más intercambio con otros compañeros.* (E- M. Directora AV. Enero 2009).

Por otro lado, con respecto al alumnado, el principio de aprendizaje dialógico de las Comunidades de Aprendizaje invita a que el alumnado tenga un papel más activo en su proceso de aprendizaje creándose estructuras en la que dicho actor puede expresar su opinión y tomar ciertas decisiones de manera consensuada como las Asambleas de alumnado.

Ilustración 20: Asamblea de delegados de clase del colegio

f) Cambios en la estructura y organización escolar

Ese giro hacia la cooperación, la horizontalidad y la dialogicidad ha implicado que, de alguna manera, también se haya transformado, aunque quizá en menor medida, la estructura y organización del propio centro educativo. Ello se aprecia en los intentos por tener en cuenta todas las voces de los actores involucrados (asambleas de familiares al inicio del curso académico y comisiones mixtas de trabajo) o en una mayor flexibilidad de horarios y atención a personas externas al centro. La jefa de estudios lo relata de la siguiente forma:

> *Lo que no se hace aquí que yo he visto es lo que se hace en otros centros, es ser muy estrictos con el horario, aunque el horario de atención es de nueve a diez aquí si llega a las doce, se le atiende. No se le dice el horario ya ha pasado y entonces usted se tiene que volver a su casa como ocurre en la mayoría de los sitios* (E- C. Jefa de estudios AV. Abril 2009).

De la misma manera, se sigue buscando formas de que el centro educativo esté "abierto" el mayor número de horas y franjas temporales, especialmente por las tarde que es cuando las familias pueden disponer de más tiempo para poder participar en la institución. Una de las iniciativas a este respecto ha sido la apertura de la biblioteca a familiares tanto los lunes de 14:00 a 15:00 como los martes por la tarde que es cuando el profesorado se encuentra en el centro aunque sin horas lectivas.

1.1.3. La interculturalidad en el CEIP Adriano del Valle (y otros proyectos)

El centro de infantil y primaria Adriano del Valle de Sevilla desarrolla además una serie de planes, proyectos y programas que complementan la apuesta pedagógica señalada en los anteriores apartados.

En total, en el curso académico 2008/09 el centro estaba participando en torno a 11 planes y proyectos educativos (Plan General de Centro, curso 2008/09). Cada uno de ellos ha estado coordinado por un profesor/a del centro escolar y bajo el seguimiento de los Equipos Técnicos de Coordinación Pedagógica (ETCP).

Vamos a prestar especial interés a uno de dichos proyectos y que está estrechamente vinculado con nuestro objeto de investigación. El centro escolar denomina como "proyecto intercultural" una serie de acciones, medidas y programas de diversa índole pero que se interpretan aglutinados bajo la categoría "intercultural"[100].

100Estas medidas aparecen recogidas en el Plan General de Centro 2008/09 dentro del apartado H Proyecto Intercultural.

Entre estas medidas está la figura del mediador/a intercultural designada desde la Delegación Provincial de Educación, como mencionamos anteriormente. Junto a ello, el centro educativo señala dentro de su proyecto intercultural la participación del profesor/a de ATAL que asiste durante 6 horas semanales. Se señala, igualmente, los programas de Refuerzo del Aprendizaje del Español y el Taller de Cultura Materna[101] junto con las clases de lengua y cultura árabe[102].

Finalmente, la escuela menciona un proyecto específico denominado "intercultural" y que, desde el curso académico 2006/07, la escuela desarrollaba presentado dentro de una convocatoria de subvenciones de la Junta de Andalucía hasta el curso académico 2007/08 (Cfr. Cap 3: 1.1.3.). Concretamente, en los proyectos de interculturalidad han tratado de dar respuesta a las necesidades surgidas a partir de la llegada de menores procedentes de otros países y, sobre todo, preparar a todo el alumnado para vivir en una sociedad democrática partiendo de la idea de que ésta se construye desde la diversidad y desde el esfuerzo de todos y todas. El primero de los proyectos (curso 2006/07) se denominó "Una escuela que sueña, una escuela que avanza hacia la interculturalidad" mientras que el último desarrollado mediante subvención pública (curso académico 2007/08) llevaba por título "Los colores del mundo". En el curso 2008/09 mantuvieron el título del anterior ("Los colores en el mundo") aunque matizando las actividades a realizar dicho año. A dicho proyecto, además, se le otorgó la mención especial del 8º Premio Andalucía sobre Migraciones en el apartado de Programas Educativos de Fomento de la Interculturalidad otorgado por la Junta de Andalucía. Por último, recibieron de nuevo financiación para el proyecto de interculturalidad titulado "La vuelta al mundo en 9 meses" (curso 2009/10).

Cada uno de estos proyectos mantiene los mismos objetivos:

- Elaborar y/o continuar con un plan de formación del profesorado y de las familias.
- Estructurar un Plan de Acogida del alumnado y sus familias.
- Construir una batería de actividades y estrategias que, insertadas en todas las áreas del currículo, desarrolle la apertura del alumnado al hecho intercultural, interesándoles en el conocimiento de la riqueza que aportan las diferentes culturas presentes en el Centro.

101 Orden del 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y las actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (BOJA nº 33. 14 de febrero de 2007). El Taller de Cultura Materna no se subvenciona desde el curso 2010-11 y sólo se mantiene el Taller de refuerzo lingüístico dentro del Programa de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes.

102Clases de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (L.A.C.M.) en virtud del convenio de cooperación cultural hispano-marroquí del 14 de octubre de 1980.

Se diseñaron una serie de actividades específicas para cada uno de los mencionados objetivos que presentaban paralelismos entre unos años y otros. Sin embargo, en el último curso escolar 2008/09 aparece una toma de postura sobre el concepto central de interculturalidad planteando que ésta debe abordarse de una forma seria y debería estar presente en todas las áreas del currículo lo cual implicaba:

> *+Un enfoque global que incorpore las propuestas educativas en proyectos de carácter social.*
> *+Un proyecto que establezca relaciones igualitarias entre culturas.*
> *+Un proyecto que ponga el acento más en las similitudes que en las diferencias.*
> *+Un proyecto que parta de un concepto dinámico de cultura.*
> *+Un proyecto que rechace la jerarquización de las culturas.*
> *+Un proyecto que entienda la diversidad como un elemento enriquecedor, integrador y articulador y no como un elemento segregador y excluyente.*
> *Nuestra finalidad principal: Conseguir la normalización de la interculturalidad desde la práctica cotidiana de todo el currículum escolar* (Proyecto Intercultural "Los colores del mundo". Presentación Premio Migraciones, p. 4).

Por último, cabe mencionar que el centro educativo objeto de nuestra comparativa había asistido a una formación sobre interculturalidad en el propio espacio escolar a través de la oferta formativa del Centro de Formación del Profesorado (CEP) en el curso académico 2006/07, siendo el único de todos los colegios de Sevilla en el que la formación la recibió la mayor parte del claustro. El análisis del proyecto de interculturalidad se verá con mayor atención en el próximo capítulo.

2. El caso de México

2.1. La Escuela Secundaria Comunitaria Indígena de San Andrés Solaga

2.1.1. Una escuela secundaria en una comunidad rural

La escuela secundaria comunitaria (en adelante ESC) de San Andrés Solaga fue el resultado de dos procesos paralelos. En primer lugar, fue el final de varios años de peticiones de una escuela secundaria por parte de la comunidad hasta el curso 2003-04 cuando surge la posibilidad de este modelo. El proceso de decisión se hizo de manera asamblearia y el pueblo estuvo de acuerdo en que se implantase la escuela "aunque aún no se sabía muy bien cómo funcionaba el modelo" (E-RG. Ciudadano Solaga. Julio 2008). Los motivos de los vecinos y vecinas para apoyar la implantación de dicha escuela están en relación con el contexto rural y empobrecido de la zona.

Como mencionamos anteriormente, muchos vecinos de la comunidad viven de la agricultura de subsistencia y sólo los que tienen familiares en el extranjero cuentan con cierto capital. Muchos alumnos y alumnas no podían continuar sus estudios en secundaria o etapas superiores fruto del coste que supone el traslado y la vivienda en una comunidad ajena. De ahí que los ciudadanos y ciudadanas no dudaran ante la posibilidad de que sus hijos/as pudieran estudiar en la propia comunidad aunque no conociesen realmente el tipo de escuela que se implantaba. El objetivo entonces fue poder dar acceso a estudios de secundaria a un grupo de población que tenía que desplazarse para poder continuarlo. Como señala una ciudadana del pueblo:

> *Están contentos porque si los muchachos se van a otro pueblo es mucho gasto, mucho dinero. Y aquí no piden uniforme. A mí me fue bien porque allí fueron mis tres hijos y no tenía para que se fueran a estudiar fuera* (E-JC. Ciudadana Solaga. Julio 2008).

En segundo lugar, hay que destacar que San Andrés Solaga aparecía como una comunidad con un perfil adecuado para acoger el nuevo modelo de secundaria. Éste requería de varios requisitos por parte de la comunidad. En primer lugar, la demanda explícita de que querer una escuela secundaria; en segundo lugar el mantenimiento tanto de la lengua como de ciertas prácticas comunitarias y; por último, el compromiso de las comunidades en respetar el modelo de secundaria (E-LM. Asesor ESC. Julio 2008).

Ello no ha significado que la totalidad de la comunidad haya estado de acuerdo en la implantación de la escuela. Este rechazo, presente en esta y otras comunidades, provocó que un grupo importante de ciudadanos y ciudadanas se posicionara en contra de la implantación de la Escuela Secundaria Comunitaria por su defensa de la lengua zapoteca y de la revalorización de las tradiciones y conocimientos ancestrales comunitarios frente al estudio del español o específicamente de matemáticas y otras áreas curriculares.

> *Entonces, lo que sucedió en Solaga fue un reflejo de una lucha social, cultural que se da a nivel estatal con conflictos muy duros porque, pensamos que estamos involucrados en un proceso de liberación. En un proceso que tiene a revalorar lo que hemos perdido. Y eso fue lo que pasó en Solaga y que desgraciadamente desembocó en un conflicto intracomunitario donde tuvieron que tomar decisiones muy difíciles que les ha creado conflictos* (E- JCH. Coordinador ESC. Mayo 2008).

Es importante atender a las causas del conflicto intracomunitario. Aunque la secundaria se estableció tras una asamblea ciudadana algunas familias, por influencia de un maestro de la escuela primaria, decidieron matricular a sus hijos en otras escuelas secundarias que no fuesen comunitarias en comunidades cercanas. Esto

provoca una caída importante del alumnado de la ESC de Solaga. Ante este acontecimiento, se realizaron muchas asambleas de larga duración a las que asistieron incluso ciudadanos que se encontraban viviendo en Oaxaca. México D.F. o Los Ángeles.

> *…sí iban y les platicaban los ancianos, que qué bueno una escuela en pueblo, si hubiera antes nosotros hubiéramos cambiado, pero meramente rebeldes porque no escucharon las ideas de otros, regresaron hasta los que están en Los Ángeles, en Oaxaca, en México. ¡Cómo se enojaron estas personas!. Llegaron a la reunión sin cenar. Ellos dijeron que sí pero al otro día ya no era así. Por eso se enojaron los que regresaron, perdimos tiempo, nuestro trabajo y no se resolvió.* (E- JJ. Ciudadana Solaga. Julio 2008).

Se consiguió que la mayoría de los familiares aceptase traer a sus hijos de vuelta a la escuela secundaria de Solaga y a aquellos que se negaron, se les puso una multa y se les expulsó de la comunidad, perdiendo sus casas y terrenos. Esta decisión comunitaria fundamentada en el derecho consuetudinario fue confrontada apelando a los derechos humanos demandando los ciudadanos al presidente municipal por abuso de autoridad. Sin embargo, el pueblo se ha mantenido unido en la decisión expresando su apoyo al presidente municipal ya que la mayoría de ciudadanos y ciudadanas considera que la decisión ha sido tomada por el pueblo puesto que se decidió en asamblea municipal.

Toda esta situación ha conllevado una realidad social compleja a nivel de convivencia comunitaria ya que existen recelos entre unos y otros, que se ha traducido en conflictos en el seno de la propia escuela secundaria comunitaria.

Durante el curso académico 2007/08 la escuela Secundaria Comunitaria objeto de nuestra investigación estaba ubicada en la plaza central de la comunidad de San Andrés Solaga ocupando un antiguo edificio destinado a la venta de mercancías. En él había una división de tres salones (o aulas) destinadas a cada una de los cursos[103]: primero, segundo y tercero. Además de los salones para cada curso o generación, había un aula-biblioteca y dos ordenadores con conexión a internet dentro del salón de tercero

103 En el contexto de la comunidad indígena no se hacía referencia a los niveles o cursos escolares. El término utilizado era el de "generación" haciendo alusión con ello al número de generación de egresados de la Escuela Secundaria Comunitaria. Así, los alumnos que se encontraban en el 3er y último curso de la secundaria se les denominaba "la segunda generación" ya que serían el segundo grupo de alumnos que terminaba dicha etapa educativa en la modalidad de Escuela Secundaria Comunitaria. De la misma forma, los que se encontraban en 2º curso eran la 3ª generación y los de 1er curso eran la 4ª generación. En adelante nos referiremos a las generaciones y no a los niveles académicos.

Ilustración 21: fachada del edificio en el que se encontraba la ESC de Solaga en 2008

Ilustración 22: Plaza principal en donde se ubicaba la ESC en 2008, junto a la Presidencia Municipal y la iglesia de Ntra. Señora del Carmen

En la Secundaria Comunitaria trabajaban tres docentes o educadores, dos varones y una mujer que habían accedido a dicho puesto mediante concurso público aunque cada uno de ellos tenía su plaza como profesor/a de primaria indígena, excepto uno de lo docentes varones que acababa de finalizar sus estudios universitarios en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca.

Ilustración 23: Salón de la 4ª generación. 2008

Ilustración 24: Uno de los salones de la ESC actualmente. 2012

En el curso 2007/08 habían matriculados 29 alumnos/as de los cuales 11 pertenecían al tercer curso, 7 a segundo y 11 a tercero. De todos ellos, 13 eran mujeres y 16 varones de entre 12 y 18 años. La evolución desde el inicio en el curso 2004-05 hasta el último 2011-12 puede apreciarse en la tabla 19 viendo como ha habido un ligero descenso de las matriculaciones fruto del continuado movimiento migratorio, entre otras razones.

TABLA 19: EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE MATRICULADOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA COMUNITARIA. CURSO 2004/05 AL 2011/12

CURSO	04-05	05-06	06-07	07-08	08-09	09-10	10-11	11-12
NÚMERO DE ALUMNOS/AS	15	21	24	31	28	28	25	21

Fuente: Elaboración propia

2.1.2. Una escuela innovadora de la comunidad para la comunidad

La ESC de San Andrés Solaga comenzó dentro del modelo pedagógico que presentamos anteriormente (Cfr. Cap.1: 3.2.), sustentado en tres ejes vectores (comunalidad, comunitarismo y liberación) y desde el trabajo metodológico de los proyectos de aprendizaje. Dicha propuesta teórica se materializa en la práctica en una serie de cambios que supone que la escuela sea percibida como "innovadora" frente al modelo de enseñanza considerado "tradicional" (E-D. Subdirector DEI. Febrero 2012). Tal y como hicimos para el caso español presentamos a continuación las principales transformaciones del centro educativo.

a) Cambios en la metodología

El principal aporte metodológico consiste en el trabajo por proyectos de aprendizaje. En el curso académico 2007-08 en el que se llevó a cabo el trabajo de campo se encontraban en desarrollo 3 proyectos de aprendizaje diferenciados. La 2ª generación o 1er curso estaban trabajando sobre "La contaminación en San Andrés Solaga", la 3ª generación o 2º curso abordaban un proyecto sobre "El cultivo de la caña de azúcar"[104] y por último, la 4ª generación o 3er curso investigaban sobre "La migración y sus consecuencias en San Andrés Solaga"[105].

La dinámica de trabajo diario partía de aunar de forma paralela la investigación comunitaria (por medio de entrevistas a personas de la comunidad especialistas en algún tema) con la investigación disciplinar a través de la lectura de libros de textos, manuales especializados, la enciclopedia Encarta y las consultas a internet. El trabajo se realiza de manera grupal y abordando un ámbito o subámbito de investigación. Aunque hay una planificación inicial una vez que se diseña el proyecto, el número y temática de los ámbitos y subámbitos puede modificarse en función de las decisiones que vaya tomando el alumnado en su proceso investigativo. Cada vez que se finalizaba un ámbito de investigación, el trabajo se exponía de forma grupal delante de todo el grupo-clase tanto en español como en zapoteco.

104 Puede verse el diseño y planificación de este proyecto en el anexo 5 para comprender mejor el proceso de gestación de uno.

105 Véase en el Capítulo 1, apartado 3.2. el proceso a través del cual se diseña, planifica, desarrolla y evalúa un proyecto de aprendizaje.

Ilustración 25: Presentación de los resultados por parte de un grupo de alumnos tras finalizar uno de los ámbitos de investigación de su proyecto. Salón de la 4ª generación

Una vez que se finalizaba el proyecto en su totalidad, dicho trabajo se sistematizaba y se presentaba delante de todo el pueblo en un Seminario Final o de Conclusión. Dicho Seminario Final podía entonces realizarse en cualquier momento ya que la evolución de los proyectos de aprendizaje no tiene por qué responder al calendario académico oficial, aunque es cierto que suele hacerse coincidir con el final del curso escolar.

Ilustración 26: Seminario de Clausura. Presentación de resultados de los proyectos de aprendizaje ante la comunidad

Por otro lado, además del trabajo a través del eje articulador de los proyectos de aprendizaje también se desarrollaban otro tipo de actividades incorporadas tras la primera evaluación que se hizo del modelo de secundarias en 2007. En dicha evaluación se detectó que los estudiantes tenían especiales dificultades en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático. Por ello, desde la asesoría de

Secundarias Comunitarias se planteó que el educador/a alternara, cuando considerase oportuno, unas Jornadas Académicas en las que se abordasen específicamente actividades de desarrollo lógico-matemático. Cada educador/a planificaba dichas Jornadas con total libertad cuando consideraba oportuno y sobre todo, tratando que el contenido de dichas jornadas tuviera una relación directa con el tema de investigación que estuvieran desarrollando los estudiantes. Presentamos el siguiente ejemplo ilustrador.

> *La educadora comenta que es miércoles y que por tanto es día de matemáticas. Les dice que les va a poner una prueba PISA sobre empleo y desempleo. El grupo está abordando la situación laboral en el municipio de San Andrés Solaga en su proyecto de aprendizaje.*
> *Aparece un diagrama donde se recogen datos sobre la estructura laboral de un país de la población en edad de trabajar y se dan datos de población de diverso tipo.*
> *Una vez visto el diagrama, los estudiantes tienen que responder a una serie de preguntas basadas en el mismo. Algunas de las preguntas son:*
> 1. *¿Cuáles son los principales grupos en los cuales está dividida la población en edad de trabajar?*
> *- Empleados y desempleados*
> *- En edad de trabajar y en edad de no trabajar*
> *- Trabajadores de tiempo completo y de medio tiempo*
> *- En la fuerza laboral y fuerza no laboral*
> 2. *¿Cuántas personas en edad de trabajar no están incluidos en la fuerza laboral? (Escribe el número de personas, no el %)* (D,C. 28-5-2008).

b) Formación del profesorado

Por otro lado, esta forma de trabajar conforme a proyectos de aprendizaje era algo extremadamente novedoso para la mayoría de docentes educadores/as que se incorporaban al modelo de secundarias comunitarias. Es por ello que el modelo teórico se forjó como una forma de aprendizaje pero también de formación continua del profesorado en dicho modelo. Este proceso formativo contempla tres fases. Una primera fase de capacitación conforme al modelo teórico, una segunda fase de puesta en práctica de la formación durante la experiencia laboral y; una tercera fase de capacitación en donde seguir profundizando en la formación y resolviendo las dudas que el campo fuese generando. De esta forma se buscaba igualmente poder ir perfilando la propuesta teórica a partir de las dificultades y aprendizajes que los educadores/as encontrasen en el campo. Las capacitaciones tienen lugar en dos momentos del año: julio y diciembre. Los bloques temáticos que suelen compartir todas las capacitaciones son tres: 1) Metodología por proyectos de aprendizaje; 2) Educación comunitaria y; 3) Evaluación. Además de ello, también se han ido

incorporando otros bloques temáticos según las necesidades tales como Estadística o Ecología Indígena. El objetivo final es que está capacitación pudiera regularizarse y convertirse en una maestría que le otorgase a los docentes un título acreditativo específico como especialista de dicho modelo teórico y propuesta pedagógica.

c) Participación comunitaria y relaciones con el entorno

La ESC aspiraría en algún momento a disolverse como tal y convertirse en un elemento más de la vida comunal de las comunidades. De cara al logro de este objetivo final son varias las acciones que se llevan a cabo para lograr la participación de familiares y ciudadanos. En primer lugar, la propia metodología por proyectos obliga a articular el conocimiento comunitario con el curricular. El primero de ellos se obtiene a través de las entrevistas a ciudadanos/as especialistas de algún tema por lo que las visitas de los estudiantes a las casas de los vecinos/as y las entrevistas a personas del entorno es una constante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, se busca la manera siempre de que el análisis y la realización de ejercicios partan de la realidad sociocultural del entorno en el que viven y que, además, refuerce la visión positiva de las formas de vida y productos que se generan en la zona.

La propuesta significa entonces "partir" de la comunidad aunque, además, pretende igualmente "devolver" a la comunidad de forma y manera que los proyectos de aprendizaje que se planteen tengan un sentido para mejorar la calidad de vida de la población:

> *Dentro del proyecto "La contaminación en San Andrés Solaga, los alumnos de 8:30 a 9:30 revisan las basuras de las casas de sus compañeros para saber si se está separando la misma en orgánica, inorgánica, plástico y papel. Se han dividido en cuatro grupos y cada uno va a revisar una zona (norte, sur, este y oeste) de la comunidad.*
> *Educadora: hagan una relación y un esquema. Hagan un concentrado de datos, por ejemplo, clasifica la basura/no la clasifica. (…) Si no la clasifican explíquenle a la señora o señor porque es muy difícil aprender. A mí me pasó eso. Otra cosa, por favor, no se comprometan a recoger la basura porque es muy difícil cumplir. Los que tengan el proyecto de creación de la composta, díganles que iremos a acompañarles a hacer la composta al equipo que le toque* (D,C. Salón de la 4ª generación. Viernes 23 de mayo de 2008).

Ilustración 27: Alumnos revisando las basuras de los vecinos de la comunidad como actividad dentro de su proyecto de aprendizaje

En segundo lugar cabe señalar la participación directa de los familiares en diferentes órganos creados a tal efecto. Uno de ellos es el Consejo Representativo. Dicho órgano se contempla desde el origen de la propuesta teórica como forma de organización de la escuela. Estaría compuesto por autoridades, padres de familia, educadores, y alumnos. La función del mismo sería analizar, reflexionar y acordar lo relativo a la marcha de la vida escolar en todos sus órdenes. Sin embargo, en el curso escolar 2007-08 las funciones del Consejo de la Secundaria se sustentaron en apoyar en la búsqueda de materiales que necesitaran los docentes, en proveer de desayunos a los estudiantes/as, y en vigilar la asistencia de aquellos estudiantes cuyos familiares se mostraban en contra del modelo. De vez en cuando, los familiares del Consejo Representativo eran consultados por algunos alumnos en el marco de las investigaciones de los proyectos. Por otro lado, se encuentran las Asambleas de Familiares, reunida periódicamente por convocatoria de los educadores. A dichas asambleas eran convocados todos los familiares que tuvieran hijos en la escuela secundaria. El objetivo era poder informar sobre cómo marchaban los proyectos, la evolución de los estudiantes y solicitar apoyo de las familias en actividades de diverso tipo como la ceremonia de egresados de la secundaria.

Un tercer punto a señalar es la relación de la secundaria con las autoridades municipales. La buena o mala relación influye en la evolución positiva o no de la escuela y de los proyectos. En el curso 2007-08 la autoridad municipal apoyaba el trabajo de la escuela aportando materiales siempre que se necesitasen o asistiendo algún miembro de la Presidencia Municipal a las diferentes actividades o reuniones que convocase la escuela.

Por último, debemos mencionar la colaboración estrecha de la escuela secundaria con otros actores del entorno, como el caso de las Misiones Culturales[106] participando el alumnado de manera cooperativa en los proyectos agropecuarios desarrollados por los maestros de las Misiones o apoyando éstos en la formación musical de los estudiantes dentro de la secundaria.

En síntesis, la escuela secundaria nace con el propósito de revitalizar y fortalecer la comunidad y los vínculos comunitarios aunque con el objetivo de establecer una estrecha relación con otros conocimientos y formas de vida de "fuera" de la comunidad, como señala un asesor del modelo:

> *Recuperar los organismos de gobierno, la toma de decisiones, si las secundarias comunitarias no promueven eso, las podemos llamar comunitarias, interculturales, pero entonces en el fondo estamos haciendo lo mismo que las otras escuelas, rompiendo los lazos de la comunidad. Yo digo que tiene que fortalecerse la comunidad y tiene que fortalecer a la comunidad en ese enlace hacia el exterior. Cómo preparar a la gente de la comunidad para que viva ahí y salga afuera. Cómo prepararlos incluso para que utilicen conocimientos que antes no tenían, que están afuera, para resolver problemas internos* (E- FS. Asesor ESC. Julio 2008).

d) Papel del docente y del alumnado

Esta propuesta metodológica diferente de la tradicional implica igualmente una reconfiguración de los roles del docente y del alumnado. Respecto al primero, cabe decir que en la secundaria el profesor es considerado como un educador que coordina el trabajo del estudiante pero que no imparte clases. Se parte de que el docente no es el único que tiene saberes legítimos y que por tanto, los conocimientos se construyen en interacción y desde el alumnado. Su labor radica en diseñar con los estudiantes los proyectos, organizar los seminarios y propiciar la participación. Es condición ineludible igualmente que el educador forme parte activa de la comunidad siendo su tarea dentro de ésta la de formar a las nuevas generaciones. El perfil destacado dentro del modelo teórico plantea que los docentes deben ser personas comprometidas con la realidad del entorno en el que trabajan, que vivan entonces integrados en la vida comunitaria, con dominio de la lengua propia del área lingüística; adoptando actitudes solidarias, propositivas e innovadoras y en constante actualización y formación profesional.

106 Las Misiones Culturales son un proyecto iniciado desde la SEP en 1923 para llevar la educación a regiones aisladas, mayoritariamente rurales e indígenas y con varios objetivos: la alfabetización, la enseñanza de oficios, el bienestar familiar, la salud, el cuidado de la comunidad, la preservación de la cultura y la organización de actividades recreativas en las comunidades rurales. Actualmente este programa educativo sigue de manera itinerante de comunidad en comunidad durante 3 años formando adultos en diversas áreas.

Sin embargo, es importante señalar que este perfil ideal de educador/facilitador parte de la dificultad de que no existen recursos humanos que puedan adaptarse con facilidad a ese cambio de rol docente. Aunque esta dificultad trata de paliarse a través de la formación continua que reciben en forma de capacitación. Como señala un entrevistado:

> *Empezamos un rato cada quien pero sucedió que como todavía no entendíamos bien la propuesta, el compañero que estaba conmigo empezó a dar clases por materia por miedo a que en un momento dado estos muchachos no pudieran responder al irse a otro bachillerato, entonces, por temor. Lo detectaron y al año se fue y ya. Entonces llegó otro compañero de Tavehua, también seis meses nomás porque él dijo que no le entendía al proyecto y ya con él llegó el maestro Alfredo que es el que sigue hasta ahora.* (E-H. Docente ESC. Julio 2008).

Respecto al alumnado, el modelo plantea igualmente un cambio de papel. En primer lugar porque se parte de que sea el alumnado el centro de la práctica. El objetivo no es aprender de manera mecánica unos datos sino lograr una formación para la vida y coherente con el entorno. De esta forma, la metodología busca la autonomía en el proceso de aprendizaje de alumnado y la formación en actitudes y valores que orienten al estudiante hacia la curiosidad y búsqueda de conocimiento.

Ilustración 28: Alumnas de la 3ª generación trabajando de forma autónoma en la terraza de la escuela sin la presencia de su educador

De ahí que la escuela se convierta únicamente en un espacio en el que poder adquirir dichas competencias, donde el estudiante pueda adquirir conocimientos comunitarios y disciplinares con autonomía y libertad a través del aprendizaje por proyectos y con la responsabilidad que implica ser actor en la toma de decisiones del proceso de aprendizaje. Tal y como se aprecia en una de las observaciones del trabajo de campo:

Una vez llegan y dejan sus materiales, los alumnos se sientan en grupos y se ponen a trabajar en silencio. La maestra no les ha dicho qué tareas hay que realizar pero parece que todos y todas saben lo que tienen que hacer. Puedo ver por los materiales que está elaborando que la mayoría de los grupos está trabajando sobre regiones económicas de Oaxaca y sectores económicos del sector Zoogocho al que pertenece Solaga. Observo además que hay un equipo que está estudiando las zonas económicas de todo el país. Le pregunto a la maestra por qué este grupo está trabajando otras partes de México. Ésta me responde: esto se debe a que fueron ellos en su lectura hasta este punto. Entonces me preguntaron "si aquí nos dedicamos a esto, ¿a qué se dedican en otras partes". De ahí que hicieran las zonas económicas del país. (D,C. Salón de la 4ª generación. 27-5-08).

e) Estructura y organización escolar

A raíz de todo lo planteado, podemos observar que la organización de la escuela se rige prioritariamente por las necesidades que planteen los proyectos de aprendizaje y que la estructura se pone al servicio de las necesidades investigativas. De esta forma, podemos comprobar que aunque hay un horario oficial aproximativo (de 8 de la mañana a 2 de la tarde), éste se flexibiliza y cambia en función de las actividades a hacer. Igualmente es importante señalar la disolución del espacio intra-escolar y extra-escolar ya que son muchas las ocasiones en las que el alumnado ha de estar en el entorno de la comunidad para hacer observaciones, entrevistas, tomar fotografías, etc.

Por último, debemos recordar que la horizontalidad es una de las características básicas de la escuela donde no existe la figura de "director" siendo este papel sustituido por la presencia de un "coordinador". El coordinador organiza las reuniones con familiares y con el Consejo Representativo, facilita las relaciones con la autoridad municipal, se encarga de los trámites administrativos y ayuda en el trabajo cooperativo con los otros educadores de la escuela. Esta horizontalidad implica igualmente que las decisiones tanto de los proyectos de aprendizaje como de la propia evolución de la escuela en el pueblo sea responsabilidad de todos en tanto que responsabilidad comunitaria teniendo un papel activo estudiantes, familiares, autoridades y demás ciudadanos/as de la comunidad. Esta responsabilidad comunitaria con respecto a la institución era señalada como un reto todavía por parte de un entrevistado:

Se ha dado el primer paso de que toda la gente defienda este modelo pero todavía no podemos decir que aunque lo defienda ya sepa exactamente qué y cómo porque nos falta precisamente trabajar esta parte de reunir la gente y platicar. El informe público lleva esta idea, que la gente sepa de qué se trata, qué hay, qué pasa, cuál es el proceso, pero como se deja libre, como se dice que cada quién vaya si quiere o no quiere, pero tal vez, por cuestiones laborales o equis circunstancias no va y queda al margen de esa información. Entonces hay que encontrar un mecanismo para que la gente realmente se entere y participe y diga realmente la escuela es ya de la comunidad, porque ese es el objetivo (E-H. Docente ESC. Julio 2008).

2.1.3. La interculturalidad en la Escuela Secundaria Comunitaria de San Andrés Solaga (y otras actividades)

Las secundarias comunitarias se declaran dentro del modelo intercultural bilingüe para no encontrarse "fuera de la norma educativa mexicana" (Maldonado, 2011: 210). Sin embargo, los verdaderos ejes vectores de su funcionamiento son el comunalismo, el comunitarismo y la liberación, como ya mencionamos. Ello significa que si bien puede debatirse en su interior el hecho de ser o no ser intercultural, lo que no plantea dudas es precisamente que es una escuela que responde a las necesidades de los Pueblos Indígenas y que, poco a poco, parece configurarse como etapa educativa dentro de un deseado y futuro sistema educativo indígena que abarcase desde preescolar y primaria hasta la educación superior (E-D. Subdirector DEI. Febrero 2012).

Desde esta situación cabe preguntarse entonces cuál es el papel de la interculturalidad en dicha propuesta e, incluso, si lo tiene. Desde este punto de vista, la propuesta teórica contempla que la interculturalidad se pone en práctica en los denominados "encuentros comunitarios" en donde *las culturas originarias diferentes encuentren un punto de convergencia. En ellos, educadores, miembros de los consejos, estudiantes y la población, conocerán por los alumnos, informes de avance o conclusión de sus proyectos de aprendizaje* (IEEPO, 2007a: 50). Los encuentros comunitarios se realizan anualmente en Oaxaca ciudad o en alguna de las comunidades donde hay una escuela secundaria comunitaria. Durante varios días, los estudiantes y educadores se reúnen para presentar sus respectivos proyectos de aprendizaje y compartir entre todos ellos sus experiencias así como conocer las formas de vida de otras comunidades.

Por otro lado, dentro de la propuesta curricular, se considera que la interculturalidad es una de las categorías del perfil de egresado de la secundaria comunitaria. De esta forma, se plantea que en el ámbito de lo intercultural, el estudiante debe tener respeto al Otro, tolerancia, comprensión, manejar lo propio y lo ajeno y saber apropiarse de los aportes de las otras culturas (IEEPO, 2007a: 58).

En síntesis, la interculturalidad en la escuela secundaria de San Andrés Solaga está supeditada a los principios de educación comunitaria en los que se sustenta privilegiándose un modelo educativo que refuerce lo comunitario y parta de la local y dejando en un segundo lugar el papel de la educación intercultural como forma de apropiación de lo otro en la propuesta, como veremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5: LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN ESPAÑA Y MÉXICO[107]

Hay que seguirles a ciegas y serles devotos
Creerles a pies juntillas y darles la razón
Que el que no se quede quieto no sale en la foto
Quien se sale del rebaño, destierro y excomunión
(Joan Manuel Serrat, Los macarras de la moral)

Ilustración 29: Cartel colocado en Solaga
para concienciar sobre la contaminación del entorno.
Colaboración de alumnos ESC

Ilustración 30: Cartel colocado en los muros del CEIP AV para concienciar sobre la suciedad del patio de la escuela.
Iniciativa de los alumnos del colegio

En anteriores capítulos hemos podido atender a la descripción de los contextos históricos, legislativos y sociodemográficos en los países y regiones en donde se ubican los dos casos de estudio (Cfr: Cap.3). Por otro lado, acabamos de presentar las dimensiones organizativas y características generales de cada una de las escuelas (Cap. 4). A continuación, pasamos a presentar el análisis realizado a partir de la información presentada y los datos de campo. Para ello, vamos a centrarnos en tres elementos de interés: a) Los actores en interacción en la gestión de la diversidad cultural en ambos contextos; b) Los procesos de construcción de la diferencia que hemos detectado en las prácticas discursivas en los diferentes actores a nivel regional

107Véase en Anexo 6 una síntesis de los discursos y modos de gestión sobre interculturalidad y diversidad cultural sistematizados por niveles y actores. Dicha síntesis ha servido como primera organización del material empírico de cara al análisis que presentamos en este capítulo.

tanto desde arriba como desde abajo y; c) Una mirada comparativa entre ambos casos a partir de lo planteado.

1. Los actores en interacción a nivel regional

1.1. El caso de España

1.1.1. Los técnicos/políticos regionales y provinciales

El organigrama que define la implementación de políticas educativas en la región andaluza viene marcado por la interconexión entre las administraciones autonómicas y provinciales. Vamos a presentar los organismos, dependencias y actores regionales y provinciales que han sido fruto de nuestro interés y que tienen competencias en cada una de las medidas institucionales nacionales presentadas en el capítulo anterior.

Para ello, vamos a describir las competencias de cada uno y a mencionar algunos referentes cronológicos que permita ubicarles dentro del panorama de la educación intercultural en cada una de las regiones. La Junta de Andalucía, constituida en 1979 y desde donde se decide iniciar la obtención de la autonomía, aglutina cada una de las instituciones que presentamos siendo ésta la institución en que se organiza el autogobierno de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Está integrada por el Parlamento de Andalucía, la Presidencia de la Junta de Andalucía, el Consejo de Gobierno y 11 Consejerías actuales. En el texto vamos a hacer referencia a los departamentos y servicios de las Consejerías de Educación y Gobernación a fecha de 2008.

a) Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

La actual Consejería de Educación tiene su origen en 1982, poco después de que Andalucía aprobara su Estatuto de Autonomía. Se divide en una serie de Direcciones Generales cuyo número y nominación han ido cambiando en función de los diferentes cambios de gobierno, siendo 7 actualmente y teniendo en general competencias diversas en materia de planificación, evaluación, gestión de recursos humanos, innovación y formación, participación y equidad, y formación inicial, permanente y de empleo. Vamos a sintetizar dos Direcciones que, consideramos, tienen competencias directas en relación con las medidas de atención a la diversidad, atención a alumnado extranjero o interculturalidad.

- **Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.**

Las competencias generales de esta Dirección giran en torno al desarrollo profesional del profesorado, desde dos perspectivas: la formación permanente a través de la labor de los Centros de Formación del Profesorado y a través del apoyo a la labor innovadora e investigadora del propio profesorado. En materias específicas de interculturalidad y diversidad cultural son de especial importancia los "proyectos de formación en interculturalidad"[108] desde el 2006 al 2008 y, desde el año 2009/10 los proyectos de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular en temas de inmigración[109]

> *En cualquier etapa educativa el tema de la interculturalidad se puede tratar desde cualquier área, es un tema trasversal y desde cualquier área se puede trabajar y de hecho seguimos aprobando proyectos (de innovación) sólo que desde esta convocatoria dan 3000 euros mientras que desde la otra el dinero es mucho mayor y les permite desplazarse a grupos enteros y no llega a tanto.* (E- AF. Jefe de Servicio Innovación. Febrero 2008).

- **Dirección General de Participación y Solidaridad[110].**

Dentro de esta Dirección estaba el Servicio de Orientación y Atención a la Diversidad, y dentro de éste hay tres departamentos. El primero es Orientación Educativa en el que se gestiona todo lo relativo a los equipos de orientación educativa (E.O.E.); el segundo está relacionado con el alumnado con necesidades específicas de apoyos educativos en donde se incluiría la atención al alumnado extranjero en tanto que alumnado con unas necesidades específicas y; el tercero, es el de compensación educativa, cuyo trabajo se centra en aquellos centros que tienen determinadas características de su alumnado y entorno que les hacen situarse en una situación de desventaja sociocultural.

> *Dentro de los centros que se denominan o que desarrollan planes, pues puede haber algunos que tengan un volumen de inmigrantes importante. Esa es la relación que podemos tener con esto, pero no tiene por qué. Los planes de compensación no están dirigidos exclusivamente a los inmigrantes sino a centros que tienen un número de alumnos considerados de desventaja sociocultural* (E-JMP. Jefe de Servicio de Orientación y Atención a la Diversidad. Febrero 2008).

108 Instrucciones de 24 de Julio de 2006, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del profesorado por la que se regula la convocatoria de proyectos de interculturalidad para el curso 2006/2007.

109

110 En el año 2008 hubo elecciones autonómicas que conllevaron ciertos cambios en la estructura de la Junta de Andalucía y específicamente de la Consejería de Educación, reorganizándose unas direcciones en otras. Actualmente, las competencias de la Dirección General de Participación y Solidaridad se distribuyen entre diferentes áreas de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa.

b) Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía

- **Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.**

Desde dicha dirección (actualmente dependiente de la Consejería de Empleo) se lleva a cabo la coordinación de las políticas migratorias dentro de la Junta de Andalucía. Uno de los objetivos es el conocimiento de la realidad migratoria así como gestionar las diferentes medidas (subvenciones, evaluaciones, campañas de sensibilización, etc.) de cara a favorecer el arraigo de las personas inmigradas en Andalucía. En materias específicas de interculturalidad y diversidad cultural uno de los responsables consideraba que este tema era abordado de manera transversal en las medidas que diseñaban:

> *(…) formación en interculturalidad pues hay cursos que se hacen, nosotros los financiamos, los subvencionamos pero específicamente para eso no tenemos una línea como tal sino que en general son todas las líneas que hay* (E- MB. Jefe de Servicio de Coordinación y Relación Institucional. Enero 2008).

c) Delegación Provincial de Educación

La Consejería de Educación se subdivide en 8 Delegaciones provinciales. Vamos a centrarnos en las áreas y departamentos de nuestro interés dentro de la Delegación de Sevilla.

- **Área de Compensatoria dentro del Equipo Técnico de Orientación y Evaluación Educativa.** Su tarea es la coordinación de las medidas de compensatoria y, dentro de éstas, aquellas específicas de atención al alumnado inmigrante.

- **Atención al Alumnado Inmigrante.** Sus competencias están directamente relacionadas con las medidas vinculadas a las dos órdenes que regulan la enseñanza de español y el mantenimiento de la lengua y cultura de origen.

> *En materia de interculturalidad salió una normativa con fecha 15 de enero de 2007 y hay tres grandes apartados: el Plan de Acogida como integración de los chavales en el centro, el apoyo lingüístico para que sea la llave que les sirva de integración real en la sociedad digamos o en la comunidad en la que quieran integrarse para que no sea una barrera y finalmente el respeto a la cultura de origen para que tampoco pierdan sus raíces* (E- RD. Coordinador Área Compensatoria. Enero 2008).

Junto a ello, a partir de la Orden del 3 de agosto de 2007 también coordina el trabajo de los profesores de ATAL así como a los mediadores/as interculturales de las asociaciones a las que se les otorga subvención.

- **Servicio de Ordenación Educativa de la Delegación Provincial de Educación de Sevilla.** Tiene diversas competencias. Una de las que nos interesa en materia de gestión de la diversidad cultural tiene que ver con los programas de plurilingüismo a los que los centros se adhieren bajo la etiqueta de "centro bilingüe". En estos programas se aborda desde el asesoramiento a la implementación de programas europeos. En materia específica de interculturalidad o diversidad cultural no tienen competencias aunque es un tema que se aborda de forma indirecta, como señala la siguiente entrevistada:

> *…diálogo intercultural pues sí, de manera indirecta, en los programas europeos se pide que los proyectos tengan… o contemplen el diálogo intercultural. Pues, normalmente como son proyectos que están elaborados por varios países, mínimos tres países, pues eso, que haya diálogo entre diferentes culturas.* (E- CJ. Jefa de Sección Planes y Programas. Enero 2008).

d) Delegación Provincial de la Consejería de Gobernación

De igual forma que vimos con la Consejería de Educación, la Consejería de Gobernación se subdivide igualmente a nivel provincial. Vamos a centrarnos en la Coordinación Provincial de Políticas Migratorias dentro de la Delegación Provincial de Sevilla.

- Coordinación Provincial de Políticas Migratorias.

El papel del coordinador/a es dirigir y coordinar la Comisión Técnica Interdepartamental que es la que realmente coordina las políticas migratorias. Dicha comisión está formada por técnicos de todas las delegaciones provinciales de toda la Junta de Andalucía que intervienen en el Plan Integral para la Integración de la Inmigración. Hace especial énfasis en la formación de profesionales que trabajan con el colectivo inmigrante. En materia de interculturalidad y diversidad cultural señala lo mismo que veíamos a nivel autonómico, un trabajo transversal de cara a la integración de la población inmigrante:

> *¿Quién tiene competencias directas en interculturalidad? Todos y ninguno porque la gestión de la diversidad es uno de los objetivos del Plan, entonces, recientemente nosotros avanzamos hacia ese camino de que todo lo que hagamos sea una interculturalidad entendida no como una asimilación del inmigrante hacia la sociedad en la que vive y que sea un proceso bidireccional entre las personas inmigrantes y las personas…* (E- AI. Coordinador Provincial de Políticas Migratorias. Enero 2008).

1.1.2. Los/as asesores/as del Centro de Formación del Profesorado (CEP)

El CEP es una institución pública que existe desde 1983 y que depende de la Consejería de Educación, de la Dirección General de Formación del Profesorado. En la provincia de Sevilla hay 6 CEPs que atienden a las necesidades de formación permanente de profesorado en activo tanto de centros públicos como de concertados. La formación que se oferta se realiza en horario no lectivo. Existen diversas modalidades de formación: individual, grupos de trabajo del centro o inter centros y formación en centro. Esta última es la que se recibe cuando el centro se transforma en Comunidad de Aprendizaje.

El CEP se estructura en un Equipo de Dirección y diversas asesorías por niveles educativos. Estos asesores, a su vez, son asesores de diversos centros educativos ubicados en una misma zona de referencia. Su labor consiste tanto en atender a las demandas que plantea el profesorado como en detectar necesidades formativas y dinamizarlas. Además, dichos asesores se dividen de manera informal en áreas temáticas según su interés personal. Una de ellas es, por ejemplo, el área de interculturalidad.

Los profesionales del CEP han tenido también un papel protagónico en la instauración del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en la escuela estudiada ya que la propuesta de formación vino desde dicha institución, como señala la asesora del AV:

> *Hicimos un encuentro de zona (…) En ese encuentro pues era sobre Comunidades de Aprendizaje como una nueva forma de organizar la escuela, era el primer día, era una presentación solamente para que conocieran que existía esa posibilidad y el segundo día era presentación de experiencias prácticas de centros que trabajaban compensatoria. Entonces en esa jornada abrimos la posibilidad que el centro que quisiera hacer la formación en comunidades pues que lo pidiera. Y el Adriano del Valle, eso fue a principios de curso más o menos, ya me llamaron al segundo trimestre que querían hacerla y ya comencé a tener un trato más directo con ellos, de negociar la formación, como era, tal y cual.* (E- L. Asesora del CEP. Enero 2009).

1.1.3. Personal que trabaja en ONGs o asociaciones civiles

Respecto a las asociaciones civiles cabe señalar la importancia de la Federación Andalucía Acoge que es la que colabora directamente con el centro educativo estudiado a través de la figura de la mediadora intercultural dentro de la convocatoria de subvenciones de la Orden del 3 de agosto de 2007.

Andalucía Acoge se funda en 1991 a partir de cuatro asociaciones siendo su objetivo aunar esfuerzos y hacer acciones organizadas cuando aún el tema de la inmigración estaba incipiente. Tienen diferentes servicios tales como orientación sociolaboral, programa de viviendas, de prisión, atención a menores, mediación intercultural, sensibilización, educación y el área de reivindicación política. En Sevilla no tienen una asociación física pero es desde donde se organizan todos los programas de Andalucía. El único programa que hay de atención directa es el de mediación en el ámbito educativo.

Desarrollan un trabajo de mediación intercultural dentro de varios programas financiados a través de entidades bancarias como La Caixa y por convenios a nivel autonómico y provincial con diferentes funciones, siendo una de las principales el fomento de las relaciones entre el centro y las familias:

> *Mi función es que se tenga en cuenta la perspectiva de la diversidad, que se trabaje, yo creo que esto se tiene que ir por pasitos, lo ideal es que se introduzca en el proyecto educativo de centro y en el currículum pero en los centros donde ahora he empezado, con que el profesorado conozca el origen del alumnado, con que el alumnado conozca el origen de sus compañeros, que lo reconozcan, favorecer la comunicación entre el profesorado y el alumnado procedente de otras culturas, bueno, otras culturas no porque en los centros en los que trabajamos hay alumnos de diferentes culturas sin necesidad de que sean inmigrantes, facilitar la comunicación entre las familias y el centro, favorecer la comunicación entre las familias inmigrantes y autóctonas, mediar en conflicto pero vamos, yo prefiero la prevención* (E- A. Mediadora Intercultural, Febrero 2008).

Por otro lado se encuentra la asociación *ACRE. Acercando Realidades*, que comienza a trabajar en el barrio en 1997 desde la acción comunitaria integral. Su objetivo era fortalecer el tejido asociativo de la zona de cara a una mejora y transformación de un entorno fuertemente afectado por la drogadicción y una serie de problemas estructurales. En dicho año organizan diferentes talleres para trabajar con los menores y hacen un análisis de la realidad del barrio a partir de los informes de la asociación Rompe tus Cadenas. El centro escolar entabla relación con dicha asociación a partir de la demanda de que los menores tengan actividades extraescolares en horario de tarde. Gracias a dicha cooperación, se llevaron a cabo escuelas de verano en las instalaciones del centro escolar durante los años 1998 y 1999. De forma paralela, la asociación seguía trabajando a nivel comunitario dinamizando las demandas sociales de los vecinos/as y desde la defensa de sus derechos a partir de la especulación urbanística vivida en la zona a finales de los noventa. En el año 2000 dejaron su labor en “Su Eminencia” aunque algunos de sus

integrantes aún mantienen contacto con el centro educativo y con los vecinos del barrio llevando a cabo actuaciones puntuales.

> *…el colegio siempre tuvo mucha complicidad con notros con el tema del espacio, tanto es así que Maribel llegó a enfrentarse con los servicios sociales y les llegó a decir que allí no se hacía escuela de verano de los servicios sociales que no fuese la de… Eso para nosotros fue un orgullo porque el colegio nos daba la llave, nos daba la clave de seguridad y nos ofrecía las instalaciones en un momento en que no había ningún tipo de control de la administración sobre el espacio.* (E- J. Educador ACRE. Noviembre 2008).

Además de Andalucía Acoge y ACRE son múltiples las ONGs que en Sevilla trabajan en el ámbito educativo desde la perspectiva intercultural. En general, se dedican a la elaboración de materiales didácticos que abordan cuestiones de diversidad cultural, puesta en práctica de talleres de sensibilización, formación de maestros/as, mediación intercultural, educación en valores o educación para el desarrollo. Dichas organizaciones trabajan en el nivel de primaria y secundaria y desarrollan sus programas gracias a diferentes convocatorias de subvenciones tanto públicas como privadas.

1.1.4. Docentes

Un actor esencial a tener en cuenta en el mecanismo de gestión de la diversidad cultural son los propios docentes. En el centro escolar estudiado, mencionamos la estabilidad de la plantilla en el curso 2008/09 con un total de 19 profesores con destino definitivo de los 23 que había. Ello ha permitido tanto el inicio como la consolidación de proyectos de importancia para el centro educativo, como el ya mencionado Comunidad de Aprendizaje.

El profesorado accede a su puesto de funcionario público tras haber obtenido un título de educación superior (Diplomatura en Magisterio, actualmente Grado en Educación Infantil o Educación Primaria) y haber aprobado las Oposiciones correspondientes a la plaza. En la presente formación inicial, no se destaca en el discurso del profesorado la existencia de ningún curso específico en materia de diversidad cultural o interculturalidad, como señala este docente:

La educación permanente se gestiona a través del Centro de Profesorado y la principal demanda gira en torno a herramientas y recursos didácticos prácticos con los que poder “solucionar” la problemática que se deriva en el aula de tener alumnado de diferente origen nacional y diferente lengua:

Yo no lo enfocaría tanto y con la teoría, sino cosas más prácticas (…) yo lo enfocaría más en actividades tipo que se puedan aplicar para fomentar la buena convivencia entre ellos, al tolerancia, el respeto, el que somos diferentes pero podemos estar juntos sin insultarnos (E- P. Docente AV. Marzo 2008).

1.1.5. Familias o vecinos/as del barrio[111]

A lo largo del anterior capítulo hemos ofrecido datos socio-demográficos abordando la realidad de la zona en la que se encuentra el centro educativo. En este punto, ofreceremos el perfil de las familias del barrio de La Plata. Para ello, no nos centraremos tanto en la visión cuantitativa del fenómeno sino a partir de los discursos de diferentes actores en el trabajo de campo.

Cabe señalar que un rasgo compartido tanto de familias autóctonas como extranjeras es los niveles bajos de formación de los vecinos del barrio así como su dedicación a trabajos precarios y en determinados sectores como la limpieza, construcción y servicios. Sin embargo, es necesario señalar que no siempre la ocupación en determinados sectores laborales va acompañada de un nivel de instrucción bajo ya que hay varios casos de familias con estudios superiores que deben dedicarse a otras tareas por no hablar correctamente la lengua nacional o por encontrarse en situación irregular, como se aprecia en la siguiente entrevista con una madre de origen rumano:

Entrevistadora. ¿Y qué hiciste después?
Dilvana. Psicopedagogía.
E. ¿Lo terminaste?
D. Sí.
E. ¿Te pudiste dedicar alguna vez a esto?
D. Sí.
E. ¿En Rumania?
D. Sí. Te pagan muy poco.
E: ¿y aquí?
D: No aquí, no. Problema de título. (E- D. Madre rumana. Enero 2009).

A dicha situación de vulnerabilidad, cabe señalar las dificultades añadidas de encontrar trabajo y vivienda para las personas extranjeras en sus primeros momentos del proceso migratorio

Diego. Tomar un piso era difícil, nadie te quería dar un piso.
Entrevistadora. ¿Por qué?
Eli. Te pedían nómina.
D. La mayoría de los pisos estaban en las agencias, las inmobiliarias y cuando ibas te pedían tu DNI, garantías y aval. Entonces tú no cumplías con muchos

111 Utilizamos el término vecino/a en este contexto porque es el concepto utilizado por los actores residentes en el barrio de La Plata que rodea al centro escolar.

requisitos, había un montón de pisos, pero no podíamos. (E- EyD. Madre y padre bolivianos. Marzo 2009).

Por otro lado, la primera diferenciación a tener en cuenta en la caracterización de las familias como actor protagónico gira en torno al interés en la educación de los menores. Las familias nacionales aparecen, a ojos de los docentes, como "menos preocupadas" por la educación de sus hijos frente a las extranjeras, debido sobre todo, al papel en la promoción social que ven en la escuela.

Después los niños que vienen de otros países vienen con unas ganas de aprender, los niños de aquí no tienen, que sí están muy estimulados, el resto de familias, no tienen ese afán de que los niños aprendan (E- MJ. Docente AV. Febrero 2009).

Sin embargo, de manera paralela se encuentran casos en los que la realidad laboral de las familias y el desconocimiento de la lengua española les impide participar de múltiples maneras en la educación de los menores, como se aprecia en la siguiente entrevista con una menor de origen chino:

Entrevistadora. Cuándo estás en casa ¿te ayuda alguien a hacer los deberes?
Yi-li. No.
E. Claro porque están trabajando...
Y. Y ellos no saben español.
E. Y claro, son todos en español, menos matemáticas.
Y. Mi madre me lo corrige. Estoy en casa, termino los deberes y mi madre me los corrige. (E- Y. Alumna de origen chino. Enero 2009).

Esta diferenciación en el interés por la educación de los menores se traduce en términos de participación en las actividades de la escuela. En general, la participación de las familias es el caballo de batalla de cualquier escuela siendo uno de los handicaps más importantes la incompatibilidad de horarios laborales de las familias que pueden tener turno de mañana y tarde y el horario de la institución escolar que suele ser de 9:00 a 14:00 y los martes de 16:00 a 19:00. Aún con estas dificultades, se percibe una mayor participación de las familias extranjeras en la dinámica del centro derivado del interés anteriormente mencionado.

Entrevistadora. ¿Soléis ir a las tutorías de las maestras o maestros?
Evelin. Sí, siempre vamos, los pesados. Con la señorita Reyes y la señorita Mari Carmen.
Diego. Siempre estamos ahí…no hay que descuidarse de los niños porque en cuanto los dejas a su aire hacen lo que les da la gana.
Evelin. Porque nosotros les preguntamos cómo están y según lo que me diga la señorita le doy castigo o premio, pero si no. (E- EyD. Madre y padre bolivianos. Marzo 2009).

1.1.6. El alumnado

Un último actor que debemos tener en cuenta es el alumnado como grupo "receptor" de las medidas interculturales así como constructor de la propia gestión de la diversidad cultural.

Las características de este grupo se relacionan directamente con las asignadas a las familias y a su complejo origen social y cultural. Las aulas son descritas como espacios ocupados por diversos alumnos con un perfil social problemático, siendo común la asociación de dicha diversidad con una mayor dificultad en la tarea docente.

> *Y luego, encima de eso, también tengo cinco repetidores con muchos problemas, son niños con problemas de aprendizaje y de su casa y de muchas clases. Y luego se ha unido el hermano de José Mora, que no había venido jamás a la escuela, falta una barbaridad,… se juntan una cantidad de circunstancias… Y luego tengo que preparar muchísimo trabajo diferente, las de apoyo me dan muchos cuadernitos para los niños atrasados pero todos no son capaces de hacer lo mismo.* (E- R. Docente AV. Marzo 2008).

A dicha diversidad se une igualmente, la propiciada por el origen nacional y, por tanto, la implicación de diversidad lingüística en el seno del aula que, según algunos entrevistados, puede constituir un handicap en el desarrollo e integración del alumno, como veremos posteriormente.

Sin embargo, entre el profesorado del centro educativo estudiado y algunas familias tanto nacionales como extranjeras suele haber cierto acuerdo en cuanto a la respuesta del alumnado ante su situación escolar y, por tanto, en el mejor resultado académico del alumnado inmigrante.

> *Se tienen que poner con el hermano mayor en el caso de Elena y es una pena porque tienen un entusiasmo que desgraciadamente los españoles, los niños españoles que están aquí, no lo tienen pienso porque no están motivados desde sus casas y ellos tienen un interés que no tienen los demás, aquí suben el nivel.* (E- P. Docente AV. Febrero 2009).

Es interesante atender, empero, a las circunstancias diferenciales en el proceso de escolarización del alumnado. En este sentido, el proceso de entrada en el colegio es un paso que implica mayor dificultad para el alumnado extranjero que para el alumnado autóctono. La primera dificultad radica en responder a los plazos institucionales de matriculación y en seguir cada paso administrativo, algo que a algunas familias les cuesta comprender por desconocimiento de la lengua, de la propia lógica escolar o de los momentos en los que llegan al país.

1.2. Actores en el caso de México

1.2.1. Los técnicos/políticos regionales y locales

El organigrama que define la implementación de políticas educativas en la región oaxaqueña viene marcado por la interconexión entre diferentes administraciones en un entramado burocrático muy amplio. Los organismos, dependencias y actores que han sido fruto de nuestro interés y que hemos detectado que tienen competencias en cada una de las medidas institucionales presentadas en el capítulo anterior y en el resto de apartados se encuentran amparados dentro de la estructura del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), existente desde 1992 fruto de la ANMEB (Cfr Cap. 3: 2.1.2.). Dicho instituto cuenta con un Director General y 6 coordinaciones, de las que destacaremos tres. Por otro lado, recogeremos también el trabajo de la Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado y otras dos instituciones más de interés.

a) Coordinación General de Educación Básica y Normal del IEEPO.

El objetivo de esta Coordinación radica en coordinar el trabajo de los 11 niveles educativos que integran la Educación Básica y Normal y que van desde educación elemental, primaria, física o la actualización permanente de los maestros. De dichos niveles son de especial interés para nuestro trabajo los de Educación Indígena y el Centro de Desarrollo de las Lenguas de Oaxaca (en adelante CEDELIO). Por último, cabe señalar el trabajo desarrollado desde esta coordinación en materia de formación docente a través de las 19 Unidades Estatales de Actualización Permanente en donde se da una oferta académica de cursos y talleres con diferentes temáticas.

- Dirección de Educación Indígena (DEI).

Dentro de la Dirección de Educación Indígena se atiende a Educación Inicial Indígena No Escolarizada; Preescolar Indígena; Primaria Indígena; Secundaria Comunitaria Indígena; Albergues Escolares Indígenas; Centros de Integración Social (CIS) y la Mesa Técnica.

Dicha dirección mantiene como objetivos preservar las lenguas originarias, los valores culturales y sociales, las tradiciones y costumbres de todas las etnias que existen en el Estado de Oaxaca. Corresponde a ella igualmente impartir Educación Bilingüe Intercultural con el propósito de desarrollar las potencialidades de los pueblos originarios, a partir de su lengua, de sus raíces culturales, y de sus características

socioeconómicas y políticas en un plano de igualdad con el resto de la comunidad estatal y nacional.

Actualmente, según señala el subdirector de la institución, dicha Dirección se encuentra elaborando una curricula propia para la educación de los Pueblos Originarios diferenciada con respecto al curriculm oficial del Plan y Programa Nacional de 1993:

> *…precisamente por eso el equipo tiene ese documento base de la educación de los pueblos originarios, donde el eje transversal es trabajar la lengua de estos pueblos, (…) Y otros elementos de la cultura de estos pueblos. (…) Todo lo que realizan los pueblos en su vida cotidiana es lo que tenemos que trabajar y no seguir fielmente con el programa oficial porque viene desde otras perspectivas y corrientes y está descontextualizada* (E-D. Subdirector de la DEI. Enero 2012).

- Centro para el Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (CEDELIO).

El CEDELIO tiene como objetivo favorecer la alfabetización en lengua indígena de las personas en el seno de las comunidades atendiendo a los reclamos de las comunidades de leer y escribir en su propia lengua. Por otro lado, se dedica a la elaboración y edición de materiales curriculares en lengua indígena. En el año 2008 el CEDELIO amparaba un proyecto estatal para la creación de una curricula propia para Educación Inicial y Básica Bilingüe e Intercultural, tarea de la que actualmente se encarga la DEI como acabamos de mencionar.

b) Coordinación General de Planeación Educativa del IEEPO.

Dicha Coordinación tiene como objetivo general planificar medidas, proyectos y políticas que podrían implementarse en el estado de Oaxaca atendiendo a sus múltiples sectores y su diversidad cultural. Actualmente se encuentra con un relevo de personal reciente tras el cambio de gobierno de 2011. Teniendo en cuenta dicha realidad, la institución se ha planteado tres funciones básicas para lograr su objetivo de trabajo. En primer lugar, sistematizar los planes y programas que estaban funcionando de manera exitosa y partiendo de ello, diseñar proyectos y programas innovadores para conseguir la transformación de las deficiencias de la realidad educativa de Oaxaca. En segundo lugar, la Coordinación se plantea la defensa de un sistema de evaluación propio que responda al contexto oaxaqueño y no como medida externa. Por último, proponen el fortalecimiento y promoción de la investigación educativa y la organización de los resultados de la misma de cara al diseño de las

políticas educativas de interés a partir de las experiencias de éxito detectadas, tal y como señala esta entrevistada:

> *La Coordinación de Planeación por un lado incide en decidir cuáles son los proyectos que desde la federación tienen un impacto positivo en el estado y cómo se puede ejercer el presupuesto con un enfoque de resultados. (…) Y esta es la segunda tarea, le corresponde la evaluación del sistema educativo. Antiguamente, la evaluación se limitaba a la aplicación de instrumentos nacionales de evaluación que generalmente son pruebas estandarizadas que te mandan y tu aplicas y después hay un análisis de la federación en donde te ubican en un ranking en cuanto a calidad educativa. Pero que no siempre esos instrumentos respondían a un contexto diverso de las comunidades indígenas* (E-MO. Asesora Coordinación Planeación. Enero 2012)

c) Unidad de Proyectos Estratégicos (UPE).

La presente unidad cuenta con la especificidad de depender directamente del Director General del IEEPO. Las competencias de dicha institución radican en la evaluación del impacto de proyectos que redunden favorablemente en la realidad educativa de Oaxaca, prestando especial atención a aquellos que sirvan para paliar la desigualdad existente en las diferentes regiones. Entre las medidas y proyectos relacionados se encuentra el programa de Aula Abierta dirigido a fomentar la nutrición, la salud y la lectura de las comunidades extremadamente empobrecidas con el apoyo de la comunidad; los programas de mejoramiento educativo a partir del apoyo en la enseñanza del español y las matemáticas; el programa federal de las Escuelas de Calidad a las que se les dota de un plus en recursos para que puedan solventar las dificultades en infraestructuras o servicios de las instituciones escolares o el programa de fomento de la asistencia escolar para compensar el absentismo derivado de múltiples factores como la escasez de medios de transporte o la necesidad del trabajo en el campo de los menores. Por último, es de especial importancia señalar que la propuesta de Escuelas Secundarias Comunitarias depende institucionalmente de esta unidad lo que le dota de cierta libertad y autonomía y, al mismo tiempo, de un amparo político necesario para seguir creciendo y manteniéndose como modelo de secundarias. Sin embargo, como el director de la UPE señalaba, el objetivo final es que la propuesta se consolide como modelo propio de educación indígena y pase entonces a depender de la DEI junto con los demás niveles. Para ello ha de someterse a evaluación y ver hasta qué punto resulta como modelo significativo de secundaria:

> *La educación indígena considera, paralelamente a la educación básica, el prescolar, primaria pero hasta ahí nos hemos quedado, entonces ahora queremos completar el nivel con secundaria, que tiene el mismo enfoque. Sólo que estamos concluyendo ya la etapa experimental. Nuestro reto es que pueda considerarse*

como un modelo de la educación básica indígena para que se inserte y empiece a permear todas las comunidades que tienen ya primaria indígena. (E-JLM. Director UPE. Noviembre 2011).

d) Gobierno de Oaxaca. Secretaría de Asuntos Indígenas (SAI)

La Secretaría es una institución dentro del Gobierno de Oaxaca. Su objetivo radica en planificar y promover políticas públicas y acciones que favorezcan el desarrollo político, jurídico, económico, social y cultural de los pueblos indígenas del estado de Oaxaca. Se sustenta en la participación de los representantes de los Pueblos Originarios y en la garantía del reconocimiento de sus derechos y la libre determinación.

- Dirección de Promoción Cultural e Interculturalidad

La SAI se divide en dos Subsecretarías y cinco direcciones. Una de ellas es la Dirección de Promoción Cultural e Identidad Cultural. Ésta tiene como objetivo desarrollar y promover las diversas manifestaciones culturales de los pueblos indígenas de Oaxaca, a través de la planeación, coordinación y seguimiento de las políticas y programas relativas a las lenguas indígenas, la educación y comunicación comunitaria e intercultural y la medicina tradicional, en el marco de la comunalidad y el diálogo intercultural con los diversos sectores de la sociedad (Documento Informativo de la SAI). Consta de 4 departamentos: el de fortalecimiento de las culturas y lenguas indígenas, el de educación comunitaria e intercultural, el de medicina tradicional y el de comunicación indígena intercultural.

Hasta la fecha, al igual que en otras instituciones, el cambio de gobierno ha conllevado igualmente el relevo del personal que trabaja. Por ello, en su discurso, se aprecia la alusión constante a “estar comenzando” y su dirección hacia conocer qué se ha hecho para continuar o cambiar lo necesario. Para el tema que nos interesa, dentro del Departamento de Educación Comunitaria e Intercultural se están planteando acciones vinculadas con dicha tarea evaluadora del estado de la cuestión pero, en paralelo, surge de nuevo el interés en crear un curriculum propio:

Entonces la primera intención es capacitar pero para eso necesitamos diseñar una curricula para más o menos no uniformar pero direccionalizar bien la intención de la educación intercultural comunitaria. Ahora sí estamos buscando quiénes pueden hacer ese diagnóstico para hacer un buen diagnóstico, conformar un equipo técnico para que formule las curriculas y ese equipo hay que retomar las experiencias hechas que están funcionando para ver cómo hacer un poco más funcional, con proyección más efectiva (E- UL. Director Departamento Educación Comunitaria e Intercultural. Diciembre 2011).

e) Colegio Superior de Educación Integral e Intercultural de Oaxaca (CSEIIO)

El CSEIIO se define como un organismo público descentralizado del estado y creado gracias a un convenio con la SEP. En sus documentos de difusión se definen con una serie de finalidades tales como: ofrecer educación integral y comunitaria que respete el contexto físico, cultural y lingüístico de los pueblos indígenas; promover el desarrollo integral y el mejoramiento económico de las comunidades indígenas y sus miembros; realizar investigación educativa para el desarrollo de los pueblos originarios de Oaxaca y; apoyar el estudio y revaloración de las lenguas y culturas de Oaxaca.

Dicha institución surge en 2003 después de que se hubiesen creado los primeros Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC) como forma de gestión y coordinación de este tipo de instituciones formativas. De esta forma, el CSEIIO tiene competencias en educación media, superior, educación para el trabajo y educación de adultos. Sin embargo, su nivel de actuación se limita hasta la fecha a coordinar y gestionar el trabajo en los BIC que aparecen, de esta forma, como una continuación de la enseñanza del nivel indígena en la etapa media-superior.

Actualmente se está desarrollando en su seno una Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria que pretende de alguna forma dar continuación a la formación de maestros especializados para trabajar dentro de los BICs. La propuesta es que sean los propios alumnos/as de estos bachilleratos lo que se formen en una etapa superior para posteriormente ser docentes en los mismos.

f) Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Sección XXII.

El SNTE nace en 1921 dentro del Partido Revolucionario Institucional (PRI) con la idea de *agrupar diferentes organizaciones sindicales que se habían generado para respetar los intereses laborales del magisterio* (Mateos, 2011: 65). Se encontraba igualmente en estrecha relación con la SEP. Dicho triángulo SEP-SNTE-PRI ha pasado por diferentes etapas según la tendencia política del gobierno teniendo su principal protagonismo en la Alianza por la Calidad de la Educación de la que hablamos en páginas anteriores.

Actualmente el Sindicato lo integran trabajadores de base, permanentes, interinos y transitorios al servicio de la educación, dependientes de la Secretaría de Educación Pública, de los gobiernos de los Estados, de los municipios, de empresas del sector privado, de los organismos descentralizados y desconcentrados, así como los jubilados y pensionados del servicio educativo de las entidades citadas.

El SNTE se divide en secciones sindicales en función de cada de uno de los Estados del país. En Oaxaca existen dos secciones sindicales, por un lado la número 59 y por otra la sección 22, esta última caracterizada por su carácter combativo y crítico tanto con el gobierno estatal y federal como hacia la propia dirección del Sindicato.

La importancia del Sindicato radica en su papel esencial para comprender la lógica del sistema educativo en México en general y en Oaxaca en particular. Dicha institución funciona a modo de organismo de presión para el gobierno de cara al logro de derechos laborales de los trabajadores de la educación. Sin embargo, por otro lado, también ejerce dicha presión a los propios maestros y maestras. Los docentes deben cumplir una serie de premisas básicas en el seno del sindicato tales como asistir a los plantones y movilizaciones que se convoquen. Por otro lado, la participación sindical y magisterial es un factor de importancia a la hora de acceder a beneficios en las pensiones, ciertos privilegios o el acceso a puestos de poder en las instituciones educativas. Tal y como relataba un trabajador del IEEPO:

> *Por un lado la formación académica, por otro la experiencia. Y por otro lado fui miembro activo de la sección 22 y de este movimiento que se inició en 1980 incluso como un actor visible en los inicios de la insurgencia magisterial. En toda esta historia del movimiento magisterial, como fuerza de oposición al sindicato nacional, entonces junto esas partes. Y por eso me atreví a esta plaza.* (E-FE. Director Coordinación Educación Básica. Enero 2012).

1.2.2. Los/as asesores/as y supervisores/as de zona

La Dirección de Educación Indígena en Oaxaca se distribuye en 24 Jefaturas de Supervisión. La comunidad de Solaga pertenece a la zona escolar del sector Zoogocho de la Jefatura de Guelatao. Guelatao tenía en el 2008, 7 zonas escolares, trabajaba con 48 escuelas primarias, 53 centros de educación preescolar, 20 centros de educación inicial, dos internados, 8 albergues y una procuraduría para la defensa de los niños y niñas indígenas. En dicha fecha, la jefatura contaba con 14 personas trabajando atendiendo alrededor de 500 maestros en 80 comunidades entre el distrito de Villa Alta, Ixtlán, Choapam, Tuxtepec y Tlacolula.

Las competencias de las Jefaturas son variadas. Por una parte gestionan todas las tareas administrativas vinculadas con la documentación necesaria para cada uno de los centros educativos, estadísticas o informes. Por otro lado, tiene competencias pedagógicas de diferente índole, tales como apoyo y asesoría al profesorado, capacitación del profesorado de nuevo ingreso, impartición de cursos previa demanda

del profesorado, apoyo en el desarrollo curricular y el reparto de materiales y recursos necesarios en la zona.

El organigrama de la jefatura se divide en un Jefe de zona, un subjefe de zona, administrativos/as vinculados al subjefe y diferentes equipos que conforman Mesas Técnicas de preescolar, primaria, educación inicial, albergues y CIS. Dentro de esta estructura se encuentran los supervisores de zonas y los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATPs) que se dedican a la asesoría técnica y pedagógica a los maestros de educación indígena de las zonas de supervisión. Dicha figura se enmarca en el Programa Asesor Técnico Pedagógico (PATP) de la DGEI dentro del Plan Nacional de Desarrollo de 1995-2000.

A partir de datos del trabajo de campo, no tenemos referencia de ninguna instancia específica dentro de las Jefaturas que se dedique a la interculturalidad y/o gestión de la diversidad cultural. Cabe señalar, sin embargo, que uno de los temas prioritarios que llevan a cabo en sus acciones es la atención a la cuestión lingüística en la zona y, sobre todo, a la revalorización de las lenguas indígenas, como apuntaba este supervisor:

> *Entonces ahorita, por ejemplo, desde la creación de la jefatura de zonas se ha venido trabajando la gestión lingüística que ha sido una de nuestras preocupaciones porque el español nos está invadiendo cada día, con todos los medios de comunicación que existen ahorita (…) Entonces empezamos a echar andar un proyecto llamado "Proyecto de reivindicación lingüística y cultural de los Pueblos Zapotecos y Chinantecos de la Sierra Juárez".* (E- FA. Supervisor Guelatao. Agosto. 2008)

1.2.3. El personal que trabaja en asociaciones civiles u ONGs

Cabe señalar la significativa ausencia de asociaciones civiles u ONGs que, de alguna manera, colaboran con el centro educativo mexicano estudiado. Ante la pregunta por este hecho a uno de los asesores pedagógicos de la Secundarias Comunitarias su respuesta fue:

> *…ocasionalmente hemos acudido a más de una ONG, se nos escucha y aplaude, pero no encontramos un interés concreto, salvo un caso donde se obsequiaron paquetes de libros a las escuelas y hasta ahí. (…)* (Comunicación personal por correo electrónico con LM. Asesor académico ESC. 29-07-2010)

Sin embargo, sumado a la respuesta anterior cabe señalar el papel protagónico de una entidad cuya labor de asesoría del modelo estuvo presente en los inicios y se mantiene actualmente, la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca.

- Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO)

La CMPIO la componen un grupo de maestros indígenas, en su mayoría de niveles de preescolar y primaria, en la aplicación de proyectos de formación docente y programas bilingües. Su funcionamiento data de la década de los setenta y como asociación civil constituida desde principios de los noventa. Dicha institución puede definirse desde tres identidades:

1. Como Jefatura No. 21, conocida como Plan Piloto, dependiente de la Dirección de Educación Indígena del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. La componen en torno a 1050 maestros/as que atienden a 32 centros de educación inicial, 280 centros de educación preescolar y 111 primarias, centros muchos de ellos unitarios.
2. Como Delegación Sindical D-I-211 perteneciente a la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación,
3. Como Asociación Civil CMPIO, A.C. Participan en diferentes acciones tales como el Foro Oaxaqueño de la Niñez o el Foro de los Pueblos Indígenas de Oaxaca.

La CMPIO se ha caracterizado por su carácter innovador en lo pedagógico y combativo en su compromiso ideológico y educativo. Dicha Coalición ha tenido un papel importante en el diseño del modelo de Escuela Secundaria Comunitaria así como en su mantenimiento contando la propuesta con un asesor pedagógico perteneciente a la CMPIO, lo que ha conllevado la estrecha vinculación entre la asociación civil y la propuesta de ESC:

> *…el nacimiento de las escuelas secundarias bilingüe ha sido un planteamiento de la CMPIO, no es del IEEPO, no es de la SEP. Porque el grueso del magisterio de Oaxaca hay una izquierda radical y este sector bilingüe, que tiene buenas propuestas, la constituye la Coalición* (E- JC Investigador CIESAS. Julio 2008).

El papel de esta asociación es importante incluso para comprender los antecedentes de la propia Escuela Secundaria Comunitaria. Como dijimos anteriormente, ésta no nace en un vacío contextual sino que se beneficia de las reflexiones y avances realizados hasta el momento tales como el Movimiento Pedagógico iniciado en la década de los 90 y en el cual la CMPIO tuvo el principal protagonismo (Cfr. Cap. 1: 3.2.).

1.2.4. Los/as docentes

De nuevo, uno de los actores esenciales en la gestión de la diversidad cultural son los docentes. En el centro educativo estudiado había 3 docentes, con plazas asignadas en Primaria Indígena aunque comisionados en la Escuela Comunitaria previa selección.

La figura del docente en el modelo de Secundaria Comunitaria es compleja y problemática. Puede considerarse que una de las grandes dificultades de la puesta en práctica del modelo es precisamente el papel del maestro. Como dijimos en la explicación de la propuesta, la figura del educador rompe con la concepción "bancaria" de la enseñanza en la que el profesor transmite conocimientos. Esta ruptura epistemológica del papel del profesorado ha implicado ciertas dificultades a la hora de encontrar recursos humanos que puedan aceptar la metodología de trabajo diseñada, tal y como describe este asesor:

> *Entonces, nos dimos cuenta de que había mucha debilidad, muchas cosas que los profes no podían cambiar, seguían con su práctica tradicional, aparte de revisar los proyectos (…). Muchos problemas encontramos. Muchos de los maestros nos dijeron "es que ya no tenemos conocimiento comunitario". Se acabó, es que el conocimiento comunitario se acaba. El problema era ellos.* (E-EM. Asesor coordinación ESC. Julio 2008).

La selección de personal para la Secundaria Comunitaria se basaba en una serie de criterios marcados por la trayectoria profesional del postulante así como la necesidad de que hablase la variante dialectal de la lengua indígena de la comunidad en la que fuese a trabajar[112]. Se debatió el hecho de que se partiese de profesorado con amplia experiencia profesional o profesorado recién egresado al cual, quizá, le era más fácil adaptarse a la nueva metodología. En el caso de la escuela estudiada, había dos docentes comisionados desde sus respectivas plazas de primaria y un docente egresado de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Tanto a un perfil de profesorado como a otro, se les imparte de manera obligada unos cursos de capacitación docente intensivos en fechas vacacionales del año (agosto y diciembre) durante tres ciclos escolares. Las áreas que se abordaban inicialmente en la capacitación eran: Metodología de proyectos de investigación; Epistemología y; Educación Comunitaria. En el curso 2007-08, fruto de la evaluación que se hizo en el 2007, también se añadió un curso de introducción a la estadística; solución de problemas matemáticos y; el método hipotético deductivo.

112 En las Bases para la selección de educadores comunitarios se establecían los siguientes criterios: sentido del deber, identidad comunitaria, dominio de la lengua original (oral y escrita), dominio de la lengua nacional, trayectoria profesional reconocida, compromiso con los pueblos originarios y contar mínimamente con 5 años de servicio.

Hay que tener en cuenta, por otro lado, ciertas cuestiones relacionadas con la formación inicial y permanente del magisterio mexicano en general y oaxaqueño en particular. En el sistema de Educación Indígena hay muchos casos de profesores/as trabajando en preescolar, infantil y primaria teniendo como formación inicial únicamente los estudios de bachillerato. Esta realidad común ha tratado de ser paliada a través de los mecanismos de capacitación y actualización de docentes en servicio. Esta formación permanente se ha basado en la realización de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, gestionada a través de la Universidad Pedagógica Nacional asistiendo presencialmente los fines de semana.

Por otro lado, la formación permanente del profesorado en servicio se gestiona a través de las Jefaturas que se dividen en Mesas técnicas por niveles educativos. La formación se plantea al inicio del curso escolar. Hay algunos cursos que son de realización obligatoria y otros que se organizan previa demanda del profesorado.

En materia específica de interculturalidad y/o diversidad cultural hay dos instituciones que abordan estos temas en su formación inicial magisterial. La Universidad Pedagógica Nacional en la Licenciatura de Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena trata tangencialmente la realidad cultural y lingüística de las regiones indígenas del país. Por otro lado, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca tiene como objetivo formar a docentes que hagan su práctica docente en comunidades indígenas desarrollando la educación bilingüe intercultural. Dentro de su currículo formativo tienen una línea transversal denominada “Lengua y Cultura” en la que se abordan aspectos relativos a la diversidad cultural de Oaxaca y México, específicamente, sobre la diversidad lingüística, epistemológica y de vida de las poblaciones originarias.

> *De la Normal pues prácticamente nos apoyaron bastante, conocí otras culturas, otros grupos étnicos, que después en la secundaria aprendí. En la Normal ya tiene uno la carrera y finalmente lo que uno aprende allí lo tiene que poner en la práctica y finalmente es lo que se ve en el trabajo* (E- AB. Docente ESC. Mayo 2008)

Sin embargo, el profesorado entrevistado, principalmente de primaria muestra su interés en las necesidades formativas en estas temáticas:

> *pues sí, porque nosotros, en la práctica, yo estudié en la Normal para conocer estrategias de enseñanza para que los niños mejoren y mejore yo mi práctica docente, sobre la comprensión lectora, sobre la producción de textos, pero lo que es intercultural sí me interesaría porque no lo domino bien.* (E- E. Docente primaria. Agosto 2008)

Por último, cabe mencionar el hecho de que las plazas de maestro/a se heredan de padres/madres a hijos/as sin exigirse previamente una formación específica del heredero/a en teorías y metodologías pedagógicas y, teniendo en cuenta la realidad pluricultural, sin exigirse tampoco que se hable la lengua indígena de la zona. Esta realidad está actualmente puesta en cuestión dentro del debate de implantación de la Alianza por la Calidad de la Educación (Cfr. Cap. 3: 2.1.3.). La siguiente entrevistada lo ejemplifica de esta forma:

> *yo llegué al nivel de educación indígena por la necesidad de trabajo, estaba buscando un trabajo y mi madre fue maestro, entonces llegó el momento de su jubilación y estamos en un país, en un estado, sobre todo, entre comillas democrático, en el cual los logros, los beneficios a veces son buenos y a veces son malos también, lo que ha logrado el sindicato y uno de los beneficios del sindicato dentro de su lucha es que los padres puede heredarle la plaza, la clave al hijo, y eso fue lo que pasó conmigo. Yo heredé la plaza de mi mamá.* (E- A. Docente primaria. Agosto 2008).

1.2.5. Las familias o ciudadanos/as de la comunidad[113]

San Andrés Solaga es una comunidad rural zapoteca con una población menor de 1000 habitantes. La escuela secundaria comunitaria del pueblo mantiene una relación directa, no sólo con las familias cuyos hijos/as están estudiando en ella, sino con todos los ciudadanos y ciudadanas de la comunidad. Es este matiz en el que radica su diferencia mayor con otro tipo de escuelas secundarias, significando una propuesta educativa cuyo aprendizaje parte de la interacción con todos los habitantes del territorio.

En anteriores apartados pudimos ver cómo la mayoría de la población en la Sierra Norte se dedica a la agricultura de subsistencia. A ello se une el hecho de que la atención educativa a las zonas rurales indígenas en décadas anteriores era mucho más precaria y escasa implicando que la mayoría de ciudadanos y ciudadanas no hayan podido terminar los estudios primarios siendo una minoría quienes tienen estudios secundarios o superiores. Por otro lado, un factor señalado en algunas entrevistas es el nivel de adicción al alcohol de algunos familiares en la comunidad. Estos factores tienen repercusiones en la relación padres-hijos según algunos entrevistados:

> *…en cuanto el contexto, pues sí influye bastante el hecho de que este, la formación de los padres de familia. Hay padres de familia que no saben leer y no*

113 Utilizamos el término ciudadano/a en este contexto porque es la terminología utilizada por los vecinos de la comunidad de San Andrés Solaga para referirse a las personas que viven en el seno de la comunidad.

puede ayudar a sus niños a realizar el trabajo con ellos, o que igual no tienen tiempo y no se dan el tiempo porque son papas que viven al día, no tienen terrenos propios si no que le trabajan a otra gente y llegan de un trabajo y se ponen a otro y no le dedican el tiempo a los niños (…) que algunos tienen problemas desde su nacimiento, porque tiene que ver mucho, de un grado muy avanzado de alcoholismo por parte de los padres, problemas familiares y problemas que los niños traen desde nacimiento y todo eso se conjunta (E- E. Docente primaria. Agosto 2008).

Esta situación del contexto de la comunidad influye igualmente en el alto índice de población que emigra generando este hecho, a su vez, situaciones graves de desestructuración social y familiar. Son múltiples los núcleos familiares en los que falta uno o los dos progenitores así como hermanos mayores u otro miembro de la familia.

Por otro lado, el movimiento migratorio ha generado que se establezca una gran diferenciación entre las familias con miembros emigrados y familias sin miembros fuera de la comunidad. Las primeras se encuentran en una situación económica más desahogada que se refleja en la mejora de materiales de las viviendas así como en otro tipo de elementos tales como la ropa, el calzado, los útiles de estudio y trabajo, etc.

Hay diferencias notables entre el alumnado en cuanto a su atuendo, materiales, complementos, mochilas… Ósvaldo siempre viene con zapatillas de marca Vans, jeans, playeras muy bonitas y nuevas. Casi nunca trae huaraches. En contraposición, Fran trae ropa más humilde y un tanto más ajada. Igual ocurre con las chicas. Auro y Ana vienen con ropa nueva y arreglada frente a Sara o Virginia que llevan ropa más envejecida. Félix viene siempre con una gorra azul que no se quita en clase y Alberto porta igualmente un rosario (DC. Aula de 1er curso, 28-5-08).

La migración, igualmente, afecta a la realidad educativa de la comunidad ya que el papel que se le otorga a la educación formal por parte de los jóvenes solagueños suele ser muy bajo. La aspiración generalizada de los jóvenes de la comunidad es emigrar principalmente a Estados Unidos no viendo en la educación un factor de promoción social o de posterior ocupación laboral. Es, en este contexto de desacreditación de la escuela, en el que trata de imponerse el modelo de secundaria comunitaria como propuesta que trate de sensibilizar a los jóvenes con la realidad de sus comunidades y con el intento de trabajar local o regionalmente a favor del desarrollo de su zona.

Además de ello, la migración ha provocado un debilitamiento importante de la red asociativa de Solaga ya que es complicado mantener la dinámica de participación y toma de decisiones comunitarias en la que se sustenta el sistema de cargos sin la presencia de todos los habitantes considerados ciudadanos.

En paralelo, la organización comunitaria se deterioró, es decir cómo sostienes una organización comunitaria casi sin comunidad, con más mujeres que hombres, niños y ancianos pero la fuerza laboral está fuera. ¿Cómo sostienes un modelo comunitario donde los residentes de Los Ángeles y de Oaxaca tienen voz dentro de lo que se haga en la asamblea? ¿Cómo mantienes lo comunitario? (E-LM. Asesor ESC. Mayo 2008).

Junto al movimiento migratorio, hay otros factores que han incidido en la pérdida demográfica de la comunidad. Algunas ciudadanas coincidían en señalar la información sobre planificación familiar recibida en la posta sanitaria como un elemento importante en el descenso de la natalidad de Solaga frente a otras zonas cercanas como Yojoví.

E: ¿por qué no hay niños?
L: porque las señoras ya no quieren tener. Hay planificación familiar, en cambio Yojovi no lo quiso, no ve que Yojovi tiene tres niveles de preescolar. En una casa hay ocho niños (E- A. Ciudadana Solaga. Julio 2008).

Todos estos factores han provocado un envejecimiento importante de la población cuya situación de mantenimiento se agrava ante la escasez de mano de obra joven en el seno de la familia que pueda trabajar las tierras para poder subsistir. Esta situación ha implicado que la mayoría de personas mayores de 70 años se beneficie del programa social +70 del Gobierno mexicano el cual consiste en recibir una partida económica periódicamente como ayuda a la subsistencia económica de este grupo de población. Otro de los programas sociales de gran importancia en la comunidad es el Programa Oportunidades que dota igualmente de un apoyo económico periódico a las familias con menos recursos que tienen hijos en edad escolar.

1.2.6. El alumnado

Como mencionamos para el caso español, el alumnado aparece como receptor de las medidas educativas siendo además actor en la gestión de las mismas. En este sentido, en el caso de Solaga, contábamos con un alumnado diverso por múltiples motivos, entre ellos, el género, la edad, la situación económica de la familia, su interés en migrar, el uso de la lengua o su posicionamiento respecto al modelo de ESC.

Cabe señalar que todos ellos manejaban el español y zapoteco salvo un caso en el que la alumna no conocía el zapoteco y un caso en el que el alumno acababa de llegar de Estados Unidos siendo su lengua de uso primariamente el inglés.

Por otro lado, es importante señalar que casi todo el alumnado participaba de la dinámica de aprendizaje del modelo salvo las excepciones de los jóvenes del 1er curso fruto del conflicto intracomunitario o aquellos otros jóvenes que no mostraban interés en su formación en general. Estos alumnos se encontraban en el último curso (3º o 2º generación) y solían mostrar una actitud apática e irrespetuosa en ocasiones.

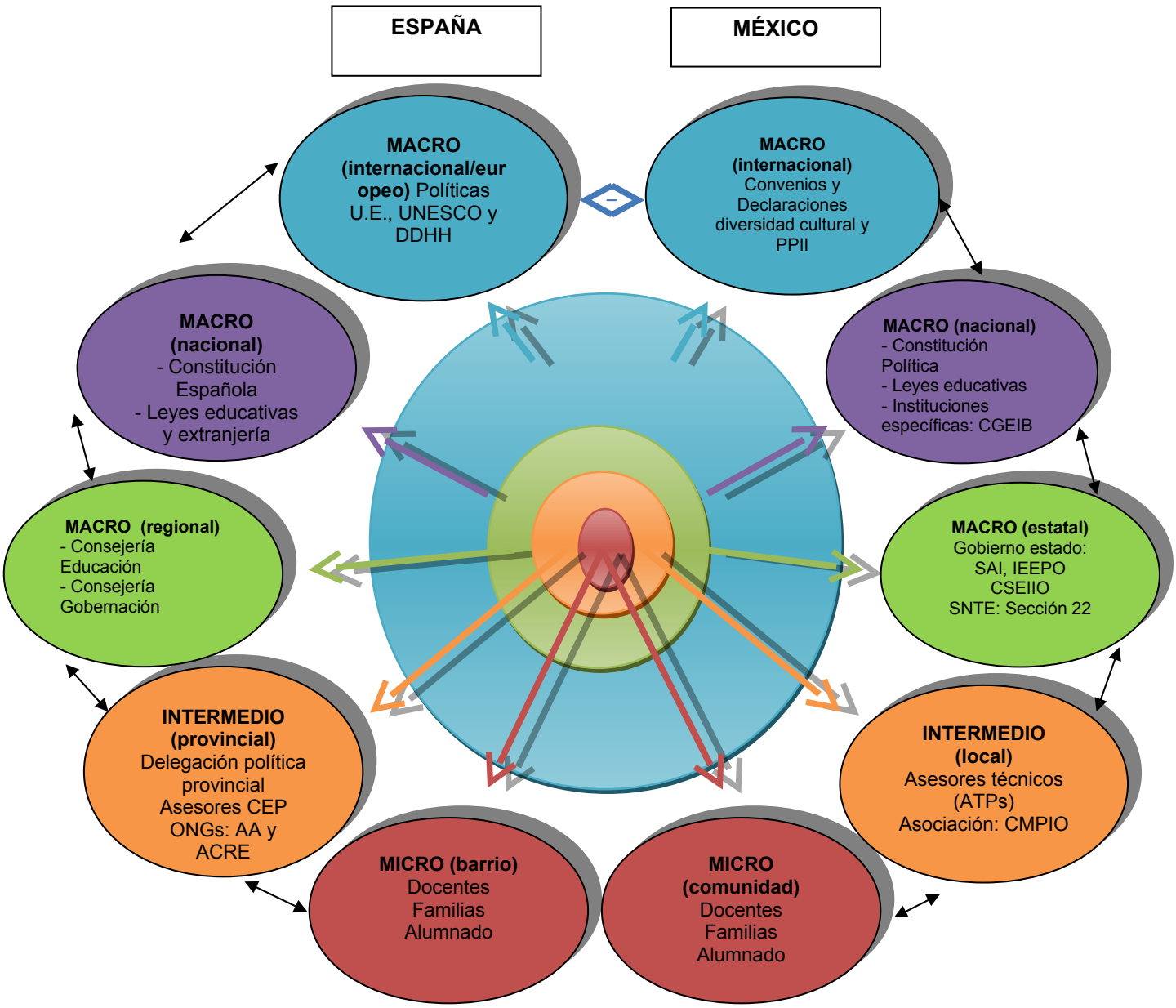
> *Observo que el maestro deja a los alumnos la mayor parte del tiempo solos. De vez en cuando entre en el salón, da alguna indicación sobre lo que están trabajando y vuelve a salir. A determinados alumnos les llama la atención con autoridad usando expresiones del tipo: 'les he dicho que tienen que trabajar, cierren la puerta y se concentren en su trabajo'. A veces estos alumnos obvian su comentario y siguen haciendo relajo*. (DC, Aula de 3er curso.10-6-08).

Según algunos ciudadanos entrevistados, la actitud de estos jóvenes se deriva de la "influencia exterior" vinculada al consumo de drogas, alcohol, el acceso a las nuevas tecnologías y a vivir fuera de la comunidad. En otras ocasiones se mencionan otro tipo de factores externos dañinos tales como la construcción de la carretera o la introducción de alimentos procesados y empaquetados influyentes en la contaminación del cuerpo y el entorno.

> *Entonces, estos grupos se valen por medio de las hierbas y todo eso, pues. Estos muchachos, aunque son pedazos de cristiano, quieren sobresalir por encima de una autoridad aunque es la autoridad la que debe de mandar pero estas ya quieren ser más que la autoridad. Ya no hay orden, como anteriormente, digamos*. (E- AE. Ciudadano Solaga. Junio 2008).

Para finalizar vamos a mostrar un gráfico en el que se recogen cada uno de los actores señalados en función de la ubicación que le otorgamos en la estructura ecológica multinivel. Consideramos, como ya hemos mencionado, la importancia de las interrelaciones e influencias existentes entre unos actores y otros y entre los propios niveles. Dicha interdependencia puede mostrarse con mayor claridad en el siguiente apartado a partir del análisis de los discursos y modos de gestión de cada uno de dichos actores.

GRÁFICO 10: ACTORES EN LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN ESPAÑA Y MÉXICO[114]



Fuente: Elaboración propia

114 En el presente gráfico podemos encontrar la división de actores/instituciones a diferentes niveles: Macro (internacional), Macro (nacional), Macro (autonómico/estatal), Intermedio (provincial/local) y Micro (en el seno del barrio/comunidad). Esta división responde a una estructura de presentación de los diferentes actores y su posición en la estructura social siguiendo la propuesta de Verhoeven (2011) y a partir del enfoque de Bronfenbrenner (1987), tal y como mencionamos en el Capítulo 1. Hay que señalar, por tanto, que no han sido recogidos todos los niveles categorizados por Bronfenbrenner y que tampoco ha sido utilizada esta clasificación como herramienta analítica.

Por otro lado, los actores presentados y analizados en el presente apartado se ubicaban en la parte Macro (regional), el nivel Intermedio (provincial/local) y el nivel Micro. La parte Macro nacional e internacional en cada uno de los contextos fue descrita y analizada en el Capítulo 3 (1.1. y 2.1.).

2. Diferencia y procesos de inclusión/exclusión en España y México

Partiendo de los discursos sobre interculturalidad y diversidad cultural que hemos sistematizado en cada uno de los actores y por niveles, encontramos una serie de elementos teóricos de interés sobre el proceso de construcción de la diferencia en el marco de la educación intercultural en cada uno de los casos. Vamos a mostrar dichos procesos atendiendo a la clasificación que realizamos en el capítulo teórico del presente trabajo y que responde a una distinción entre la construcción de la diferencia desde arriba y desde abajo, en cada uno de los países.

2.1. El caso de España

2.1.1. Construcción de la diferencia desde arriba: procesos de exclusión/inclusión

Mito de la consistencia interna (culturalismo): *"Interculturalidad, su respuesta es que viene forzada por la situación migratoria"*[115]

En primer lugar, debemos mencionar la existencia de ciertos discursos "periféricos" que recogen una asunción de la diversidad en sentido amplio y una conceptualización de la interculturalidad, por tanto, más allá de la atención a la población extranjera tal y como puede apreciarse en diferentes disposiciones normativas como la Constitución Española o el Estatuto de Autonomía de Andalucía. Como se ve en el siguiente fragmento, hay algunos representantes políticos que reconocen la necesidad de un giro discursivo de la interculturalidad hacia la gestión de la diversidad cultural como estrategia para incluir otras diferencias más allá de las étnicas y nacionales:

> *…la interculturalidad como algo más que no es algo solamente dirigido a los centros donde hay inmigrantes sino que un conocimiento de que lo intercultural lo tenemos que tener todos presente y lo que sí es cierto es que cada vez se habla más de diversidad que de interculturalidad, en la sociedad se está haciendo cada vez más diversas tanto desde el punto de vista de lo que son las culturas como*

115 La presentación de los resultados en el presente capítulo consistente en señalar un elemento teórico-analítico y una frase textual entrecomillada proviene de la tradición antropológica y las reflexiones epistemológicas y metodológicas de la misma en torno a la autoridad etnográfica y legitimación del conocimiento. Se pretende con dicha estrategia ilustrar el análisis a partir de la presentación de la voz de los/as informantes, actores protagonistas de la investigación tal y como explicamos en el capítulo 2. En todos los casos, dicha frase está integrada en el texto posterior utilizado en cada apartado y en el mismo se encuentra la referencia a la fuente.

> *desde las creencias, las religiones, lo que pasa, la discusión que se tiene sobre otros grupos que han estado marginados, homosexuales o como queramos llamarlo, ¿no?* (E- MB. Jefe Servicio DGPM. 31-1-08)

Sin embargo, en la mayor parte de discursos políticos, y yendo hacia abajo en los demás actores educativos y sociales, hemos encontrado la asociación casi indefectible entre interculturalidad y atención a minorías étnico/nacionales en el caso de España. Desde este tipo de construcciones discursivas, el otro está definido y acotado en un rostro inmigrante y, por lo tanto, permite una distinción clara entre "yo-nosotros" y "él-ellos". Como señala el siguiente entrevistado, la interculturalidad podría conceptualizarse de múltiples formas y la diversidad asociada podría tener diversas connotaciones. Puede haber interculturalidad fruto de la globalización mundial y entonces tendríamos que reflexionar sobre la multiplicidad de formas culturales, sociales, económicas, etc. "nuevas" que la globalización comporta pero la globalización precisamente también ha implicado otro tipo de fenómenos, entre ellos, las migraciones intensas y a gran escala (Cfr. Cap. 1: 1.1.2.). Es en este segundo punto en el que es más fácil caer a la hora de pensar en la interculturalidad, como señala el siguiente entrevistado:

> *Interculturalidad ¿fruto de la situación de globalización mundial o fruto de la llegada de personas inmigrantes? Su respuesta es que viene forzada por la situación migratoria.* (E-AF. Jefe Servicio Innovación Educativa. Febrero 2008)

Esta diversidad aportada por la migración y que pone nombre y apellidos a la otredad en las políticas interculturales, es construida desde el "mito de la consistencia interna" (Duschatzky y Skliar, 2001), esto es, interpretada de forma estática y homogénea, como vimos desde la lógica culturalista (Franzé y Gregorio, 1999). El culturalismo representa al "otro" como un ser con el que se puede interaccionar pero que en nada puede cambiar, pero por el que tampoco yo puedo ser cambiado. En el siguiente fragmento de la escuela sevillana, puede observarse cómo las propias prácticas denominadas interculturales y consistentes en la celebración de días especiales sobre los países de dónde son originarios los/as alumnos/as, provoca en el profesorado una toma de postura contraria al excesivo protagonismo de los asuntos de los "otros" en la cultura escolar. Estos "otros" además, como ya hemos mencionado, aparecen conceptualizados de manera estática y homogénea en clave nacional desde la "unicidad del sujeto" (Franzé, 2008a):

> *Jefa de estudios reunida con la mediadora intercultural. Debate sobre qué actividades conjuntas realizar en curso escolar.*

Jefa de estudios: pero no te creas, que lo de los días de China y Rumania y todo eso también fue polémico. Aquí mismo, el propio profesorado decía que estábamos prestando mucha atención a lo de los otros y que estábamos dejando lo nuestro, y yo me pregunto ¿qué es lo nuestro? Pero, ¿no hemos quedado en que todo es de todos o es que ahora hay algo que es de ellos y algo que es nuestro? Es un doble discurso muy peligroso, sabes. Vamos ese tema acaba de salir ahora que hemos estado hablando sobre el Día de Andalucía, si a mi me parece muy bien que se celebre el día de Andalucía pero es que yo estoy muy en contra de esos nacionalismos… (D,C. 2-12-08).

Construcción negativa de la alteridad (estigmatización, prejuicio y déficit): *"Es una problemática que poco a poco se asume…"*

Por otro lado, nos encontramos una multiplicidad de discursos que no sólo acotan al otro en una categoría estanca y cerrada, sino que además, sobre todo en el caso de España, les acompaña toda una suerte de rasgos conflictivos. Así, podemos observar a nivel macro, cómo las primeras prácticas y políticas a nivel europeo surgen para atender realidades consideradas "problemáticas" de diferentes grupos de población, entre los cuales se encontraban los hijos de los trabajadores migrantes de los países de los Tratados Originarios, en menor medida de terceros países y los trabajadores itinerantes. Dichas dificultades consistían en el desconocimiento del idioma del país del acogida, fracaso escolar y altas tasas de desempleo entre la población migrante.

Desde estas posturas, la diversidad trae problemas que deben ser resueltos institucionalmente para lograr una posible integración nacional. Y dichas dificultades, desde una visión del déficit, las suele aportar –de la misma manera que lleva consigo su cultura- el diverso/diferente que se convierte en representante de todo un grupo étnico/nacional, considerado entonces en su totalidad como deficitario:

Hombre, últimamente se ve mayor sensibilización, mayor asunción por parte de lo que es el claustro de un centro de que hay que asumir las dificultades de estos chavales en el currículo para que no abandonen antes de tiempo, digamos que es una problemática que poco a poco se asume. (E- RD. Coordinador Área de Compensatoria. 25-1-08)

…porque es un problema principalmente para la gente que viene aquí, un problema que tienen ellos de integración o de posibilidad de integrarse porque no conocen el idioma, porque tienen otras costumbres, porque se sienten rechazados (E-L. Asesor CEP. 9-3-2008)

Esta construcción de la otredad como portadora de problemas se convierte en una de las herramientas de generación de exclusión más potentes al encontrarse los actores y los grupos culturales atrapados en un "etiquetaje social" (Pujadas, 1993) del

que es muy difícil, cuando no imposible salir aunque así se desee, como veremos posteriormente.

Dicho etiquetaje se sustenta en una serie de lógicas de exclusión (Delgado, 2005) basadas en la estigmatización, los estereotipos y prejuicios, materia prima de la que se nutre el culturalismo. Serán las familias españolas quienes verbalicen de manera explícita su posicionamiento con respecto a otros grupos culturales en clave negativa como puede observarse en la visión de estas dos madres de origen español respecto a otros grupos nacionales:

> *Mi marido es chino y lo que es la cultura de mi marido, lo que yo he aprendido, ellos son muy suyos, es una cultura totalmente diferente a la nuestra, son muy machistas, la mujer es la mujer y ellos son los que tienen derecho a todo*. (E-Ch. Madre AV. Enero 2009).
>
> *Y eso es también lo que a mí me da coraje, un día hablando así a la madre de Sina, porque vamos, yo estoy totalmente en desacuerdo con sus costumbres, no en las costumbres sino en lo machistas que son los tíos, eso lo odio, vamos. Entonces, hablando con ella, ella como que lo defiende y eso a mi me pone de mala leche* (E- A. Madre española. Marzo 2009).

Por otro lado, existe toda una diversidad de estereotipos e ideas preconcebidas sobre la posible discriminación positiva de la que se ven favorecidas las familias extranjeras por las ayudas que reciben lo que conlleva de nuevo un posicionamiento de "nosotros" frente a un "ellos" a los que se considera favorecidos únicamente por su origen nacional sin tener en cuenta otro tipo de factores como la clase social, tal y como señalaba la directora del centro educativo:

> *A las familias les sienta muy mal dos cosas: una que a lo mejor van a pedir la ayuda a los servicios sociales para que les den subvenciones al comedor y no se las dan. Y ellos saben que a un inmigrante se la han dado. Entonces vienen aquí "digo y se lo dan a un inmigrante y a mí no me lo dan. "Tú tienes que darte cuenta que es mejor para ti, es decir, que tu situación es mejor que la suya". Becas no se las dan porque sea un inmigrante sino que ven los ingresos de cada uno.* (E-M. Directora AV. Enero 2009).

Esta imagen del otro con rostro de inmigrante, encorsetado en una serie de rasgos inmutables negativos y favorecida por las políticas públicas, suscita un sentimiento de confrontación de la población autóctona con respecto a la extranjera que genera entender la interculturalidad como una exigencia de "integración" unidireccional que podría asemejarse más bien a ciertas prácticas asimiladoras, como describe esta madre:

> *Aunque nosotros queramos interculturalizar España. Porque a mí lo de los árabes pues no lo entiendo. Y me imagino yo que si yo voy a un país intento adaptarme. Aquí parece que nosotros nos tenemos que integrar a los que vienen* (E-MA. Madre española. Marzo 2009).

En relación con ello, es interesante atender a prácticas discursivas como las que usan los menores del centro sevillano. Según nos comentaba una profesora y a partir de ciertas observaciones de campo, el origen nacional se ha convertido en una categoría no asociada por los menores de manera explícita a ningún rasgo en particular pero que funciona en la práctica e interacción escolar a modo de insulto entre los menores, como apreciamos en el siguiente fragmento:

> *Aquí no hay grandes problemas, bueno, porque no se profundiza. Es mi opinión. Tú sal al patio y escuchas "chino", "enano" le decían a un niño que era hispanoamericano y le decían "enano hispano" o algo así y yo me quedé… era muy peyorativo, jugando y lo de chino mucho y lo utilizan para insultarse. Cállate chino asqueroso y lo hay y los niños son crueles muy lo hacen con el chino, con la niña que es muy larga, el gordito, el que lleva gafas tienen una edad… y usan mucho la procedencia… "rumana de mierda" "vete a tu país", lo usan mucho.* (E-YR. Docente AV. Febrero 2008).

La normalización para la integración: medidas de inclusión nacional

Como mencionábamos, la diversidad que hipervisibiliza la población extranjera y que es asociada a determinadas problemáticas debe ser asumida por las instituciones públicas para favorecer la normalización/integración de dichos colectivos en la sociedad nacional. Sin embargo, como señala Pérez de la Lara (2001) *la normalización supone ocultación de la inclinación, compensación del déficit, corrección de la desviación. En definitiva, negación de la diversidad* (p. 305). En el caso que nos ocupa, esto es, la educación formal, las prácticas que desarrollan las instituciones educativas en pro de la *normalización* de dicha diversidad siguen perpetuando, desde nuestro análisis, situaciones discriminatorias y de exclusión de determinados colectivos, entre ellos, la población inmigrante extracomunitaria.

En primer lugar, atendiendo a las medidas legislativas nacionales, podemos afirmar que la conceptualización que se hace de la diversidad en España aparece ciertamente como discriminatoria. Se etiqueta al alumnado procedente de minorías señalando unas diferencias frente a otras que podrían ser igualmente importantes en el proceso educativo. Los criterios de diferenciación estaban, en tiempo de dictadura, en la categoría de delincuente o anormal. Posteriormente, cobrará importancia en la atención a la diversidad la categoría de "situación desfavorecida del alumnado" desde

la LOGSE, haciéndose énfasis en los extranjeros, discapacitados y superdotados en la LOCE y concretando en la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo de la LEA o la LOE. En ésta última, los colectivos susceptibles de recibir dicha atención serán los de incorporación tardía, los que tengan deficiencias físicas o psíquicas, los superdotados y los que se encuentren en riesgo o en condiciones desfavorecidas. Se eliminan de esta forma aquellas otras posibles diferencias entre el alumnado que pueden ser pertinentes en los procesos educativos y se estigmatiza, por tanto, a estos señalados dentro de una supuesta "anormalidad".

En esta misma línea, rescatando el papel de la diversidad cultural en los CEPs podemos observar cómo la interculturalidad no aparece como tema específico dentro de la institución pero sí como interés de algunos de los asesores. Los motivos de cómo algunos de ellos llegaron a interesarse en este tipo de temáticas resulta muy revelador del lugar que siguen ocupando las medidas interculturales, esto es, dentro de la compensación educativa a determinados grupos a los que se consideraba in/des-capacitados para seguir el ritmo normal del sistema educativo:

> *Yo soy responsable de los temas de interculturalidad porque desde que llegué a este CEP me preocupé de ese tema. Era un tema que yo había trabajado bastante en el equipo de orientación del que procedo porque yo llevaba el tema de compensación educativa en el equipo en mi zona, que era Bellavista, pues empezó a instalarse hace mucho tiempo familias inmigrantes y teníamos alumnado inmigrante y teníamos esa demanda desde los centros y entonces era ya un tema que tenía trabajado, que me gusta mucho, que me parece muy importante, de mucha trascendencia social* (E- LM. Asesora CEP. 14-2-2008).

En cuanto a las prácticas concretas desarrolladas a partir de los discursos registrados podemos encontrar las medidas segregacionistas que veíamos en las "escuelas puente" para la población gitana (Cfr. Cap. 3:1.1.2.). Por otro lado, también debemos mencionar aquellas otras lógicas no institucionales de "segregación" del alumnado extranjero en determinadas zonas residenciales y en centros públicos frente a privados y/o concertados así como el posible rechazo mostrado por algunos centros escolares a la escolarización del alumnado extranjero aunque este hecho no pueda demostrarse más allá del discurso recogido en el trabajo de campo:

> *…creo que también influye a los barrios que van, si van a un barrio se les asignan un centro pero también está pasando que hay sitios que no quieren población inmigrante porque si vienen sin el dominio del idioma pues tienen más dificultades y se los pasan como pelotas* (E- A. Mediadora AA. Febrero 2008).

De manera más reciente, las dos acciones más importantes en la gestión de la diversidad cultural por parte del sistema educativo español recogen la propuesta de las políticas europeas consistentes en la integración lingüística a partir de la enseñanza del español y el mantenimiento de la lengua y cultura de origen, junto con la diversificación curricular para el caso del alumnado con necesidades específicas.

Respecto a la primera, podemos comprobar a partir de los datos de campo y las entrevistas realizadas que el aprendizaje de la lengua vehicular es significado por el profesorado (y como veremos posteriormente, también por las familias) como un factor esencial en la integración, siendo la única barrera para que dicha normalización pudiera darse, como señala esta docente:

> *Yo porque tenga cuatro rumanos…hombre, siempre que me entiendan, ese es el primer paso. Ese es el obstáculo más importante. Una vez que entiende el idioma ya es un alumno más y ya está.* (E- R. Docente AV. Marzo 2008).

Este tipo de medidas favorece la integración de la población en las estructuras sociales, económicas y políticas existentes aunque tiene, como contrapartida, ciertos efectos perversos como son la fragmentación familiar y el conflicto identitario que pueden vivir las llamadas "segundas" generaciones. A este respecto, una profesora del aula ATAL reflexionaba sobre las repercusiones que estaba teniendo tareas como las que ella realizaba:

> *empezando por el idioma, porque hay una inmersión del castellano y se les destroza el idioma materno que lo siguen trabajando en casa, algunos porque lo siguen hablando, pero hay casos de niños que lo van perdiendo, por ejemplo esta niña marroquí que le digo "¿en qué idioma hablas en casa?" y me dice "hablo marroquí, bueno, hablo árabe, pero no me entiendo muy bien" (…) decía que su madre le habla en árabe pero que no entiende muy bien, que con su hermano habla en español, porque sus hermanos están en el colegio todos (…) además es una manera de escaparse del control materno, con lo cual trae un problema generacional porque la madre no se puede enterar de lo que hablan los niños, pero bueno, a ver cómo se da todo eso.* (E-A. Profesora ATAL. Marzo 2009).

Por otro lado, el mantenimiento de la lengua y cultura de origen ha sido una de las medidas más afectadas por la crisis hasta tal punto que no existe financiación autonómica para desarrollar los talleres de cuatro horas semanales que se impartían desde el año 2007. Sin embargo, incluso durante los años que ha estado implementándose, dichos talleres carecían de seguimiento alguno, no se exigía por parte de la administración ninguna formación especifica por parte del monitor/a que lo desarrollaba y no había una definición de cuál debía ser la forma de desarrollar dicha medida y de los objetivos de la misma.

Interculturalidad institucionalizada: *"Realización de proyectos de interculturalidad en aquellos centros que tienen un número significativo de alumnado inmigrante".*

Por último, y en estrecha relación con lo que acabamos de mencionar, las prácticas institucionales mayormente reconocidas para atender e integrar a la población extranjera en el seno del Estado-nación español son precisamente las denominadas bajo el rótulo "intercultural". A nivel nacional no encontramos ninguna disposición que albergue dicha propuesta; sin embargo, a nivel autonómico, la interculturalidad aparece referenciada como un valor a reforzar y estrechamente vinculada con la realidad migratoria de la región. Ello puede apreciarse tanto en el protagonismo que adquiría dicho concepto como principio rector transversal en cada uno de los Planes Integrales para la Inmigración en Andalucía. (Cap.3: 1.1.3) como en el discurso que amparaba la concesión de proyectos de formación del profesorado en interculturalidad:

> *Pues eso, desde los CEPs con unas instrucciones que se elaboran aquí en la dirección general previamente, pues trabajar con los CEPs, unas instrucciones sobre la realización de proyectos de interculturalidad en aquellos centros que tienen un número significativo de alumnado inmigrante* (E-AF y CM .Director General y Jefa de Servicio Formación del Profesorado. 12-2-08).

La propuesta intercultural en España surge desde las demandas del profesorado que se ve incapacitado para hacer frente a esta "nueva" diversidad cultural. Dichas demandas se centran sobre todo en recetas pedagógicas y metodológicas que les permiten conocer mejor la realidad de su alumnado y actuar de manera respetuosa con él. De esta manera, surge una formación intercultural que responde a las lógicas culturalistas y homogeneizantes del Estado-nación dotando de herramientas de gestión de la diversidad cultural centradas en la búsqueda de la integración y la convivencia con estos "otros" acotados en su origen nacional. Dicha asunción puede encontrarse en el propio discurso del profesorado ante sus demandas en materia intercultural:

> *Pues sí, creo que también nos pueden informar de cómo es la cultura de allí porque verás, lo poco que sé de la cultura de china es porque se ha dado lo de China y me ha dado por leérmelo porque yo sabía muy poco. Sería bueno que, dependiendo de los niños que tuviéramos más o menos, nos dijeran un poco más de las culturas de allí. No sabemos nada. No te vas a saber de todos los países pero de los que tienes aquí más normal, pues sí.* (E-R. Docente AV. Marzo 2008).

Dirigiendo nuestra mirada hacia las prácticas discursivas y de gestión de la escuela sevillana en materia específica de interculturalidad, podemos observar cómo dicho término es un concepto manejado y re-construido a partir del papel que tiene en el seno de los proyectos de interculturalidad. Dichos proyectos mantienen una múltiple funcionalidad. Por una parte, sirven al centro escolar como un plan de acciones sistematizado y organizado para trabajar en su institución la "interculturalidad" con el consiguiente resultado de que los y las docentes sepan de manera consciente que ese tema forma parte de sus preocupaciones educativas.

En segundo lugar, gracias a dichos proyectos, el centro escolar estaba consiguiendo una serie de recursos, principalmente económicos, que redundan en una mejora de la calidad educativa a todos los niveles. Aunque cabe señalar que incluso aún sin financiación pública se diseñó un proyecto de interculturalidad que se desarrolló en el curso escolar 2008/09.

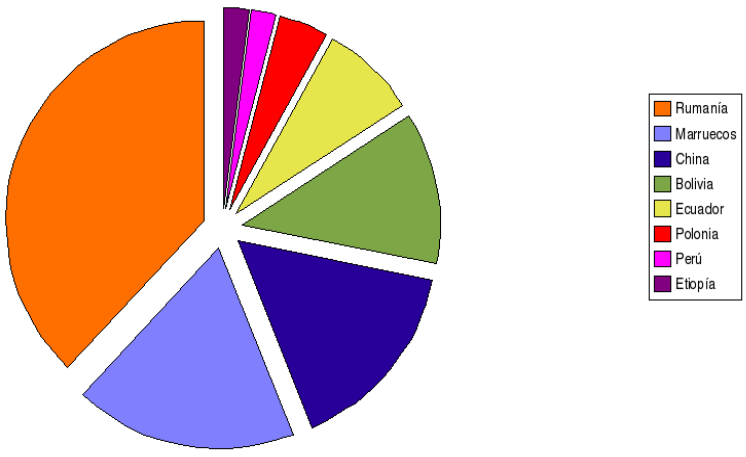
En tercer lugar, hemos analizado que la elaboración de los proyectos de interculturalidad comenzó como respuesta a las exigencias de la Administración educativa pública y, aun actualmente, siguen ejerciendo ese papel institucional en la presentación formal que se hace de los mismos. Ello muestra una estrecha relación con el concepto de diversidad cultural que maneja la administración pública y que reproduce, por tanto, el centro escolar. Así, vemos que en múltiples apartados de los proyectos de interculturalidad se recoge el principio de interculturalidad para todos/as y se hacen alusiones al alumnado con necesidades específicas bien sea por cuestiones de discapacidad, pertenecer a alumnado desfavorecido o por dificultades de aprendizaje. Sin embargo, atendiendo a las justificaciones y análisis de la realidad de cada uno de los proyectos de interculturalidad presentados por el centro escolar, aparece referenciado con mayor protagonismo el alumnado inmigrante y entendida la diversidad cultural haciendo énfasis en la llegada de "otra culturas".

> *En la búsqueda de alternativas educativas al fenómeno migratorio, el Claustro del CEIP Adriano del Valle, desde hace aproximadamente tres cursos, comenzó a elaborar un proyecto de intercultura, que diera respuesta efectiva a la realidad que, de forma cotidiana, vivíamos con nuestr@s alumn@s inmigrantes.* (Proyecto "La vuelta al mundo en 9 meses", 2009/10, pág. 2).

Ilustración 31: Cartel titulado "En nuestro colegio aprenden niños de todo el mundo". Ubicado en una de las paredes del CEIP Adriano del Valle

Ello puede apreciarse igualmente en otras partes de los documentos que recogen los proyectos interculturales tales como la acogida entendida en términos de atención a la llegada de menores inmigrantes; la formación del profesorado sobre la realidad migratoria de la región o; la importancia del análisis estadístico de los alumnos/as del centro educativo a partir del número de alumnado extranjero y la diversidad de nacionalidades del mismo.

GRÁFICO 11: CLASIFICACIÓN DE NACIONALIDADES DE ALUMNADO EXTRANJERO DEL CEIP ADRIANO DEL VALLE.



Fuente: Proyecto de interculturalidad "Los colores del mundo" (2007/08)

Si atendemos a las prácticas concretas relacionadas con el proyecto intercultural, las actividades desplegadas desde la Administración pública han sido

muchas y diversas[116] aunque las de mayor relevancia elaboradas por el propio centro han sido las celebraciones de "días especiales" de los países de donde son originarias las familias extranjeras de algunos/as alumnos/as. Estas fiestas siempre fueron organizadas a partir de comisiones mixtas entre profesorado, alumnado y familiares ya que los mencionados proyectos interculturales se incardinan en el trabajo transversal que implica ser Comunidades de Aprendizaje. Analizando el discurso del profesorado y las acciones desarrolladas podemos ver cómo el trabajo intercultural se relaciona de nuevo con la presencia de diferentes "culturas", consideradas de manera homogénea y asociadas al origen nacional/étnico del alumnado y sus familias:

> *Pues de hecho tengo tres culturas en mi clase, los rumanos, el boliviano y la nuestra, digamos, la cultura europea y también esta chica que es gitana (E-I. Docente AV. Enero 2008)*

Dichas celebraciones solían consistir en un trabajo planificado e intensivo sobre diferentes aspectos de la realidad cultural de los países seleccionados, insertando dichas actividades a lo largo del curriculum y trabajando dichos contenidos étnicos en las diferentes áreas de conocimiento: lengua, matemáticas, educación física, conocimiento del medio, plástica e inglés. Las actividades eran diseñadas y propuestas por la Comisión de Interculturalidad y cada profesor/a lo adaptaba según la realidad de su curso. Tomando como ejemplo la celebración del Año Nuevo Chino, los alumnos de 3er ciclo elaboraron un tríptico con información sobre la geografía, demografía y costumbres del país. Los demás ciclos estuvieron trabajando aspectos de la realidad china según sus propios criterios y necesidades (leyendo cuentos, realizando sudokus en clases de matemáticas; conociendo la geografía del país en Conocimiento del Medio; los juegos tradicionales chinos en Educación Física, etc.) Por otro lado, una madre de origen español pero casada con un hombre de origen chino trajo ropas tradicionales y comida china; los menores de origen chino enseñaron a los demás alumnos a hacer figuras de *origami* con una especial significación durante la celebración del Año Nuevo Chino y, por último, se hizo la celebración del Año Nuevo Chino con el desfile de un dragón elaborado por profesores y alumnos y escuchando música tradicional china.

116Recuérdese a partir de lo visto en el Capítulo 3: la figura del mediador/a intercultural asignado, de manera intermitente, por la Delegación Provincial de Educación en el centro escolar; la participación del profesor/a de ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, reguladas Orden 15 de enero 2007 Junta de Andalucía); y los programas de Refuerzo Lingüístico y el Taller de Cultura Materna (regulados Orden del 15 de enero 2007 de la Junta de Andalucía) junto con las clases de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (Convenio de cooperación cultural hispano-marroquí de 14 de octubre de 1980).

Ilustración 32: Exposición de elementos de origen chino ubicada en el pasillo central del CEIP Adriano del Valle. Celebración del Año Nuevo Chino. Febrero 2008

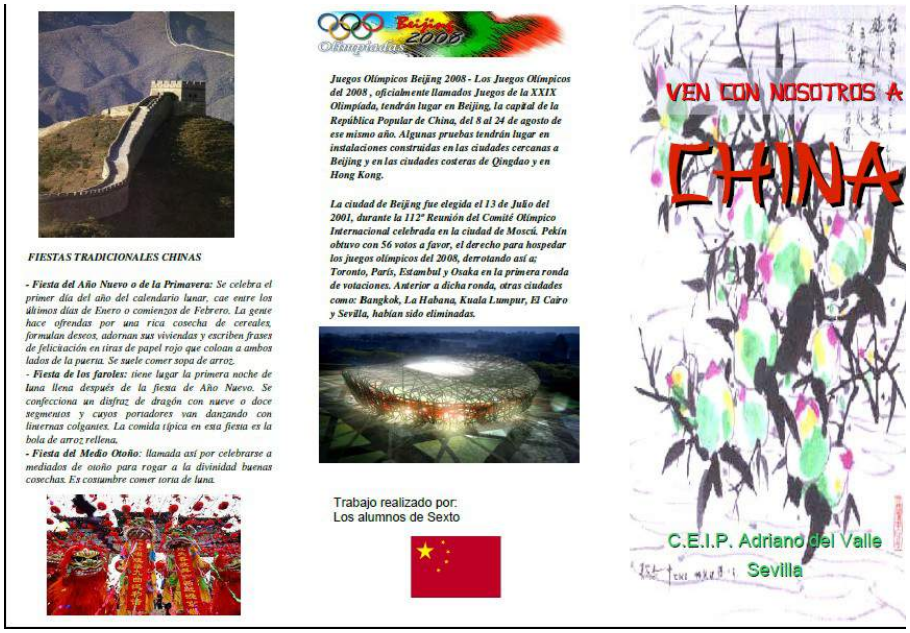


Ilustración 33: Tríptico elaborado por los alumnos/as de sexto curso a partir del trabajo en clase sobre diferentes aspectos de China. Febrero 2008

Ilustración 34: Mural elaborado a partir del trabajo realizado en clase sobre China en el CEIP Adriano del Valle con motivo de la celebración del Año Nuevo Chino. Febrero 2008

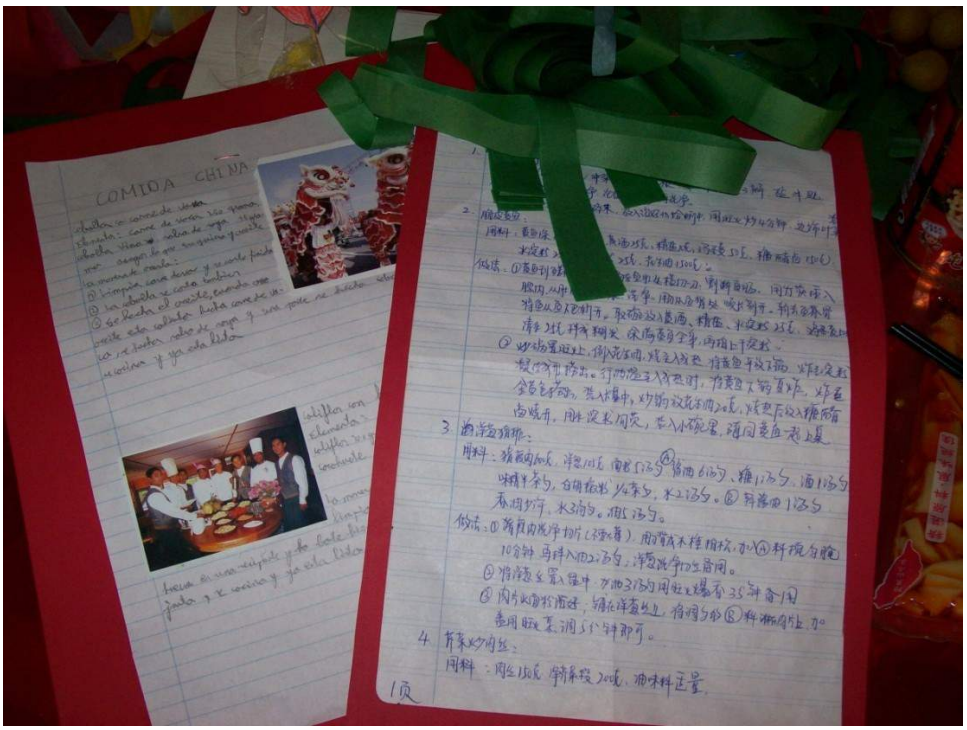


Ilustración 35: trabajo realizado en clase por los alumnos con motivo de la celebración del Año Nuevo Chino. Febrero 2008

Ilustración 36: Desfile del dragón y niños con máscaras chinas elaborados para la celebración del Año Nuevo Chino. Febrero 2008

Este trabajo explícito de la interculturalidad está acompañado igualmente por una serie de prácticas espontáneas y no planificadas en las que se solía tener en cuenta la realidad del alumnado. Esta realidad atendida, discursivamente desde la interculturalidad, aparece sin embargo de nuevo relacionada con el origen étnico/nacional de los menores y basada en preguntas sobre cómo se celebran determinadas festividades en sus respectivos países de origen; teniendo en cuenta la existencia de múltiples tradiciones religiosas en las clases de religión o bien; incorporando la visibilización de la diversidad lingüística en el aula como puede apreciarse en los siguientes fragmentos del diario de campo:

Fragmento 1

Todos los niños entran en la clase a las 9:00. (…). P. da los buenos días y les pregunta si sabían saludar en otros idiomas para poder dar los buenos días a otros compañeros del colegio que hablan en otro idioma. Todos gritan que "sí" y empiezan a recitar una suerte de saludos en rumano, polaco, árabe, y chino. Les vuelve a preguntar: "¿son buenos días o malos días? ¿qué os parece?" Todos gritan que "buenos" y les dice que sólo les falta saludar en francés y en catalán y que lo aprenderán más adelante (DC, Observaciones clase 2º A, 3-3-08).

Fragmento 2

Clase de inglés de 5º B.

Explica la profesora que la Pascua se celebra en los países cristianos. "Es símbolo de la nueva vida. De ahí el símbolo del huevo. La tradición es que los

conejos son los que esconden los huevos de pascua. ¿Sabéis que en el Reino Unido pasa mucho como en Rumanía?, se dejan los huevos hervidos y se pintan así, ¿verdad? (le pregunta a los niños rumanos). Continúa: "la Pascua está relacionada con la luna llena, igual que la Semana Santa. Antiguamente en Reino Unido se estrenaban unos gorros. Aquí se decía "en domingo de ramos quien no estrena algo, se le cae la mano" En China, no tienen estas costumbres porque no tienen la misma religión pero en Rumanía sí se hace, además al hervir el huevo le echan tinte y se tiñe.

Mayra: también se le ponen hojas en el huevo para que se quede la marca.

Loli: me ha dicho Miranda (niña rumana de 6º) que se chocan los huevos y que así se han bendecido. Se dice algo así como "Cristo ha resucitado" y el otro dice "Sí, ha resucitado" Y a quién se le rompe, se lo come el otro".

Alejandro y Mayra afirman". (DC, observaciones en 5ºB, 24-03-08)

Por último, nos parece de interés rescatar el papel de las asociaciones civiles en las escuelas que desarrollan su trabajo intercultural. En primer lugar, está la dicotomía de que a dichas asociaciones se les subvencionan una serie de proyectos, bien de formación-sensibilización, bien de mediación en centros educativos con un número considerable de alumnado inmigrante. Este hecho conlleva una asociación inmediata de sus prácticas con la atención a estos grupos de población. Ante este hecho, adoptan diferentes tomas de postura sobre cuál es la mejor forma de lograr la integración de los menores en particular y de la sociedad en general relacionando la interculturalidad con acciones concretas destinadas a lograr la integración de estos colectivos:

Me gustaría copiar aquél modelo (anglosajón) pero sin las connotaciones racistas que tienen de por sí los sajones pero eso de que haya médicos paquistaníes, aquí el modelo sanitario es muy monocultural. (E-I. Trabajadora ACCEM. Diciembre 2007).

Desde el análisis de esta diversidad de discursos, categorizamos estas prácticas como de "interculturalidad institucionalizada" ya que responde al discurso, objetivos y planteamientos que hemos visto a nivel institucional europeo, nacional y sobre todo, regional. Dicha estrategia consiste en 1) la visibilización de ciertos tipos de diferencias frente a otras, esto es, las recogidas en la legislación sobre alumnado con necesidades específicas y específicamente sobre alumnado extranjero y, 2) la carencia de reflexión y cuestionamiento sobre las situaciones de desigualdad ya no sólo de este alumnado diferenciado sino de la totalidad de la población del entorno de la escuela.

Dentro de estas posiciones de hipervisibilización de la diferencia selectiva, encontramos igualmente ciertos discursos que consideran importante visualizar la diferencia desde un enfoque positivo de la misma como aporte y riqueza a la sociedad

nacional. Desde estas posturas, sigue sin tenerse en cuenta la desigualdad estructural en las que se encuentran dichos grupos, reproduciendo en su discurso el "mito de la consistencia interna":

> *Eso, yo lo trabajaría cotidianamente, hacer un grupo clase con estas diferencias que tenemos pero a la vez nos enriquece tantísimo y aprovecharla, y aprovechar a esos niños que son de otros países porque… los pobres vienen aquí, desorientados, en otra cultura, aprendiendo el sevillano y ¿qué aprendemos nosotros de ellos? Pues yo creo que no aprendemos de ellos y ese debería de ser nuestro objetivo, extraer, motivarlos y sacar mucho*. (E- P. Docente AV. Febrero 2008).

Este tipo de prácticas basadas en el intercambio mutuo nos ofrece dos ideas de interés. Por un lado, la noción de diversidad cultural como enriquecimiento o riqueza ya mencionada. Por el otro, pone en evidencia que la concepción estática de cultura sigue permitiendo, como veíamos al inicio, una clara distinción entre "nosotros" y "ellos" en las prácticas desarrolladas para gestionar la diversidad cultural. Un "ellos", además, que como se aprecia en el discurso de la profesora anterior aparece en una situación de especial vulnerabilidad con respecto a "nosotros".

Por último, dentro de dicha propuesta intercultural, nos encontramos con otras posturas discursivas de algunos que declaran gestionar la diversidad cultural desde la invisibilización de la misma y por ende, de la diferencia y de la desigualdad, bajo un supuesto "trato igualitario":

> *Pues para mí es que vivamos todos juntos sin preguntarnos de dónde somos cada uno. Yo he llegado a esa conclusión después de trabajar con muchos colectivos diferentes y con mucha gente diferente, es que no me plantee de dónde es quién está a mi lado, ni cómo se llama, ni qué color tiene, ni qué tipo de persona le gusta, ni…* (E- JLL. Coordinador Atención Alumnado Inmigrante. Enero 2008).

Este mismo tipo de discursos cala igualmente en otros actores hacia "abajo" reproduciendo la misma postura tanto docentes como incluso personas que trabajan en Organizaciones No Gubernamentales:

> *Pues creo que como lo estamos haciendo, acogemos a todos igual, a mí me da igual que sea chino, rumano o lo que sea, yo a todos los trato igual, a todos les riño igual y les grito igual (risas) Yo no los veo como si fueran de otra cultura.* (E- T. Docente AV. Marzo 2008).

> *Es que lo veo demasiado quemado, lo veo de una manera normalizada, y además algo tan simple como es la incorporación de los niños, no hay que diversificar sino simplemente tú recoges a la gente que te echa las solicitudes y luego tienes en tu aula una diversidad cultural, lo que tú tienes que hacer es normalizar la situación de los niños*. (E- MA. Trabajadora ONG A. Febrero 2008).

Cada una de estas medidas favorecedoras de la "integración" nacional de la población extranjera y que hemos denominado como "interculturalidad institucionalizada" se encuentran, desde nuestro punto de vista, dentro del paradigma de la desigualdad (Cfr. Cap. 1: 1.2.3.) que reproduce la exclusión desde una visibilización parcial de la diversidad como problema, o por el contrario, como riqueza y a partir de prácticas asimilacionistas, segregacionistas y compensatorias. Y por otro lado, también ubicamos estos discursos y prácticas dentro del paradigma de la diferencia, estableciendo como modelos educativos válidos para la gestión de la diversidad cultural el melting pot, la diferenciación cultural o el curriculum multicultural en los que se reconoce la existencia de diversidades y diferencias bajo un supuesto "trato igualitario". Sin embargo, se mantiene una clara frontera entre grupos culturales y no hay un análisis de las causas no ya de la diferencia de estos grupos, sino de la desigualdad y exclusión en la que viven.

2.2.2. Construcción de la diferencia desde abajo y procesos de inclusión/exclusión

En este apartado vamos a ofrecer una síntesis y análisis de aquellos discursos y prácticas que evidencian aquellos otros procesos que denominamos "desde abajo" y que tienen que ver con la forma en que los grupos "minorizados" se definen a sí mismos, construyen su identidad y tratan de insertarse dentro de las estructuras nacionales desde la posición excluida y desigual que ocupan.

Utilización estratégica culturalista de marcadores étnicos: *"Como en España, el himno es importante para nosotros".*

De la misma manera que el Estado-nación categoriza y divide a los sujetos en alteridades conforme a lógicas esencialistas y homogeneizantes; encontramos por otro lado, una auto-construcción identitaria de algunos grupos de población conforme a ciertos "marcadores étnicos" (Franzé, 2008a) que responde a la misma lógica culturalista. Dichos marcadores irreductibles funcionan como estrategias de diferenciación inter-grupal que en sociedades como la española suelen estar relacionadas con la identificación de la población extranjera con los elementos simbólicos nacionales de su país de origen como forma para construir su alteridad frente a la identidad nacional mayoritaria española. Tal y como señala la siguiente madre en una reunión de profesores y familiares para la celebración del Día de Rumania, la historia de su país y el himno son elementos simbólicos indispensables

que deben ser visibilizados frente a otros como las normas, los valores o la realidad educativa del país:

> *Reunión de la Comisión de Interculturalidad con varias madres de origen rumano para planificar la celebración del Día de Rumanía. Estamos en el aula de apoyo a la integración.*
> *Carmen: Nosotros contábamos con que alguna madre pudiera contar algún cuento, yo qué sé, pudiera contar una canción, pero estáis trabajando. Con las otras madres hemos dicho de escribir una receta…*
> *(…)*
> *Madre 3: le han dicho que día de Rumanía es 1 de diciembre*
> *Carmen: sí, por eso ha sido celebrar este día. Como aquí hay tantos niños rumanos hemos pensado en celebrar el día, sobre todo para que los alumnos que no son rumanos conozcan también Rumanía, ¿no? Para que le tengan cariño y aprendan cosas de otro pais,…*
> *Madre 3: si, está muy bien pero tienen que hacer del himno, algo, muchas cosas, como una programación o algo… sí…*
> *Carmen: aquí hay unos niños que van a contar cuentos… ¿pero qué ideas?*
> *Madre 3: no sé algo de historia de Rumanía, una función… como en España, el himno, es importante para nosotros…* (DC, 27-11-07).

Por otro lado, en dicho fragmento podemos encontrar los procesos de diferenciación señalados anteriormente "desde arriba" por parte del profesorado que define como estrategias de visibilización y conocimiento de Rumania la lectura de algún cuento, la elaboración de una receta o la lectura de una poesía como emblemas esencializadores y cosificantes de la diversidad cultural del país natal.

La importancia de la lengua de origen como marcador étnico: *"Con los niños cantar una canción de mi país, en rumano, no española".*

Otro de los marcadores étnicos de mayor importancia es la lengua. La lengua sirve para integrarse en la sociedad de acogida, como veremos posteriormente, pero también puede convertirse en instrumento de reivindicación identitaria y de diferenciación cultural en la cultura escolar de la sociedad mayoritaria como plantea la siguiente madre a la hora de participar en la actividad en la escuela:

> *Madre 4: con los niños, cantar una canción de mi país, en rumana, no española…*
> *Profesora: eso da igual*
> *Madre 4: y yo tengo una poesía rumana con traducción al español pero hago en rumano.*
> *Profesora: ¿usted puede recitar esto en un par de clases?*
> *Madre 4: sí*
> *(…)*
> *Profesora: que cada niño lea una estrofa. Cada niño, ¿Qué sea rumano o español?*
> *Madre 4: rumano*
> *Profesora: esto vamos a intentar en clase, donde haya varios niños rumanos pues que lean… a ver si saben rumano… Titu (2º) por ejemplo, ¿sabe rumano?*
> *Madre 3 (madre de Titu): si (*DC, 27-1-07).

En esta lógica diferenciadora, encontramos de nuevo el establecimiento de las fronteras culturales a través de elementos simbólicos como las canciones, poemas, comidas o elementos de fuerte carácter lingüístico o folklórico. En esta distinción, la madre rumana insiste en su intención de que sean solo los alumnos rumanos los que lleven a cabo dichas actividades, bajo el argumento de la diferencia lingüística siendo este marcador étnico el utilizado estratégicamente para empoderar la posición en la escuela de los hijos de origen rumano.

Negociación inter-cultural: *"Yo voy a dejarle que sepa de la otra religión también"*.

Este tipo de prácticas pone en evidencia la diversidad de estrategias de empoderamiento e inserción de las diferencias culturales en la cultural escolar nacional de la sociedad de acogida. La insistencia de las familias rumanas en potenciar la participación del alumnado de origen rumano en la celebración del día del país probablemente responde a un deseo de privilegiar el discurso y la presencia de un colectivo que se entiende como minoritario y marginado en muchos espacios de la sociedad española, entre los que se encuentra el educativo. Sin embargo a través de este tipo de discurso vemos como también ellas y ellos, al igual que veíamos anteriormente con el profesorado, insisten en asignar a sus hijos e hijas la función de "representantes" culturales del país de origen, aunque, como se aprecia en el fragmento, muchos de estos alumnos/as no saben hablar ni leer con fluidez la lengua del país al que toda la comunidad entiende que representan.

Este tipo de prácticas que podemos denominar de "negociación inter-cultural" se dan en diferentes momentos y tipos de interacción tanto de familias extranjeras con nacionales como de familias con el profesorado (la mayor parte de las veces). Como se recoge en el siguiente extracto, las familias extranjeras establecen una negociación implícita de sus diferencias culturales cosificadas entre la escuela y el espacio doméstico reforzando o invisibilizando determinados aspectos que consideran definitorios de su realidad cultural, como en este caso, la religión que se profesa:

> *Pero con otras culturas como mi caso que soy musulmana yo no puedo ir a clases de religión, porque si dice a lo mejor la profesora esto, quizás mi religión dice otra. Si vienen chiquititos a lo mejor mi niño va a clases de religión también, porque es muy chiquitito, lo dejo que él, yo voy a explicarle que nuestra religión es esto y lo otro pero a mi me gusta, yo voy a dejarle que sepa de la otra religión también. Alguna madre no lo quiere, porque es musulmana, porque tienen no sé qué clase, pero en general yo le explico la religión de nosotros y en la otra clase aprende algo. Yo lo veo claro que cada país tiene su cultura.* (E-F. Madre de origen marroquí AV. Enero 2009).

Identidad nacional negativa. Rechazo de lo "propio": *"Entre paisanos, por ejemplo, son más egoístas".*

Una de las formas de acceder a la integración a la sociedad nacional pasa precisamente por procesos explícitos de asimilación a la cultura mayoritaria. Dicho proceso parte de una variedad amplia de estrategias. La primera de ellas radicaría en una construcción de las características del país de origen en términos negativos y, por tanto, la realización de una segunda diferenciación que les permite a los actores culturales distanciarse de los miembros de su propio grupo cultural-nacional. Como señalan las siguientes madres, una de las afirmaciones más comunes tiene que ver con no tener amigos de la misma nacionalidad bajo el pretexto de considerarlos a todos ellos como personas con rasgos negativos:

> *T. Amigos rumanos no tengo, tengo a mi vecina de enfrente que le hablo todos los días. Dorina. Y voy en casa de mis hermanos. No me gusta hablar mucho con los rumanos porque rumanos son siempre así, hablas una cosa y luego dicen otra, siempre que tengo problemas voy a casa de mis hermanos porque son mi familia. Luego habla otras con otras y luego se entera todo el mundo y no quiero eso* (E-T. Madre de origen rumano AV. Mayo 2009).
>
> *E.…tengo unas amigas que son de España porque he trabajado con su hermana, siempre están pendientes para mí. Me dicen que soy como una hermana para ella y eso me llena. Entre paisanos por ejemplo son más egoístas. Creo que yo no lo soy, pero mis paisanos sí. También depende de las personas.* (E-EyD. Madre y padre bolivianos. Marzo 2009).

Este tipo de prácticas que categorizamos como de "rechazo de lo propio" las encontramos de manera más explícita en el discurso del alumnado. En ocasiones, pudimos apreciar cómo algún menor se definía a sí mismo con un origen nacional diferente al propio, preferiblemente español. La estrategia para ampararse en esa nueva identidad radicaba precisamente en su gran dominio del castellano (y además con acento andaluz). Este tipo de identidad negada y conflictuada es uno de los rasgos más comunes que encontramos en el discurso del alumnado como pudimos apreciar en el capítulo 3 y como puede observarse en la actitud de la alumna de origen rumano en el siguiente fragmento del diario de campo:

> *Excursión de los/as alumnos/as del Taller de Cultura Materna*
>
> *A la vuelta de la excursión nos encontramos en la parada de autobús con una compañera cubana (Zenaida). Se acerca a saludarme y comenta:*
> *Zenaida: estáis de excursión ¿verdad mi niña?*
> *Inma: pues sí, aquí estoy con toda la tropa*
> *Z: pero mira, veo que no todos son españoles, ¿verdad?*
> *I: No. Le presento a cada uno indicando el país de origen incluyendo a los españoles. Al presentarle a Adriana, ésta toma la palabra antes que yo y dice:*
> *Adriana: yo soy de Sevilla,… bueno no, rusa.*

Le explico a Zenaida que es de origen rumano pero que no le gusta decirlo.
Zenaida se dirige a Adriana diciéndole: me imagino que tú ya no te sientes ni de aquí ni de allí, ¿no mi niña?
Adriana afirma con la cabeza (DC, 14/3/09)

La integración a través de la lengua vehicular (asimilación): *"¡Digo, lo habla muy bien!" / "Estoy en España".*

En relación con lo anterior, otra de las estrategias para lograr la integración nacional y superar la adjudicada posición minorizada radica en el aprendizaje de la lengua nacional. Veíamos que ésta era uno de los instrumentos básicos de los procesos de construcción "desde arriba" y que, como vemos, también permea la construcción "desde abajo". En el siguiente extracto del diario de campo puede apreciarse la defensa de hablar el castellano por parte de una madre de origen rumano por el hecho de encontrarse en España:

Reunión del profesorado con las madres rumanas para la celebración del Día de Rumania.
Profesora: Los niños han ido buscando en internet datos y después se ha hecho aquí y bueno, ¿entiende usted el castellano?
Madre 3: sí.
Profesora: ¡digo, lo habla muy bien!
Madre 3: ¡estoy en España! (DC, 14-3-09).

Esta misma postura puede apreciarse en las prácticas que consideran favorecedoras de la interculturalidad y del trabajo del centro educativo en materia de diversidad cultural. Es significativa la recurrencia en el discurso de los familiares a valorar dos medidas concretas: la atención específica al alumnado extranjero por las dificultades con el idioma y la celebración de eventos para compartir los elementos centrales y representativos de sus culturas entendidas en términos geográficos o nacionales:

Ocuparse un poquito más del extranjero porque así no rinden nada. Como ellos no entienden idioma pues le da un poquito más de atención y como el español entiende idiomas le enseña una vez y aprende. Como el extranjero no entiende bien un poquito más, como cuatro veces, enséñale más. No lo enseña una vez ve que no aprende y lo deja, eso no es normal. (E-T. Madre de origen rumano AV. Mayo 2009).

Sí, para que conozcan otra cara lo que ellos viven aquí y conocer la gente extranjera, su cultura, su baile, su religión, organizar un día, decir a la gente de Sudamérica digamos a ver si hay un baile y el otro comida, el otro yo qué sé, actividades para que la gente conozca. (E-EyD. Madre y padre bolivianos. Marzo 2009).

La escuela para el ascenso social y la integración nacional: *"Yo creo que valoran más la escuela como institución que los españoles".*

Estas posturas integracionistas de las familias pertenecientes a minorías se traducen igualmente en una valoración positiva de la institución escolar y en un uso instrumental de la escuela como forma de ascenso social y progreso dentro de la escuela. Ello implica, por un lado, la actitud positiva hacia la escuela de los familiares contrastando con la postura negativa y de rechazo que el profesorado le suele atribuir a la población de origen nacional:

> *Reproducción del discurso a partir de notas de la Reunión de la Comisión de Interculturalidad. Hay varios profesores reunidos y la jefa de estudios.*
>
> *Docente: los alumnos inmigrantes son mejores que los españoles en cuanto a éxito escolar. Yo creo que valoran más la escuela como institución que los españoles. Me decían los padres, no sé si boliviano, que a él le parecía raro que las familias no participasen en la escuela, vamos ir al centro a saber cómo está su hijo. También es verdad que la realidad de los chicos españoles de este barrio es muy particular. Los padres pasan, hay mucho analfabetismo funcional.* (DC, 30-10-07).

Este hecho puede rescatarse en el discurso de las propias familias extranjeras entrevistadas en el centro educativo, las cuales muestran un interés específico en el apoyo escolar a sus hijos.

> *E. ¿Tienes tiempo para ayudar a Timea en las tareas o en los deberes que ella ha de hacer?*
> *D. Tengo tiempo o no tengo, hago tiempo porque eso es primera cosa para mi niña, un futuro bueno, como por ejemplo, ahora no ayudo o no me interesa de ella, ¿cuándo me interesa? ¿cuándo ya sea tarde?* (E- D. Madre rumana. Enero 2009).

Sin embargo, debemos señalar que este hecho se produce no sólo por la actitud positiva de los familiares hacia la escolarización de sus hijos sino también por la llegada a España con un nivel educativo superior en sus países de origen, como señalan algunos alumnos entrevistados:

> *E. ¿Notaste mucha diferencia entre un colegio y otro?*
>
> *S. Sí porque ahí en Marruecos los de segundo ya aprendían a sumar restar y multiplicar y aquí hasta tercero no aprendemos a multiplicar, entonces hay mucha diferencia.*
>
> *E. ¿Allí se aprende a multiplicar antes?*
>
> *S: Sí. Por ejemplo las cosas que habíamos hecho en cuarto yo las sabía porque las había dado antes.*
>
> *E: ¿Ya las había dado en segundo o en tu segundo allí?*
>
> *S. O las cosas que yo di en tercero ya las había hecho.* (E-SM. Alumna marroquí 6º. Enero 2009).

Inclusión de los grupos minorizados desde la escuela: *La importancia de la comunidad desde la institución escolar.*

Cuando atendemos a la observación de los discursos y sobre todo, de ciertas prácticas que desarrolla el centro educativo al margen del concepto de "interculturalidad", podemos comprobar que la gestión de la diversidad cultural no se limita, al menos en el caso estudiado, al diseño y ejecución de los proyectos bajo el rótulo "intercultural". El concepto de diversidad que parecía estar estrechamente vinculado a la población extranjera se torna más amplio cuando se hace referencia a las prácticas que implementan gracias a otro de sus proyectos, las Comunidades de Aprendizaje.

La propuesta teórica de dicho proyecto se encuentra dentro del modelo educativo inclusivo. El principio de inclusión, por tanto, marca la atención diferenciada de cualquier alumno/a en función de sus necesidades, sean del tipo que sean e independientemente de su origen nacional o étnico. Por otro lado, como veíamos en el marco teórico, la inclusión enraíza sus propuestas en lo organizativo conllevando en el centro escolar una serie de transformaciones y cambios metodológicos y de estructura y organización escolar tales como los grupos interactivos, las tertulias dialógicas y la búsqueda de la participación de todos los actores sociales.

Centrándonos en el trabajo de los grupos interactivos, debemos destacar que este tipo de prácticas dentro del aula posibilita la realización de la tarea académica pero, al mismo tiempo, el fomento del conocimiento entre el propio alumnado, de su diversidad interna y de las distintas realidades sociales, familiares, culturales en la medida que el diálogo y las actividades cooperativas se convierten en un referente. De esta forma, trabajar en grupo, reconociendo de forma positiva lo que el otro/a hace y aporta se valora tanto como el éxito en el producto. Desde esta postura, el profesorado se considera como "una guía" de aprendizaje para el alumnado que se entiende como actor legitimado en la producción de conocimiento.

En este sentido, el profesorado que participa dentro del aula acentúa las actitudes, comportamientos y reflexiones para hacer al alumnado consciente de la importancia del diálogo y la comunicación entre iguales, apreciando las aportaciones que éstos hacen y legitimando sus intervenciones como válidas. Sirva de ejemplo las siguientes anotaciones de campo donde se describe la actuación de una de las profesoras dentro de la clase con grupo interactivo:

Observaciones en el aula de 2º A.

Pepa suele ser muy dialógica, de explicarles y decirles aunque se le percibe agobiada con el comportamiento de los chicos. Por ejemplo, ante la actitud de hacer la actividad solo y antes que nadie (ejemplo de Antonio) P. lo mira con cara de cansancio y le pregunta "¿y ahora qué? ¿Has terminado pero para qué te sirve? Además, no se trata de terminar el primero sino de hacerlo entre todos. (DC, 06-03-08).

La puesta en práctica de metodologías dentro del aula relacionadas con el grupo interactivo está significando de alguna forma dar respuesta en la práctica a una diversidad interna del grupo de alumnos/as más allá de los estereotipos o etiquetas previas (ya sea por su origen étnico/nacional o discapacidad) en la medida que se hace referencia y se provoca el conocimiento entre ellos:

Observaciones en el aula de 2º A.

Pepa les dice que hoy estaba muy contenta porque le había pasado una cosa maravillosa e insinúa que alguien de la clase ha hecho algo muy bonito. Todos se ponen a especular quién habrá podido ser hasta que la profesora dice que ha sido Rafael. Pregunta si saben por qué y Antonio acaba diciendo que porque ha empezado a leer con su padre y su madre. Pepa dice que sí y que además se ha llevado un libro de la biblioteca para su padre. Todos hablan de si leen solos o con algún miembro de su familia, tales como hermanos. David comenta "seño, pero yo no puedo porque mi madre es sordomuda" Antonio le responde "pero se lee con la mente, puede leer con la mente". Pepa le dice que se puede leer con la mente y que además él puede explicar algo con su lengua, en la lengua de signos y hablando despacio moviendo muy bien los labios. David afirma y dice que lo intentará (D, C. 06-03-08).

Por otro lado, actividades como las tertulias dialógicas permiten que el alumnado exprese diferentes reflexiones y puntos de vista sobre una misma realidad convirtiéndose así en un espacio privilegiado para fomentar el intercambio e inter-conocimiento. De manera semejante ocurre en las tertulias de adultos. Éstas se organizan entre profesorado, voluntariado y padres o madres de la escuela. Entre todos leen un mismo libro y se reúnen periódicamente para comentar sus impresiones. Este espacio permite un encuentro inter-cultural, inter-generacional y de inter-saberes ya que cada persona, independientemente de su rol como profesor/a, familiar o voluntario/a puede expresar lo que opina, siente o piensa en relación con la lectura. Ello provoca un mejor conocimiento entre los actores de la comunidad escolar lo que redunda en beneficio de una imagen desprejuiciada de unos grupos de población con respecto a otros y favorecedora, entonces, del acceso de ciertos grupos de población a la actividad de la lectura, su inclusión en la escuela y en la sociedad en general y una mejora de la convivencia. La jefa de estudios describía de la siguiente forma una de las sesiones de tertulias dialógicas:

Conversación informal con la jefa de estudios. Sala de profesores.

Es estupendo lo que ocurre en las tertulias. Porque, claro, nadie sabía que Zohra era licenciada en matemáticas ¿no? Entonces, ella, no recuerdo a raíz de qué cosa del libro dijo esto y explicó un poco su historia migratoria y eso y claro, veía la cara de muchos voluntarios, como diciendo… y además, estas madres hacen unas aportaciones riquísimas. Pero claro, ellas tienen esa experiencia de vida ¿no? (D,C. Conversación informal con Jefa de estudios. Mayo 2009).

En síntesis, estas prácticas inclusivas y que hemos categorizado previamente dentro de los procesos de construcción de la diferencia "desde abajo" pretenden el fomento del acceso igualitario de todos los alumnos (y familiares) a la sociedad de la información y al éxito académico. Ello significa que, aunque no se haga de manera consciente, la diversidad es gestionada de manera amplia a partir no sólo del origen nacional o étnico de los actores de la comunidad escolar, sino teniendo en cuenta todas aquellas características de los individuos que pueden ser pertinentes de cara al objetivo inclusivo que se plantea la escuela en tanto que Comunidad de Aprendizaje.

Para finalizar, consideramos que los discursos y prácticas que hemos sistematizado y analizado dentro del proceso de construcción de la diferencia "desde abajo" señalan como factor de importancia la comunidad y su participación como elemento de inclusión central. Sin embargo, la construcción de la diferencia que llevan a cabo los diferentes actores de cara al logro de la integración de los colectivos minorizados se encuentra anclada todavía dentro de un paradigma de la desigualdad (Cfr. Cap. 1: 1.2.3.) y vinculada a prácticas asimilacionistas por parte de las propias familias y, sobre todo, en un paradigma de la diferencia desde la implementación de políticas de reconocimiento de la pluralidad de culturas o de integración sustentadas en modelos educativos como el de diferenciación cultural a partir de la idea de enriquecimiento a la nación que supone la diversidad cultural o el curriculum multicultural a partir de la incorporación de determinados contenidos étnicos, sobre todo lingüísticos, en las prácticas escolares.

2.2. El caso de México

2.2.1. Construcción de la diferencia desde arriba: procesos de exclusión/inclusión

Mito de la consistencia interna (culturalismo): *"Tantos grupos étnicos, tantas culturas en Oaxaca".*

En el caso de México, la diversidad está estrechamente relacionada con la población indígena del país, y en segundo lugar, a otro tipo de grupos minoritarios pero también de carácter étnico como la población afrodescendiente o en menor medida minorías nacionales procedentes de otros países centroamericanos o sudamericanos. Este discurso puede encontrarse en la mayor parte de disposiciones internacionales que abordan cuestiones relacionadas con la diversidad cultural. Otorgan una importancia central a la diversidad lingüística y al respeto de las diferentes manifestaciones culturales de los individuos y grupos aunque sin entrar en una definición concreta de qué se entiende por cultura o diversidad cultural.

Dichas posturas se encuentran igualmente en los representantes institucionales y en las propias voces indígenas, tal y como se refleja en este fragmento de entrevista en donde además se hace alusión a la reproducción de esta mirada en la formación que desarrolla la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO):

> *Entonces, dentro de esa teoría, nos explican que existen tantos grupos étnicos, tantas culturas en Oaxaca, en México que somos descendientes de los grupos originarios y que tenemos nuestras formas de ver e interpretar el mundo, cada cual tiene su cosmovisión y en eso hay que reconocer que somos diversos a los demás.* (E-AM. Docente ESC. Mayo 2008).

En casos excepcionales hemos encontrado discursos, sobre todo en las medidas legislativas como la Constitución Estatal de Oaxaca o en la propia Constitución Federal, y a nivel actoral en ciertos representantes institucionales, que abordan un concepto de diversidad más amplio partiendo de la categoría étnica pero señalando el papel social importante de otro tipo de diversidades tales como la religiosa o la de género:

> *no sólo con la lengua sino también con todo lo que es la diversidad cultural que aquí es complejo, empezando por la religión, más en estos pueblos, principalmente en los Pueblos Indígenas se rigen por Usos y Costumbres y se caracterizan por ser católicos (…) Ahora es muy común que la mujer ocupe puestos púbicos y tenga un empleo y aquí, en esta sociedad machista, le correspondía al hombre* (E-FE. Director C.G. Educación Básica. Enero 2012).

En todo ello podemos observar cómo, discursivamente, la diversidad cultural aparece reducida a la existencia de minorías étnicas en el país desde el mito de la consistencia interna (Duschatzky y Skliar, 2001), al igual que veíamos en el caso español. Ello, igualmente, condicionará la puesta en práctica de las políticas interculturales.

Construcción negativa de la alteridad (estigmatización, prejuicio y déficit): *"Oiga, huele muy feo acá"*

Sin embargo, lo interesante de esta construcción discursiva es que responde a una lógica culturalista a partir de la cual se define a todo un grupo a partir de unos rasgos considerados como comunes e inmutables en todos los miembros. Dichos rasgos pueden ser neutrales o, por el contrario, pueden estar vinculados a toda una suerte de connotaciones negativas. Como recogíamos en el capítulo 3 México, desde la época de la conquista, ha tenido que gestionar la situación de la población indígena en su seno. La diferencia de formas de vida y expectativas entre los grupos de dominación y los grupos dominados, desde aquella época en adelante, ha provocado la construcción de un discurso en donde la otredad tiene rostro indígena y va acompañada de una serie de características estigmatizadas y prejuicios que permiten justificar la posición de inferioridad que ocupa en la escala social, tales como oler mal, ser ignorante o carecer de ciertas capacidades cognitivas:

> *Una sociedad en la que el que está arriba, está arriba y punto. Pero me voy a la base si quieres, el propio CONAFE. Llegaban los padres de familia, aun cuando no trabajamos con educación indígena todavía y escuchabas al personal administrativo "oiga, huele muy feo acá", desde allí. Tú sabes de dónde viene ese olor de campo, si te tocó vivir donde apenas había agua. Entonces, cosas así. El discurso gubernamental es muy bonito pero dista mucho de haber logrado un cambio real.* (E-JS. Asesor ESC. Diciembre 2011).

> *Porque muchas veces, por la lengua, la cultura, la forma como viste, cómo hablan, su capacidad de expresarse que a veces se reduce, sobre todo en el español, quizá por eso mismo no se logran dar a entender pero eso no significa que el otro que está enfrente no lo entienda, se aproveche quizá de eso* (E-NH. Directora Jefatura Guelatao. Diciembre 2011).

Tal y como veíamos para el caso de España, desde estas posturas, la diversidad interna del país se interpreta de forma conflictiva siendo determinados grupos de población los poseedores de ciertos problemas que deben ser resueltos institucionalmente para lograr una posible integración nacional. Y dichas dificultades, desde las teorías deficitarias, las lleva consigo el que es categorizado como diverso/diferente, en este caso, la población indígena.

Discriminación*: "Y nos cobraban cuando hablábamos nuestro dialecto"*

Las medidas desarrolladas en México para la integración de la población indígena, como mencionamos, pasaron de la aculturación, evangelización y castellanización de la época colonial a la uniformización nacional tras la Independencia. Este proceso de búsqueda de uniformización nacional provoca que México no reconozca la pluralidad cultural del país hasta el año 2001 con la Reforma Constitucional del artículo 2º. Dicho reconocimiento implica aceptar la libre determinación y autonomía de dichos colectivos en materia educativa y jurídica. Por otro lado, en su legislación educativa nacional no se reconoce el principio intercultural y la diversidad es entendida casi exclusivamente en términos de diversidad lingüística.

Este protagonismo de lo lingüístico lo encontramos en las propias medidas que la administración ha desarrollado y desarrolla para lograr la integración nacional. Desde los primeros movimientos indígenas por el derecho a una educación propia y diferenciada, la lengua se ha convertido en caballo de batalla siendo la herramienta esencial del Estado para lograr la homogeneización nacional y, por otro lado, el estandarte de la lucha indígena por parte de los movimientos de base. Como señalan las siguientes entrevistadas la castellanización, antes de que ganara protagonismo la educación bilingüe, fue tan fuerte que llegaba incluso a sancionarse físicamente o mediante pagos económicos a quien hablara en su lengua originaria:

> *Doña Elvira: Los maestros de antes decían que charláramos puro español para que habláramos puro español, en cualquier lugar (…) Y nos cobraban cuando hablábamos nuestro dialecto.*
> *Abela: y se pega.*
> *DE: o si no, con una cuerda.*
> *A: un maestro, cuando estamos hablando en zapoteco, luego luego se saca su cinturón* (E-A y DE Ciudadanas Solaga. Julio 2008).

Posteriormente, fruto de las demandas indígenas surgen las políticas biculturales y bilingües que abogan por el respeto de las lenguas indígenas pero que de manera más o menos explícita, seguía priorizando la "castellanización" a través del uso de la lengua indígena, como relata este docente:

> *…entonces fuimos reclutados personas que tuvieran la secundaria o que no, pero fueran originarios de las comunidades indígenas y se trabajó con un método de castellanización que consistía en cuando menos tres pasos. Les decías a través de un diálogo a los niños, enunciados completos, primero en lengua materna y después en español* (E-JCh. Coordinador estatal ESC. Agosto 2008).

Falso trato igualitario*: "Fui tratada como los demás niños cuando yo era diferente".*

Esta estrategia castellanizadora para atender a la diversidad se ha sustentando, como veíamos en algunas posturas en el caso español, en gestionar la diferencia desde su invisibilización garantizando un supuesto "trato igualitario" a todos y todas los/as alumnos/as del país, aunque, como señala esta entrevistada de origen indígena, ella era diferente y como tal, necesitaba ser tratada educativamente de otra forma, sobre todo, por la cuestión lingüística:

> *Yo hablaba mi lengua y en la escuela sufría mucho porque no me daba a entender y fui tratada como los demás niños cuando yo era diferente* (E-NH- Dirección Jefatura Guelatao. Diciembre 2011).

Este proceso intenso de inmersión lingüística en la lengua nacional y consecuente pérdida de ciertas lenguas originarias ha conllevado, por su parte, una valoración superior del español (o incluso inglés), por parte de las familias y ciudadanos/as de las comunidades frente a las demás lenguas autóctonas. Una maestra de primaria indígena lo expresa de esta forma con respecto a una comunidad en la que trabajó anteriormente:

> *Ahí sí los padres casi si no permitían que los niños hablaran en zapoteco. Decían, si les hablas en zapoteco, no nos interesa que aprendan más el zapoteco, nos interesa que ellos hablen bien el español. Entonces, como que nos limitaban, no dejaban que trabajáramos con la lengua indígena.* (E-ME. Docente primaria. Agosto 2008).

El doble juego de la interculturalidad: *Eso me indica que nada se llevó con la Educación Intercultural Bilingüe.*

Ante esta realidad de asimilación histórica, pérdida e infravaloración identitaria y abandono lingüístico, la interculturalidad surge como una demanda de los movimientos indígenas para transformar dicha situación y que deriva de una serie de prácticas diversas. En primer lugar, de las políticas biculturales y bilingües que surgieron como estrategias de mejora del aprendizaje y de adquisición de la lengua nacional por parte de los grupos indígenas. En segundo lugar, como propuesta para enfatizar el dinamismo de los procesos culturales en una época (años 90) donde la pluralidad cultural empieza a calar en el discurso internacional como vimos en el Capítulo 3. Dicha propuesta acabará institucionalizándose siendo el modelo educativo

de atención a la población indígena (sistema de educación intercultural bilingüe) y a partir del trabajo de diferentes organismos, como la DGEI o principalmente la CGEIB, que se crea como la institución de gestión e implementación de las políticas educativas interculturales en el país. Sin embargo, su presencia en la legislación nacional es intermitente apareciendo como un modelo educativo para todos, no sólo para indígenas en el ProNaE pero desapareciendo del Plan Sectorial de Educación posterior.

La educación intercultural, como señalan varios entrevistados, ha servido para visibilizar la diferencia cultural en base al origen étnico y la diversidad lingüística, y para añadir a esta diversidad un valor positivo frente a la multitud de connotaciones negativas a las que se habían visto sometidos. Sin embargo, las prácticas asociadas a la educación intercultural no están en coherencia con su discurso convirtiéndose más bien en una herramienta más para lograr la uniformización y homogeneización nacional. En primer lugar, porque el modelo educativo intercultural propuesto por el estado no cuestiona en ningún momento la desigualdad de estos grupos culturales y, por tanto, no busca la comprensión de los procesos que han llevado a esta situación. Esto se refleja en el hecho de que el curriculum oficial que regula los contenidos que deben ser aprendidos son diseñados e implementados a nivel nacional, siendo igual para todos y permitiendo tan sólo una adición de contenidos étnicos en el caso de las escuelas reguladas por el subsistema indígena o de educación intercultural bilingüe. De ahí que, como veremos posteriormente, una de las críticas frontales más importantes por parte del movimiento indígena se centre precisamente en esta universalización de un curriculum que no es pertinente para todas las regiones del país en función de su diversidad.

En segundo lugar, aún a pesar de plantearse como uno de los objetivos el logro del bilingüismo en las poblaciones y una revalorización de la identidad y lenguas propias, el análisis de la realidad nos muestra cómo el efecto de las políticas interculturales son precisamente el contrario, favoreciendo la castellanización y no logrando el fortalecimiento de la identidad étnica. Este hecho es uno de los argumentos más referenciados sobre el fracaso de la educación intercultural bilingüe en el país:

> *Porque la educación intercultural sus preceptos eran de que tanto una lengua como otra, el tratamiento debe ser en el mismo plano, el mismo nivel pero cuando me encuentro niños que ya no hablan su lengua originaria. Eso me indica que nada se llevó con la EIB. Porque no se respetó la lengua originaria. Y si le hablaba de prescolar, caray, uno de 20 alumnos es el que habla su lengua originaria.*

> *Habría que repensar. Yo diría que habría que cuestionar primeramente esa educación bilingüe antes que decir la interculturalidad* (E-D. Subdirector DEI. Enero 2012).

Y es que hay que tener en cuenta, como plantea Gasché (2009), que los maestros y maestras indígenas que trabajan en las escuelas interculturales han sido formados ellos y ellas mismas bajo un sistema educativo castellanizador, homogeneizador y de rechazo de su propio origen cultural. Y por otro lado, hay que atender a determinadas decisiones de tipo institucional que provocan que las políticas interculturales, en el discurso, no puedan desarrollarse en la práctica. Como ejemplos de esto último, varios entrevistados señalaban la práctica habitual de enviar docentes que hablan una lengua indígena a una región donde se habla otra diferente, tal y como comentaba esta maestra de la ENBIO:

> *Uno de los problemas es que los desubican lingüísticamente porque llegan a otras regiones donde se hablan otras lenguas y esta política de mandarlos a otras regiones es una política que surgió en el 90 con el director general de educación indígena en México. Porque anteriormente, cuando yo inicié, a nosotros nos mandaban a nuestras regiones* (E-CL. Docente ENBIO. Agosto 2008).

O, por otro lado, el hecho de que se hereden plazas magisteriales sin exigírsele al educador una formación magisterial específica o que hable la lengua del lugar donde se encuentra su plaza. Tal y como declara este representante político en el IEEPO:

> *Di un curso el año pasado a docentes de nuevo ingreso y veía mucho eso "soy maestro porque me dejaron la plaza" o "porque mis papas me obligaron" o "porque no encontraba otra cosa que hacer". Para empezar no están formados dentro de la interculturalidad y muchos de ellos pues ni siquiera hablan le lengua de su padres.* (E-NH. Jefa Supervisión Guelatao. Diciembre 2011).

A partir de lo planteado, la interculturalidad se encuentra en una especie de doble juego. Por un lado, surge como propuesta política y educativa desde los movimientos indígenas por una educación pertinente logrando la visibilización de prácticas culturales diferenciadas. Sin embargo, por otro lado, ha acabado institucionalizándose a través del trabajo de organismos como la DEI o sobre todo la CGEIB. Desde su institucionalización y teniendo en cuenta los limitantes con los que cuenta en la práctica, la interculturalidad se ha desvirtuado porque aparece como incapaz de realizar aquello para lo que surgió en su momento, esto es, superar la situación desfavorecida y desigual de los Pueblos Indígenas. De ahí que haya un actual rechazo, como veremos en la construcción de la diferencia desde abajo. Sin embargo, el hecho de que siga siendo la propuesta política del gobierno sirve para

justificar que el Estado continúa trabajando para paliar esa desigualdad aunque la realidad analizada nos muestra que realmente la lógica de las políticas públicas y educativas interculturales sigue buscando la integración nacional y, por tanto, la exclusión de prácticas culturales de ciertos grupos de población.

Estos discursos de construcción de la diferencia desde arriba y, sobre todo, las medidas y prácticas que le acompañan responden a los planteamientos de los paradigmas de la diferencia y sobre todo de la desigualdad buscando directa o indirectamente la asimilación nacional, sustentándose en la compensación y logrando, a lo sumo, planteamientos como los de los modelos de melting pot, diferenciación cultural, programas bilingües y biculturales o el modelo de curriculum multicultural.

2.2.2. Construcción de la diferencia desde abajo: procesos de inclusión/exclusión

Mito de la consistencia interna (culturalismo): *"Derecho que tienen los pueblos a una identidad propia".*

Atendiendo a las disposiciones internacionales que abordan la relación de la diversidad cultural con los Pueblos Indígenas, encontramos múltiples referencias que abogan por la defensa de la diversidad cultural de estos pueblos como un derecho internacional inalienable. Dicha defensa de la diversidad comporta igualmente una postura en favor de la autonomía de los Pueblos Indígenas (reconocidos como Pueblos por el Convenio 169 de la OIT) y una serie de derechos tales como a una educación pertinente, unas formas de organización jurídicas y políticas propias y el derecho al uso de su lengua. Las primeras herramientas detectadas en la construcción diferencial desde abajo parten, de nuevo, del "mito de la consistencia interna" a partir del cual los Pueblos Originarios en toda América Latina mantienen una identidad compartida y común consistente en su confrontación con el Estado-nación y en su lucha, por tanto, por la autonomía jurídica en base a su derecho a la defensa de la diversidad cultural que representan.

Desde este posicionamiento sociopolítico se justifican los discursos encontrados en los actores culturales desde abajo, asociando diversidad cultural de manera exclusiva con diversidad étnica y lingüística y conceptualizando la interculturalidad como el modelo educativo acorde con la atención educativa de los

Pueblos Indígenas. Así, en la página de la Dirección de Educación Indígena del IEEPO se establecen las siguientes características de la educación de dicho nivel: ser indígena, bilingüe e intercultural entendido dicho modelo educativo como un *proceso social permanente, participativo, organizado, flexible y dinámico que parte del derecho que tienen los pueblos indígenas a una identidad propia, la libre expresión y al ejercicio de su pensamiento en el contexto de una sociedad plurinacional que respeta la identidad cultural de las diferentes nacionalidades (etnias) y de sus genuinas expresiones.*

Construcción empoderadora de la diferencia desde el culturalismo: *"Y esa es la diversidad que tenemos, la riqueza".*

Este discurso identitario sobre lo que significa ser un pueblo indígena puede encontrarse a diferentes niveles, macro, intermedio y micro, compartiendo todos ellos el hecho de ser una identidad común, estática y homogénea. Así, en el discurso de los ciudadanos y ciudadanas de Solaga, su identidad cultural en tanto que indígena y pueblo zapoteco pasa por una serie de rasgos consistentes en cuestiones lingüísticas (hablar zapoteco) y otras de tipo folklórico como la música que se toca en la Sierra, el baile del jarabe y la vestimenta, además de las prácticas agrícolas de cultivo de café, milpa, chile y caña de azúcar:

> *Actualmente se están perdiendo las costumbres y tradiciones, por ejemplo el huipil ya se esta perdiendo, nomás que mueran todas las abuelitas y ya nadie va a usar huipil, eso será nomás en los bailables y poco a poco perderemos la identidad, lo que se trata es seguir manteniéndola. Para que permanezcan los pueblos indígenas, pues debe permanecer su cultura, la lengua que es otra cosa que está desapareciendo, el zapoteco.* (Fragmento del Proyecto de Aprendizaje "San Andrés Solaga. Lugar de hojas regadas". Alumnos de la 1ª generación).

Ilustración 37: Señora llevando el hupil tradicional. Extraída del Proyecto de Aprendizaje "San Andrés Solaga. Lugar de hojas regadas". Alumnos de la 1ª generación

Y como apreciamos en el siguiente fragmento, dicha identidad local comunitaria es compartida igualmente a un nivel mayor convirtiéndose en la identidad no sólo de los zapotecos de Solaga, sino también de los demás pueblos de la Sierra e incluso de México, a partir de lo que denomina el entrevistado como historia común:

> *Pero si hablamos de cultura, como cuando nosotros hemos querido escribir la historia de una comunidad, es imposible, porque es la historia de Solaga y está estrechamente relacionada con la de Tabaa, Zoogocho, Tavehua, no puede existir una sola. No puede ser. No podemos decir hay diversas historias, hay una sola, y habrá particularidades, eso sí, pero diferentes historias, no.* (E-HM. Docente ESC. Agosto 2008).

Por otro lado, dentro de este proceso discursivo homogeneizador y reduccionista, encontramos estrategias de empoderamiento de dicha categoría de diversidad cultural que, en contraposición con lo que veíamos en los discursos desde arriba, está asociada a una serie de rasgos positivos y en términos de riqueza para el país y el estado, como señala el siguiente entrevistado:

> *…en cuestión de diversidad, podemos entender diversidad lingüística y cultural (…) hemos integrado a nuestro sistema de vida, tecnología y otra forma de conocimiento. Y esa relación con otras culturas ha ayudado la sobrevivencia de nuestros pueblos y lo ha enriquecido y esa es la diversidad cultural que tenemos, la riqueza.* (E- UL. Director Departamento Educación Comunitaria e Intercultural. Diciembre 2011).

La integración a través de la lengua vehicular (asimilación): *"Y yo por ejemplo me gustaría que hablaran puro español"*

Sin embargo, esta fuerte identidad cultural apegada a una serie de rasgos claros como la lengua, la vestimenta o la música entra en fuerte contradicción con los rasgos de las formas de vida caracterizadas como "modernas". Múltiples factores, derivados de la propia globalización y de las lógicas excluyentes y estigmatizadoras que vimos anteriormente, están provocando la coexistencia de diferentes modelos de vida en comunidades indígenas en situación de marginación y pobreza. Según algunos entrevistados, son las dificultades de asimetría en la que se encuentran los Pueblos Originarios las que han ocasionado que el propio modelo intercultural bilingüe no funcione o no logre sus objetivos provocando que los grupos indígenas tiendan a desvalorizar lo suyo frente a lo que viene de fuera.

Un ejemplo de ello se aprecia en el discurso de los diferentes ciudadanos de Solaga los cuales se mantienen en una defensa de su identidad cultural esencializada

aunque con una valoración positiva de otro tipo de prácticas que, en teoría, irían en detrimento de ello. Nos referimos a la valoración positiva del aprendizaje de español e incluso inglés, así como de la propia migración como práctica favorecedora del desarrollo y de salida de la marginación:

> *…no es que estamos en contra, si hubiera algo para los niños, yo por ejemplo me gustaría que hablaran puro español y que mi hija salga adelante, y que escriba para defenderse cuando sea necesario, porque yo muchas veces he ido a la ciudad y se me hizo muy difícil, no tanto por el trabajo sino por hablar, por expresarme, encontraba a la gente que hablaba español, si querían conversar más conmigo se me va todo, no puedo defenderme y el inglés se me hizo más difícil, aprendí lo poquito necesario para un trabajo* (E. informal-TV. Ciudadana Solaga. Julio 2008).

El rechazo del modelo de secundaria para pueblos originarios de algunas personas de la comunidad evidencia, de alguna manera, una estrategia de inclusión nacional por parte de las poblaciones minorizadas que pasa, como veíamos en el caso español, por la asimilación con las formas culturales de la mayoría dominante y la construcción, por tanto, de *identidades legitimadoras* del orden nacional establecido (Castells, 1998). Ante este hecho, la secundaria comunitaria plantea una decisión en torno a cómo educar y qué enseñar. Por un lado está la opción tradicional que ha demostrado con suficiencia su fracaso tanto en relación al éxito escolar (grados de escolarización, acceso a estudios superiores, etc.) como en cuanto al desarrollo de su autoconcepto y orgullo étnico de las poblaciones originarias. Por el otro, está el modelo de secundaria comunitaria que aparece como novedoso y como "peligroso" en cierta manera. Su "peligrosidad" viene determinada por su propuesta de partir de lo comunitario, reforzarlo, darle un papel esencial a la lengua indígena del contexto, priorizar determinados aprendizajes frente a otros como pueden ser la adquisición de una lengua extranjera como el inglés, reflejo y metáfora de un modelo de vida asociado con la modernidad y el progreso. La escuela secundaria comunitaria representa, desde este esquema explicativo, una *identidad de resistencia* (Castells, 1998) que bascula entre la lucha por la igualdad e inclusión de los pueblos indígenas y la perpetuación de su "atraso" y exclusión, desde otros puntos de vista como el de esta vecina solagueña:

> *Conversación informal en su casa con una ciudadana de Solaga, tía de una de las alumnas de la ESC.*
> *No se puede pensar con la cabeza de otras gentes. Está bien hablar de historia, pero la historia pasó y ya está. Ahora hay que estudiar otras cosas, en la escuela tienen que estudiar otras cosas, las materias, el inglés. Esas son cosas para un futuro, para tener un buen trabajo. Yo no digo que la historia no esté bien, digo que hay que dar una buena educación y aquí se da puro zapoteco y historia (D,C. 19-7-08).*

Partir de lo propio/ utilización estratégica culturalista de marcadores étnicos: *"La interculturalidad tiene que pasar primero por la comunalidad"*

Como acabamos de ver, las políticas asimilacionistas y castellanizadoras de siglos precedentes consiguieron un rechazo por parte de la sociedad mayoritaria y de los propios grupos minorizados, con respecto a su identidad cultural y lingüística. El diagnóstico de este hecho por parte de los grupos indígenas organizados conllevó todo un movimiento de demandas al Estado de un modelo educativo propio y pertinente, de donde surge la propuesta intercultural bilingüe a partir de los modelos anteriores. De esta forma, en sus inicios, la EIB aparece como un modelo educativo confrontador con la lógica uniformizadora existente en el país desde la época de la conquista:

> *Yo creo que hasta hace algunos años no se había valorado, revalorado digamos, la educación intercultural, hasta hace algunos años la tendencia era, vamos a desaparecerlos ¿no? Y que entre una sola lengua, y que todos hablemos inglés, ya ni siquiera español, pero favorablemente, cambiando la visión, el enfoque, el reconocimiento, los estereotipos,... regresamos otra vez al valor de nuestras culturas propias, al reconocimiento de la sabiduría milenaria que tienen los pueblos indígenas, a sus formas de gobierno, en Oaxaca está reconocido el derecho consuetudinario* (E-JLM. Coordinador de la UPE. Diciembre 2011).

La interculturalidad, entonces, ha servido en un primer momento para visibilizar la existencia de la diferencia cultural en forma de lenguas y etnias. Sin embargo, es cierto también que no ha conseguido la igualdad efectiva entre grupos culturales minoritarios y mayoritarios dentro del Estado. Atendiendo al discurso de la asociación civil que colabora con la propuesta de la escuela secundaria comunitaria estudiada, podemos encontrar esta postura crítica con respecto a la EIB, sobre todo en cuanto al proceso castellanizador en el que sigue colaborando. Apoyando a esta actitud crítica, surge la propuesta de partir realmente de lo propio, partir de la comunalidad:

> *el asunto de la interculturalidad si bien estamos de acuerdo, pero la interculturalidad tiene que pasar primero por la comunalidad ¿no? Si no corremos el riesgo de que no por la interculturalidad estemos en los diferentes niveles. Se supone que primaria indígena, preescolar indígena son primarias y preescolares interculturales bilingüe pero en nombre de la interculturalidad se sigue castellanizando, ¿no? Y lo mismo podría pasar en las secundarias. Yo digo que si se tiene que centrar, antes de en el asunto de la interculturalidad, en la comunalidad para llegar a la interculturalidad* (E-FS. Coordinador CMPIO. Julio 2008).

Este posicionamiento lo hemos detectado, discursivamente, cada vez más reforzado tanto a nivel institucional regional (DEI y SAI) como educativo y popular (ESC), de ahí que la propia SAI introduzca como una de sus dependencias internas el

Departamento de Educación Comunitaria e Intercultural cuyo objetivo es descrito de la siguiente forma:

> *Eso es lo que queremos cimentar en cada uno de los estudiantes y señores, hacer conciencia del valor de las culturas originarias que lo han ninguneado, inclusive humillado y eso es lo que queremos para así fortalecer desde el espacio escolar y social* (E- UL. Director Departamento Educación Comunitaria e Intercultural de la SAI. Diciembre 2011).

Desde estas "nuevas" propuestas, se utilizan los mismos marcadores étnicos que se usaban en el discurso intercultural pero desde el discurso comunitario y comunal haciendo uso de la revalorización de la lengua zapoteca, de la vestimenta o de las bandas. Estos marcadores se esencializan y construyen como "propios" estratégicamente para definir una unidad de grupo que permita dar forma a una *identidad proyecto* (Castells, 1998). Dicha identidad es la que viene construyéndose tal cual desde los movimientos indígenas en la década de los sesenta planteando de base una transformación societal en su totalidad. Tal y como se recoge en el siguiente fragmento, hay un reconocimiento del carácter híbrido de las prácticas culturales de las comunidades, sin embargo, se prioriza la necesidad de "apropiarse" de dichas prácticas para lograr la unidad necesaria para crear identidad cultural:

> *…podríamos decir que la música que se toca no es de las comunidades, ni las notas que se utilizan para producir esa música tampoco es de la comunidad, es de Europa. Pero habría que ver bien qué es eso de preservar la cultura. Tal vez en ese momento se esté refiriendo a que a través de esa música, de esa forma de estar presente, se está demostrando que hay unidad, que hay cohesión, que hay acuerdo si o conformidad. (…)* (E-HM. Docente ESC. Julio 2008)

Estas posturas conllevan un cuestionamiento profundo de la escuela, de lo que significa y lo que ha aportado a los pueblos indígenas. La escuela se observa como herramienta asimiladora del Estado al tiempo que se convierte, entonces, en una herramienta que puede estar al servicio de la lucha de los pueblos indígenas. Dicha lucha confrontadora del Estado-nación pasa por la reconversión de un elemento esencial, el curriculum, de ahí que éste sea uno de los elementos que con más frecuencia hemos observado y detectado en las entrevistas desde los inicios del trabajo de campo:

> *Estoy asistiendo a unos talleres formativos donde participan diferentes maestros y personal de las Mesas Técnicas de las Jefaturas de Supervisión de Educación Indígena. En estos talleres se están dando herramientas teóricas sobre teoría del diseño curricular o educación comunitaria. Forma parte, según me comentan algunos de sus participantes, de un proyecto de Diseño de Propuesta Curricular para el Estado de Oaxaca que está llevando a cabo el CEDELIO* (DC, 21-4-2008).

A lo largo del trabajo de campo en México, han sido diversos los actores que recogen en su discurso la necesidad de un proyecto de creación de curricula propia, desde la Dirección de Educación Indígena, pasando por el CEDELIO, la Jefatura de Supervisión de Guelatao y la propia Secretaría de Asuntos Indígenas. Como se recoge en el siguiente fragmento, la estrategia de creación curricular está actualmente con mucha fuerza hasta tal punto de que pueden encontrarse iniciativas de curriculas propias a nivel micro local:

> *Entonces la primera intención es capacitar pero para eso necesitamos diseñar una curricula para más o menos no uniformar pero direccionalizar bien la intención de la educación intercultural comunitaria (…) Los mixtecos están haciendo su curricula* (E-U. Dirección Promoción Cultural e Interculturalidad. Diciembre 2011).

La puesta en práctica de estas iniciativas las encontramos, precisamente, en la escuela del estudio de caso realizado en México. Ésta parte, como hemos visto, de un discurso sustentado en la revalorización de lo propio que opta por reforzar la comunalidad frente a perpetuar el discurso intercultural.

Este posicionamiento provoca que en el discurso del profesorado y de las familias que participan en la ESC Solaga encontremos de nuevo un concepto de diversidad cultural cerrado en torno a la diversidad étnica y lingüística como riqueza. Este discurso esencialista estratégico es explicado por uno de los docentes a partir de las consecuencias políticas que conllevaría un concepto de diversidad amplio, tales como la división de los grupos culturales y la desigualdad de poder en la estructura social:

> *Un pueblo culturalmente segmentado es más fácil de destruir pues, ¿por qué no hablamos de una sola cultura y no de una diversidad cultural? Somos una sola cultura, no es que seamos diferentes culturas, hay una sola pero por cuestiones políticas se dice diversidad porque yo como zapoteco soy diferente. Incluso entre los propios paisanos zapotecos se dice soy diferente porque soy de Yaganiza, el otro de Betaza y el otro de Yalalag y dentro de los zapotecos hay una cultura superior que las otras. Esa idea se ha inventado con muchos fines, de segmentar, separar, decir tú eres diferente que yo, tú eres superior… no es que exista una diversidad cultural.* (E-HM. Docente ESC. Julio 2008).

Sobre esta base, la interculturalidad aparece como un término controvertido en el seno de los actores protagonistas de la escuela secundaria comunitaria. Por un lado, porque como hemos visto se diagnostica como ineficaz para lograr el real empoderamiento y revalorización de los pueblos indígenas; por el otro, desde discursos poscoloniales se categoriza dicho concepto como procedente de la realidad dominante europea y, por tanto, se rechaza por convertirse en un elemento de dominación:

> *Sobre interculturalidad se dio una discusión fuerte al interior. Desde la posición que decía "no, es que la interculturalidad no constituye más que otra estrategia de las culturas dominantes para dominar a los dominados mediante la aceptación de éstos, del "otro"". No dejamos de coincidir plenamente con ello, bueno sí, pero nosotros necesitamos otros conceptos entonces*. (E.LM. Asesor ESC. Julio 2008).

Dicha herencia del término lo entronca con posturas críticas de la interculturalidad que consideran la posibilidad de este concepto en la realidad occidental pero que su traslado al contexto latinoamericano se hace conflictivo en tanto en cuanto hay una asimetría de base entre los grupos de población. La interculturalidad, desde esta postura, es una reducción al absurdo o un mero discurso retórico ya que sólo es posible si la relación cultural se da en términos de igualdad, algo imposible en la desigual sociedad mexicana:

> *Ahora ese planteamiento lo retoma México recientemente y lo incorpora al campo de la educación, (…) por ejemplo, como un cuando se expide el Plan Nacional de Educación del anterior sexenio que recorre de manera transversal toda la propuesta de México, no la recorre, porque el diálogo entre las culturas nativas, para empezar, es imposible. Entonces, ¿cómo puedes plantear una interculturalidad en esas circunstancias? (…) ¿Por qué no aprendemos entonces la lengua de ellos para entenderlos en su lengua? Porque sigue predominando la superioridad y de alguna manera una actitud discriminatoria hacia los otros, entonces la interculturalidad lo que trata es romper con ese esquema pero hasta ahora la interculturalidad es una expresión retórica y ahí se ha quedado, que está vigente, sí está vigente* (E-JS. Asesor ESC. Julio 2008).

Estos discursos críticos con la interculturalidad por su ineficacia, fracaso e imposibilidad que ya habíamos estado apreciando en discursos institucionales anteriores permean de alguna manera la propia propuesta teórica de las escuelas secundarias comunitarias. El modelo de este tipo de escuelas, en el documento originario de 2004, se definía dentro de una educación bilingüe intercultural descrita como *un ideal que busca la convivencia pacífica y democrática entre los diferentes actores sociales, pertenecientes también a distintas sociedades, cada una con sus respectivas culturas, en otras palabras, el uso de elementos culturales como producto de una negociación social* (IEEPO 2004: 40).

Sin embargo, cabe señalar que en el documento teórico que recoge el modelo educativo elaborado tras la primera evaluación de la propuesta, la interculturalidad deja de tener el peso específico que tenía en el primer documento de diseño. Este cambio se fundamenta en la eliminación del concepto de interculturalidad en varios párrafos que versan sobre marcos teóricos y 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 iba en la misma dirección que hemos observado en actores anteriores:

> *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. BM- Asesor ESC. Agosto de 2008).

Ante este hecho, la propuesta de la escuela secundaria comunitaria trata de articular en la práctica ese conjunto de discursos detectados tanto en representantes políticos regionales, miembros de la asociación civil, asesores y docentes y que colocan la interculturalidad en un segundo lugar frente al papel prioritario de la comunalidad y la comunidad.

Como pudimos ver en el Capítulo 1 y en la descripción de la escuela en el Capítulo 3, la propuesta teórica de las Secundarias Comunitarias se fundamenta en tres principios vectores tales como el comunitarismo, la comunidad y la liberación. Centrándonos en estos principios vectores, los datos de campo nos ofrecen ejemplos muy reveladores de prácticas que, sin abordar directamente la interculturalidad, se convierten en estrategias de gestión de la diversidad cultural y de búsqueda no tanto de la inclusión cuanto de la transformación del Estado-nación.

Respecto a la comunidad y el comunitarismo, cabe señalar que el trabajo curricular de la escuela rompe su vínculo exclusivo con el Plan y Programa Nacional partiendo de los intereses e inquietudes de todos los actores educativos ya que son ellos y ellas los que deciden asamblearíamente la temática de los proyectos a desarrollar, como ya hemos mencionado. Este hecho implica el protagonismo de múltiples voces en la escuela que son las que, de manera dialógica, construyen los objetos de aprendizaje de los estudiantes desde su diversidad intra-étnica local:

> *traer a la comunidad para que también exprese sus inquietudes, y a esto le llamamos Seminario de Apertura, donde es una invitación abierta desde el Presidente Municipal hasta quien quieras, tiene posibilidades de participar y de pedir, y de sugerir y de mandar. Se toma esto en cuenta, se siguen los pasos que establece la metodología para llegar al objeto de investigación de tal suerte de que cuando se define por fin el objeto de investigación, la comunidad está enterada de lo que van a trabajar los estudiantes. Y está enterada porque estuvo allí, en la decisión, porque influyó en la decisión.* (E-LM. Asesor ESC. Julio 2008).

En sintonía con este tipo de trabajo, encontramos que la realidad comunitaria es de nuevo aportada discursivamente a través de la participación activa de las familias, no sólo al inicio del proyecto de aprendizaje sino desde las Asambleas periódicas de padres en donde se recoge las inquietudes y opiniones de los padres de familia sobre el desarrollo de los proyectos y la evolución de sus hijos.

La incidencia del trabajo en la comunidad implica que los alumnos/as adquieran una serie de conocimientos diversos a partir de la detección de lo que la comunidad necesita. En este ejemplo podemos ver cómo la petición de conocer el funcionamiento de un filtro de arena por parte de una vecina, genera un movimiento por parte del alumnado que recupera los conocimientos adquiridos en su clase dentro de su proyecto sobre el medio ambiente y los pone en práctica en la construcción del filtro de arena:

> *Uno de los equipos de trabajo de las clases ha ido a casa de una vecina a instalar un filtro de agua. Los alumnos lo han construido siguiendo los pasos de un dossier de lectura que habían previamente trabajado en clase. Se ha dado un trabajo cooperativo a partir del cual cada uno ha realizado una tarea (compra y carga de los materiales, limpieza de los mismos, instalación del filtro, asesoría a la familia sobre su uso, revisión periódica de su funcionamiento). En el intervalo de dos semanas he podido comprobar que efectivamente estos pasos se han dado y aunque algunos alumnos han asumido más responsabilidades que otros, en general todos han colaborado en algunas de las actividades. Le pregunto a la vecina cómo se siente con su filtro nuevo. Ella me responde que se muestra muy satisfecha y contenta de que se haya hecho y plantea que sería positivo que los demás vecinos se construyeran uno.* (DC, 29-5-08).

Cada una de estas prácticas señaladas sustentadas en el trabajo desde la comunidad y para la comunidad supone que los conocimientos considerados importantes no se restrinjan únicamente a los dictaminados a nivel federal desde el curriculum nacional. Podemos observar cómo la metodología de proyectos de aprendizaje realmente está logrando una articulación entre lo que denominan conocimiento comunitario a partir de la realidad local y de la recogida de discursos y testimonios de los ciudadanos de Solaga y, por otro lado, los conocimientos disciplinarios que estarían en relación con las áreas académicas de aprendizaje. En el siguiente fragmento puede apreciarse cómo el primer aprendizaje realizado en torno a la panela y sus diversas manifestaciones conlleva el uso de dicho material empírico para introducir el trabajo matemático de las fracciones:

> *En una clase de la 4ª Generación se estaba planteando el aprendizaje de las divisiones y fracciones. Para llevar a cabo esto se estaba trabajando a partir de los conocimientos que el alumnado tenía sobre los diferentes productos alimenticios que se consumen en la zona y atendiendo principalmente a la panela, producto muy difundido en la comunidad de Solaga. Se trabajaron los diferentes conceptos vinculados con el procesamiento de la caña de azúcar y su presentación (vagazo, pancle, cara, cabeza), se debatieron los precios de venta que tenían en la comunidad y se trabajaron las divisiones y fracciones. Al final del tema, cada equipo del salón tenía que presentar el tema que hubiese trabajado más en profundidad, tales como la división de la panela, la importancia de la panela para la comunidad y las figuras de división y fracción de la panela.*
> *A medida que los muchachos van exponiendo cómo se consigue el producto y sus distintas divisiones la educadora les plantea cuestiones del tipo:*

Educadora: ¿De qué otra forma se denomina el pancle en zapoteco? Póngalo en su exposición. Hagan lo mismo con el vagazo, la cara y la cabeza.
Educadora: por otro lado, ¿cuál creéis que es más útil, la panela o el azúcar?
Todos responden que la panela.
Educadora: ¿por qué?
Alumno: porque está más rica…
Alumno 2: porque el azúcar está procesado
Educadora: ¿Qué es procesado? Hay que usar palabras que entiendan las personas de nuestra comunidad, nuestro trabajo no es para nosotros sólo sino para ellos así que debemos explicar las cosas de forma que todo el mundo pueda entender lo que decimos. (DC, Salón de la 4ª generación. 15-5-2008).

Por otro lado, esta revalorización de lo propio implica igualmente un refuerzo no sólo de los conocimientos comunitarios sino también de la lengua autóctona, esto es, el zapoteco. Dicha diversidad lingüística es tenida en cuenta en la escuela y en cada uno de los salones existiendo un uso fluido tanto del español como del zapoteco. Ello no significa que no hubiera especiales dificultades para expresar en lengua indígena expresiones y conocimientos pertenecientes a las matemáticas o la física. La propuesta metodológica obligaba a los muchachos y muchachas a tratar de encontrar la traducción más adecuada en su lengua articulando y reforzando de esta manera la diversidad lingüística de la región, además con sus respectivas variantes dialectales ya que dos de los tres docentes procedían de pueblos cercanos a Solaga. El siguiente ejemplo ilustra no sólo la dificultad en el uso de la lengua indígena sino sobre todo la diversidad de situaciones lingüísticas en la comunidad, sobre todo en cuanto a la oralidad y escritura:

La educadora les está pidiendo que cambien la palabra "microorganismo" por un concepto que la gente de la comunidad pueda comprender al explicarlo. Les insta a que pongan las ideas en zapoteco, que las escriban. Varios alumnos les responden: "no, por favor, en zapoteco no". La educadora insiste en la importancia de escribir en la lengua indígena y de pensar en cuáles son las expresiones más acertadas de los conocimientos generados en las investigaciones. Una alumna interviene para plantearle lo siguiente:
Alumna: maestra, en zapoteco no lo vamos a escribir porque la gente de acá lo habla pero no lo escribe
Educadora: pero escriban aunque sea una idea para motivarles a que lo aprendan. (D,C. Salón de la 4ª generación. 23-5-08).

Por último, es de interés señalar una característica de la dinámica de enseñanza-aprendizaje de la escuela secundaria comunitaria que vincula el trabajo que realiza con ciertas posturas interculturales socio-críticas y decoloniales (Gorski 2008, Jiménez 2011). Nos referimos a las prácticas relacionadas con los principios de educación liberadora que sustentan la propuesta. Desde dicho principio vector, la escuela se define como un modelo que invita a reflexionar sobre la situación desfavorecida de los pueblos indígenas y comprender los procesos sociales e

históricos que han conllevado dicha situación socio-política. El trabajo práctico de este tipo de toma de posturas parte de nuevo de la importancia de desarrollar el autoconcepto y la revalorización de la lengua y las prácticas culturales tradicionales en la localidad y región así como en comprender la situación de su pueblo en el seno de la sociedad mexicana y de la organización mundial. Reproduzco el siguiente fragmento en donde a partir de un método dialógico se debate en torno a la calidad de los productos cultivados en el seno de la comunidad frente a los que llegan de fuera y se venden en ella:

> *Dentro de uno de los ámbitos del proyecto de la 4ª Generación sobre la migración en San Andrés Solaga, se estuvo trabajando sobre los sectores económicos de la comunidad, el estado de Oaxaca y México en general. Surge un debate sobre la importación de maíz subvencionado desde Estados Unidos. Reproduzco el diálogo mantenido en el salón:*
> *Alumno 1: ¿qué semejanzas tienen los dos tipos de agricultura (refiriéndose a la de subsistencia y la tecnificada)?*
> *Educadora: pues que en ambas se siembra maiz u otra cosa y ¿en calidad? ¿qué calidad tienen?*
> *Alumna 1: a veces de primera, a veces de segunda. Pero yo creo que el maiz que se vende en la tienda comunitaria es el que allí dan a los animales y aquí a nosotros.*
> *Alumna 2: yo veo que viene quebrado y mezclado con basura (lo dice en zapoteco y la maestra lo traduce en español)*
> *Educadora: ¿cómo es pues ese maiz?*
> *Alumna 1: económico*
> *Educadora: económico porque viene subsidiado, es decir, el gobierno lo compra y lo vende barato. ¿Cómo es el maiz que se siembra en su comunidad?*
> *Todos los alumnos: de primera*
> *Educadora: bueno, hasta ahí lo dejamos* (Diario de campo 27-5-08).

Esta es la realidad educativa de la que participan menores y familias en el seno de la comunidad de San Andrés Solaga. Y, de alguna manera, es la realidad que configura el discurso de los ciudadanos y ciudadanas con respecto a la diversidad y la interculturalidad. Este último concepto es desconocido para la mayoría de vecinos y vecinas que, a lo sumo, reconocen en él la interacción con otros pueblos y con otras lenguas:

> *Pues relacionarse ¿no? Cuando vienen los mixes, la diversidad de lenguas, cuando nosotros nos vamos a México o a los Estados Unidos. También esa diversidad* (Conversación informal. AE- Ciudadano Solaga. Agosto 2008).

Ante la diversidad cultural son tres tipos de discursos los que pueden encontrarse. En primer lugar, tenemos una concepción de la diversidad cultural vinculada a las costumbres tradicionales y manifestaciones artísticas de la zona.

Desde este sentido, se afirma la pérdida cultural que está viviendo Solaga ante el hecho de que nadie prosigue realizando actividades de cerámica o tejido:

> *así, como de artesanías y todo eso. Y aquí en Solaga casi no. Fernando decía que su abuelito hacía unas cestas de fibra pero que nadie quiso aprender y entonces ya no se hacen. Igual mi abuelito hacía un mecate para cargar pero tampoco se hace ya. Si ves ya 4 o 5 señoras del pueblo llevan la ropa de Solaga pero la gente joven ya no lleva. Mucha diversidad cultural se está* perdiendo (Conversación informal AL. Estudiante del BIC. Diciembre 2011).

En segundo lugar, nos resulta interesante rescatar ciertos discursos encontrados que conceptualizan la diversidad cultural desde la información obtenida a través de los medios de comunicación. Desde este sentido, la diversidad abarcaría diferentes formas de vida y de hacer poco comunes hace años pero cada vez más frecuentes en la realidad social actual a partir de las conquistas de poder de determinados grupos de población, tal y como recoge el siguiente ciudadano de Solaga:

> *pues ya hay de todo, de todo hay. Dios nos puso a todos en el mundo pues. Ya en México, pueden abortar las mujeres, hasta los homosexuales pues. Se casan mujer con mujer, hombre con hombre y cómo le harán pero así es. Y hasta pueden adoptar. Y qué van a hacer, ellos nacen así y así lo quiso dios, porque de todo hay en este mundo, de todo ya* (Conversación informal AL. Ciudadano Solaga. Diciembre 2011).

En tercer lugar, los conceptos más referenciados y comprendidos por parte de los vecinos del municipio eran aquellos que estaban en relación con la realidad comunitaria de su entorno. Para los ciudadanos, la base de su existencia es la comunidad, entendida como el espacio donde viven, se alimentan, mueren y de dónde vinieron sus antepasados.

Es por ello que las demandas de los ciudadanos a la escuela pasan precisamente por la importancia de lo comunitario, por el fortalecimiento y mantenimiento de la comunidad y por el servicio de la escuela a la misma, de ahí que el modelo de ESC tuviese una inicial buena acogida. Sin embargo, es igualmente cierto que no todas las personas están de acuerdo en dicha postura y el conflicto comunitario vivido en Solaga es un claro ejemplo de las posiciones contrapuestas de lo que las familias demandan y necesitan de la institución escolar.

En síntesis, podemos encontrar en el caso de México que la interculturalidad es construida desde múltiples discursos. Uno de ellos podríamos denominarlo, al igual que vimos anteriormente, “institucionalizado” y hemos podido encontrarlo en el caso

de algunos representantes políticos estatales. Dicha interculturalidad institucionalizada se encontraría dentro de un paradigma de la diferencia promoviendo políticas de integración y reconocimiento de la pluralidad de las culturas; sin embargo, en sus prácticas quedaría anclada aún en un paradigma de la desigualdad desde la asimilación que aún reproduce, la segregación implícita a la que excluye a los grupos indígenas, el carácter compensatorio con el que sigue evidenciando carencias de las poblaciones originarias y la ausencia de cuestionamiento sobre la desigualdad estructural de ciertos grupos de población minorizados. Por otro lado, nos encontramos con un concepto de interculturalidad abandonado y sustituido por otro tipo de términos tales como la comunalidad o la educación comunitaria en el caso de los dirigentes de la Educación Indígena, la Secretaría de Asuntos Indígenas, los responsables del modelo de ESC e incluso las familias de la comunidad. Esta comunalidad sigue anclada dentro de un paradigma de la diferencia pero en las prácticas que está provocando, pueden apreciarse ciertos rasgos de modelos educativos del paradigma de la diversidad tales como la corriente sociocrítica o el modelo de educación intercultural.

2.3. Comparación de los procesos de construcción de la diferencia "desde arriba" y "desde abajo" en los dos casos

Para finalizar, presentamos las tablas 20 y 21 que sintetizan los elementos detectados en los discursos y prácticas sobre interculturalidad y diversidad cultural a partir de nuestra propuesta de analizar los procesos de construcción de la diferencia "desde arriba" y "desde abajo" en sendos casos.

TABLA 20: CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA "DESDE ARRIBA" Y HERRAMIENTAS, EN ESPAÑA Y MÉXICO

	España	México
Construcción de la diferencia "desde arriba"	**Mito de la consistencia interna (culturalismo)** **Construcción negativa de la alteridad (estigmatización, prejuicio y déficit)** **La normalización para la integración: medidas de inclusión nacional** **Interculturalidad institucionalizada**	**Mito de la consistencia interna (culturalismo)** **Construcción negativa de la alteridad (estigmatización, prejuicio y déficit)** **Discriminación** **Falso trato igualitario** **El doble juego de la interculturalidad**
Herramientas	Culturalismo, teoría del déficit, etiquetaje social, carencia de cuestionamiento	Culturalismo, teoría del déficit, etiquetaje social, carencia de cuestionamiento, falto trato igualitario

Fuente: Elaboración propia

La comparación de un caso con otro y a partir de los niveles de análisis nos ofrece varias ideas de interés con las que vamos a finalizar este punto. En primer lugar, el hecho de que tanto desde la construcción de la diferencia "desde arriba" como "desde abajo" y en ambos casos, nos encontramos con el mismo tipo de herramientas, esto es, el culturalismo. Sin embargo, la gran diferencia entre unos niveles y otros es que, desde las lógicas excluyentes desde arriba este culturalismo se asocia a otras dinámicas como el etiquetaje social o la construcción negativa de la alteridad a partir de los prejuicios o la estigmatización para fomentar precisamente la situación de desigualdad en la que se encuentran determinados grupos de población. "Desde abajo", sin embargo, la lógica culturalista responde a la necesidad de esencializar y utilizar estratégicamente determinados marcadores étnicos por parte de los grupos minorizados para reivindicar una identidad cultural/nacional propia dentro del Estado-nación.

TABLA 21: CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA "DESDE ABAJO" Y HERRAMIENTAS, EN ESPAÑA Y MÉXICO

	ESPAÑA	MÉXICO
Construcción de la diferencia "desde abajo"	**Utilización estratégica culturalista de marcadores étnicos** **La importancia de la lengua de origen como marcador étnico** **Negociación inter-cultural** **Identidad nacional negativa. Rechazo de lo "propio"** **Identidad negada/conflictuada** **La integración a través de la lengua vehicular (asimilación)** **La escuela para el ascenso social y la integración nacional.** **La importancia de la comunidad** desde la institución escolar: inclusión de los grupos minorizados desde la escuela	**Mito de la consistencia interna (culturalismo)** **Construcción empoderadora de la diferencia desde culturalismo** **La integración a través de la lengua vehicular (asimilación)** "**Partir de lo propio/utilización estratégica culturalista de marcadores étnicos**
Herramientas	Culturalismo: marcadores étnicos a empoderar Identidad negada y legitimadora: asimilación Negociación inter-cultural Carencia de cuestionamiento	Culturalismo: marcadores étnicos a empoderar Identidad negada y legitimadora: asimilación Partir de lo propio: identidad proyecto de transformación societal

Fuente: Elaboración propia.

Ilustración 38. Archivo de la Coordinación de ESC: Alumnas de la 1ª generación portando el huipil tradicional en la exposición del modelo de ESC en el IEEPO para lograr su aprobación como modelo de secundaria válido en el estado de Oaxaca

En segundo lugar, atendiendo a los conceptos de interculturalidad y diversidad cultural "desde arriba", podemos observar cómo la educación intercultural aparece en los discursos de ambos contextos como un principio educativo destinado a la totalidad de la población; en cambio, en las prácticas las acciones institucionales se han acabado reduciendo a la atención educativa específica a las minorías por origen étnico y/o nacional. Es interesante ver cómo dichas acciones coinciden en cierta manera tanto en un contexto como el otro siendo la actuación estrella la enseñanza de la lengua vehicular y 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 papel y 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. 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 “desde arriba” se ubican 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.

En tercer lugar, la respuesta a este tipo de acciones “desde abajo” por parte de los actores educativos que buscan el empoderamiento de dichas minorías parte del rasgo común de la innovación educativa. Como vimos, dicha innovación 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 el caso mexicano, además, se propone que los y las estudiantes sean cada vez más conscientes de la marginación y dominación histórica sufrida por los Pueblos Originarios de ahí que unos los aspectos esenciales del modelo de Secundaria Comunitaria sea lograr un aprendizaje autónomo y sobre todo, liberador. 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. Y, en síntesis, el planteamiento de la incorporación de ésta en la dinámica educativa está logrando una gestión de la diversidad más cercana al paradigma de la diversidad que las propuestas interculturales institucionales de atención a alumnado inmigrante o indígena.

Con respecto a lo que acabamos de mencionar, se hace de especial interés detectar que los discursos y prácticas de ambos casos analizados tanto “desde arriba” como “desde abajo” siguen anclados aún en los paradigmas de la desigualdad y, sobre todo, de la diferencia como se puede apreciar en la tabla número 22.

TÁBLA 22: PARADIGMAS, POLÍTICAS Y MODELOS EDUCATIVOS QUE AMPARAN LOS PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA "DESDE ARRIBA" Y "DESDE ABAJO"

	ESPAÑA	MÉXICO
Paradigmas / políticas / modelos educativos desde arriba	Interculturalidad institucionalizada. Reproduce la exclusión desde la visibilización parcial de la diversidad como riqueza o problema. Se sustenta en falso trato igualitario. Paradigma de la desigualdad y diferencia. Modelos: melting pot, diferenciación cultural o curriculum multicultural.	Doble juego interculturalidad: visibilización diversidad / institucionalización. Paradigma de la diferencia en el discurso. Paradigma de la desigualdad en prácticas: asimilación, compensación, segregación. Modelos: melting pot, diferenciación cultural, programas bilingües o curriculum multicultural.
Paradigmas / políticas / modelos educativos desde abajo	Comunidad para incluir Paradigma de la desigualdad: asimilación por parte de familias Paradigma de la diferencia. Modelos: diferenciación cultural, curriculum multicultural	Interculturalidad institucionalizada Paradigma de la diferencia: políticas de integración y pluralidad de culturas en su discurso Paradigma desigualdad: asimilación, segregación, compensación y ausencia de cuestionamiento de sus prácticas Interculturalidad sustituida por comunalidad Paradigma de la diferencia en su discurso. Prácticas de modelo sociocrítico o educación intercultural.

.**Fuente: Elaboración propia**

Es por ello que, nuestra propuesta en el presente trabajo, radica en identificar y sistematizar ciertos elementos teóricos a partir del material empírico que sirvan de clave para gestionar la diversidad cultural desde el paradigma en el que nos posicionamos, esto es, el de la diversidad como veremos a continuación.

3. Mirada comparativa: propuestas para la gestión de la diversidad cultural desde el paradigma de la diversidad.

Los procesos de construcción de la diferencia que hemos analizado a partir de los discursos y prácticas de diferentes actores en el marco de la educación intercultural en ambos contextos reflejan una realidad en la que la categorización de unos grupos de población de forma diferenciada perpetúa su ubicación en una situación de exclusión y desigualdad dentro de la estructura social, aún a pesar de las diferentes estrategias de inclusión desarrolladas "desde abajo". Por otro lado, nos ha permitido observar que estas prácticas llevadas a cabo a nivel educativo y social, siguen estando ancladas dentro de los paradigmas de la desigualdad y de la diferencia.

A continuación, vamos a sintetizar los factores fuerza que hemos detectado que pueden ser de interés incorporar en una gestión de la diversidad cultural en ambos casos desde el paradigma de la diversidad, señalando, igualmente, algunos factores amenaza.

Debemos señalar como primer factor fuerza desde el paradigma de la diversidad el hecho de que haya habido un **reconocimiento legislativo de la diversidad cultural y la defensa jurídica, por tanto, del derecho a la diferencia**. A nivel internacional, resoluciones como la Declaración de los Derechos Humanos de 1948; la Convención de los Derechos del Niño de UNICEF en 1989; la Declaración Mundial de Educación para Todos en 1990 o la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO en 2001 han provocado cambios significativos tanto en el marco social, histórico y político en el que se desarrollan las leyes y propuestas legislativas en los dos países. En el caso de México, medidas como el Convenio 169 de la OIT o la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007 han provocado modificaciones de interés en la propia Constitución Federal de México en la cual se reconoce el carácter pluriétnico y plurilingüístico de la nación. En el caso de España hay que tener en cuenta igualmente la política europea en donde la interculturalidad es reconocida como un valor y vinculada al propio concepto de ciudadanía europea. A nivel legislativo, podemos señalar la LOGSE como la primera ley que planteaba la integración de los colectivos desfavorecidos en la escuela o el más reciente reconocimiento explícito del principio de no exclusión a partir de los procesos de concentración de alumnado extranjero en centros públicos en la LOE, aún a pesar de que, desde la LODE, se mantiene el

derecho de las familias a escolarizar a sus hijos en los centros que escojan (Essomba, 2008).

Estas medidas a nivel internacional y nacional tienen importantes repercusiones a nivel regional y local. El reconocimiento de la existencia de grupos de población diferenciados cuyo tratamiento educativo también debe ser coherente con las necesidades que les son propias, conlleva el despliegue de una serie de medidas de atención tal y como vimos en el capítulo 3. Aún a pesar de las críticas que podemos realizar a las prácticas llevadas a cabo a nivel institucional y actoral, esbozadas de alguna forma en el apartado anterior, destacamos como factor fuerza el hecho de que existan estas medidas. Interpretamos su existencia dentro de una primera etapa de **necesidad de reconocimiento y atención diferencial** a grupos de población concretos, aunque abogamos, dentro del paradigma de la diversidad, por la necesidad de superar esta etapa de hipervisibilización y discriminación positiva para construir realmente modelos educativos sociocríticos, holísticos, interculturales e inclusivos.

Es destacable el hecho de que en los discursos teóricos de diferentes documentos tales como la reforma del Estatuto de Autonomía de Andalucía, la Ley de Educación Andaluza de 2006, la Constitución Estatal de Oaxaca o el Plan Estatal de Desarrollo de Oaxaca de 2011, **la diversidad es configurada de manera amplia** incorporando categorías que van más allá de la clasificación de grupos étnicos/nacionales. Este hecho lo consideramos como positivo y favorecedor de propuestas educativas prácticas que sean acordes con esta visión holística de la realidad y superadora de actitudes culturalistas y esencialistas. De ahí que una de las propuestas mayormente discursadas por los actores entrevistados estaba relacionada con la necesidad de "normalización" de la atención a la población, sin desarrollar medidas especiales ni tratos diferenciales a los grupos de población sino buscando la convivencia en igualdad de condiciones de todos los ciudadanos independientemente de las diferencias que cada uno tenga.

> *Yo creo que en primer lugar sin planteárselo, viendo con normalidad. Igual que con normalidad permitimos el acceso a los servicios a las personas, con normalidad tendríamos que ver a la gente distinta a nosotros, a la de ahora y a la de antes.* (E-AI. Coordinador Provincial de Políticas Migratorias. Enero 2008).

Sin embargo no podemos olvidar que, hasta la fecha, las medidas interculturales siguen ancladas en la atención a la población extranjera/indígena en cada una de dichas regiones por lo que aún queda por solventar la brecha existente entre el discurso institucional y las prácticas desarrolladas.

Cada uno de estos discursos y prácticas acaba traduciéndose igualmente a nivel micro y local. Vamos a centrarnos en el trabajo realizado en las escuelas, señalando aquellos elementos analíticos hallados en ambos casos y que, desde nuestra postura teórica, van moldeando claves de interés favorecedoras de lo que hemos denominado gestión de la diversidad cultural desde el paradigma de la diversidad. Dichos elementos los hemos clasificado en cuatro bloques: estructura y organización escolar; metodología; curriculum/evaluación y relaciones inter-actorales.

3.1. Estructura y organización escolar

Partiendo del caso de la escuela española, el proceso de transformación hacia Comunidades de Aprendizaje ha conllevado ciertos cambios en la estructura y organización de la escuela que consideramos favorecedoras de una escuela más democrática e inclusiva. En primer lugar, el principio de aprendizaje dialógico favorece el fortalecimiento y creación de redes internas (Dabas, 1998) dentro de la escuela. Gracias a ello, por un lado, el alumnado tiene un papel más activo en su proceso de aprendizaje creándose estructuras en las que dicho actor puede expresar su opinión y tomar ciertas decisiones de manera consensuada. Una de ellas es la Asamblea de Estudiantes que se reúne con la jefa de estudios cada cierto tiempo para abordar los asuntos que conciernen al alumnado, como se relata en el siguiente extracto del diario de campo:

> *La jefa de estudios se reúne periódicamente con los delegados y subdelegados de cada clase para debatir sobre propuestas de mejora, decisiones a tomar en el centro, peticiones, etc. a modo de reunión de claustro. Hay un secretario/a que recoge en un acta lo que se dice y se da el turno de palabra previamente levantando las manos. Son 18 niños y niñas los que hay sentados en la mesa. 11 son niñas y 7 son niños. De ellos, dos son de origen extranjero (uno rumano y una niña venezolana). Los temas que se abordan tienen que ver con el estado de las canastas de baloncesto y las porterías, el uso de las pistas deportivas por niños y niñas en el recreo ya que éstas se quejan de que los niños monopolizan las pistas para jugar a fútbol, ciertos robos de material que se han hecho en algunas aulas, compromisos para mantener el patio limpio en el horario de recreo y la iniciativa de colocar carteles en los muros externos del colegio pidiendo a los vecinos que no tiren basuras al interior del recinto escolar.* (DC, 26-3-09).

Este tipo de prácticas, como detecta la siguiente entrevistada, favorecen la mayor implicación y asunción de responsabilidades de otros actores educativos, como el propio alumnado que, de esta forma, puede apropiarse/negociar/consensuar hasta cierto punto la propuesta educativa:

yo creo que muchas veces el problema de la educación formal es como una educación que se recibe, que no se participa, y si el alumnado interviene en eso y forma parte de eso, se ve de otra manera. Es lo mismo que cuando tú vas a dar un taller pero no lo has elaborado, tú lo das pero a ti eso no te llena… Pero supongo que hay proyectos mucho más interesantes que eso pero a mí eso me llama la atención no porque sea un proyecto de interculturalidad sino que puede ser de muchas cosas pero el hecho de que el alumnado sea el que los elabora sí me parece que es un tipo de educación más profunda que la que suelen recibir. (E- A. Mediadora Andalucía Acoge. Febrero 2008).

Por otro lado, dentro de la creación de redes internas podemos observar una mayor colaboración e interacción entre el propio profesorado desarrollándose estrategias organizativas dentro de la escuela como la doble docencia o la inclusión de los profesores de apoyo dentro de las aulas evitando así "sacar" al alumnado con dificultades de aprendizaje. Tal y como comentan los siguientes docentes, esta práctica, que en un principio generó reticencias, actualmente es una de las más valoradas como forma de autorreflexión e inter-aprendizaje:

Reunión de profesorado del Tercer Ciclo con el objetivo de valorar el trabajo realizado en Grupos Interactivos. Reproducción del discurso a partir de notas de campo.
Miguel: sí, los de Pedagogía Terapéutica tienen esa cualidad. Si quieres que los alumnos te hagan caso, háblales bajito.
Teresa: pues yo no puedo, a mí no me funciona. Aunque, este año ya no grito tanto, ¿verdad? Yo es que estaba acostumbrada a estar sola y desde que entran en la clase, aprendes mucho de los compañeros.
Miguel: es bueno tener gente en la clase porque así te obligas más.
Aurora: sí, ves cómo hacen las cosas otros compañeros y ves que puedes hacerlo de una forma que no habías caído. (DC, 29-1-08).

En el caso de la escuela mexicana, la propia propuesta del modelo educativo contempla un mayor protagonismo del alumnado siendo ellos y ellas quienes proponen, deciden, elaboran y presentan sus propios proyectos de aprendizaje en el seno de la comunidad. Sin embargo, las redes internas en el caso de la Escuela Secundaria Comunitaria no tienen tanto peso como el papel especialmente activo de otros miembros de la comunidad a través del Consejo Representativo, entre otros, como veremos más adelante.

Ambas escuelas, por tanto, comparten un giro pedagógico hacia la cooperación, la horizontalidad, autonomía y dialogicidad que ha implicado que también se haya transformado la estructura y organización de los propios centros educativos hacia la creación de redes externas (Dabas, 1998). Ello se aprecia en la escuela española en los intentos por tener en cuenta la diversidad de las voces de los actores involucrados (asambleas de familiares al inicio del curso académico y comisiones

mixtas de trabajo) o en una mayor flexibilidad de horarios y atención a personas externas al centro, tal y como señala la jefa de estudios:

> *Lo que no se hace aquí que yo he visto es lo que se hace en otros centros, es ser muy estrictos con el horario, aunque el horario de atención es de nueve a diez aquí si llega a las doce, se le atiende. No se le dice el horario ya ha pasado y entonces usted se tiene que volver a su casa como ocurre en la mayoría de los sitios* (E- C. Jefa de estudios AV. Abril 2009).

En el caso de la escuela mexicana, desde el principio se contempla la existencia de asambleas periódicas de familiares, la figura protagónica del Consejo Representativo y una concepción de la escuela como institución al servicio de la comunidad y no como institución al margen de la misma, tal y como plantea este asesor:

> *…para nosotros la aspiración es que la escuela forme parte de la comunidad. Y que nosotros aprendamos a mandar obedeciendo, ¿si? Es decir, que el maestro no imponga calendarios rituales ni conductas sino que sean las propias autoridades las que les den orientación. Por eso es que tenemos un consejo representativo que participa en la construcción de los proyectos de aprendizaje (…) La idea es que nosotros nos pudiéramos desentender y salir de las comunidades y dejar que ellas administren, dirijan las escuelas y maestros* (E-JSP. Asesor ESC. Julio 2008).

Desde este punto de vista, podemos considerar que las dos iniciativas de vinculación de la escuela con la comunidad analizadas en sendas escuelas dentro de los procesos de construcción de la diferencia "desde abajo" se convierten en uno de los factores fuerza de mayor importancia por varios motivos. En primer lugar, para el logro de la inclusión de ciertos grupos desfavorecidos dentro del sistema educativo a partir del acceso al éxito[117] y promoción escolar[118]. En segundo lugar porque dicha inclusión pasa igualmente por un diálogo cada vez mayor entre la cultura escolar y la cultura comunitaria favoreciendo estas prácticas un mejor clima escolar y la apropiación de la escuela por parte de los familiares, ciudadanos o vecinos del entorno. Tal y como hemos visto en los datos de campo, ambas escuelas reconocen "fondos de conocimiento" (Moll et al., 2005) diversos y los incorporan, de diferente

117 Sobre los datos respecto al rendimiento y éxito escolar remito a los resultados del Trabajo de Fin de Máster de Almudena Morales titulado "Impacto de las Comunidades de Aprendizaje en el Rendimiento Escolar: el caso del CEIP Adriano del Valle" dentro del Máster Universitario en Psicología de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla.

118 Sobre los datos de la promoción escolar, durante la estancia de trabajo de campo, cabe señalar por un lado que en la Escuela Secundaria de San Andrés Solaga, los alumnos de las diferentes generaciones no repitieron ningún curso. Por otro lado, en dichas fechas había 5 alumnos cursando sus estudios de Bachillerato. En el trabajo de campo se entrevistó a una de estas alumnas la cual defendía las capacidades adquiridas durante la secundaria para poder hacer frente con solvencia al trabajo del nivel de Bachillerato. Además de ello, había un antiguo alumno de la secundaria que había obtenido las mejores calificaciones de su curso de Bachillerato.

manera, dentro de la práctica escolar. En el caso español, la participación de familiares en ciertas toma de decisiones, la búsqueda activa de su implicación en el trabajo de las comisiones mixtas o la presencia cada vez mayor de familiares y voluntarios dentro de las aulas ha supuesto que las prácticas formativas que éstos aportan, sobre todo en cuanto a valores y normas de comportamiento, sean tenidas en cuenta y legitimadas por parte del profesorado. Y, por otro lado, ello ha comportado igualmente un empoderamiento y valorización de los conocimientos y saberes que los padres y las madres pueden aportar no sólo dentro de sus hogares, sino también dentro de la propia escuela favoreciendo así la alianza entre la institución escolar y las unidades domésticas. En el siguiente extracto del diario de campo puede apreciarse lo que acabamos de comentar:

> *Reunión en el salón de actos con los familiares en la Asamblea de Familiares de principio de curso.*
> *La jefa de estudios está explicando que se necesitan madres y padres para colaborar en los grupos interactivos del colegio. Toma la palabra Carmen (una madre que ha participado en años anteriores) diciendo "no tenéis que tener muchos estudios. Lo que hay que hacer son fichas, muy facilitas. Y estás con los maestros. No es difícil ni nà, no quita tiempo y viene muy bien porque recuerdas cosas que ya habías olvidado del colegio (…) para los niños va muy bien porque ven a sus madres en el cole y ya por esos son "señoritas" también porque desde el momento en que te metes en clase ya eres "señorita", no creas que va a cambiar".* (DC, 28-10-08).

EL CEIP AV, de esta forma, posibilita dentro de su estructura y organización espacios de encuentro entre diferentes actores (profesorado, alumnado, voluntariado, asociaciones civiles, representantes políticos, etc.) generando de esta forma un incremento del número de las redes sociales (Requena, 2008) de estos actores y por tanto, del capital social (Coleman, 2001) que pueden adquirir, hecho a tener en cuenta en contextos desfavorecidos, desestructurados y con las redes sociales especialmente debilitadas como es el caso de la población del barrio de La Plata. Aunque no tenemos datos concretos sobre las implicaciones que está teniendo esta generación de capital social, sí podemos señalar la importancia que está teniendo la institución escolar como centro de referencia en la gestión de recursos del entorno y facilitador de los mismos a los familiares de los alumnos que asisten a la escuela, tal y como señalaba la jefa de estudios en este extracto del diario de campo:

> *Reunión entre la jefa de estudios, la mediadora intercultural y la investigadora para abordar qué actividades va a desarrollar la mediadora intercultural.*
> *La jefa de estudios nos informa de que hay un grupo de monjas salesianas que desarrollan actividades en el barrio y que ella no tenía noticias de las mismas. Es la Fundación Mornese y tienen un taller de español para extranjeros llevado por*

> *Sevilla Acoge. Igualmente desarrollan otras actividades como clases de apoyo, talleres para madres y familiares, informática, etc. La jefa de estudios comenta: "estaría bien conocerlos más para coordinarnos con ellos porque una de las cosas que nos pidieron los padres una vez fue un curso de español par extranjeros y mira, si ya ellos lo dan pues a aunar esfuerzos pero bueno, hay que ver bien de qué va"* (DC, 9-2-2009).

En el caso de la escuela mexicana, la relación escuela-comunidad surge dentro de todo un paradigma discursivo y propositivo de gran calado en el contexto oaxaqueño y vinculado a la propuesta teórica de la comunalidad. Como ya mencionamos, esta propuesta significa "partir de lo propio" como estrategia identitaria-proyecto (Castells, 1998) de confrontación con el Estado-nación. Desde esta perspectiva, el caso de la escuela mexicana nos permite dar un paso más allá en nuestro análisis. En este caso, no se trata sólo de tener en cuenta ciertos "fondos de conocimiento" e incorporarlos en la dinámica de la escuela así como la creación de redes de diferente tipo sino que la apuesta de la Escuela Secundaria Comunitaria radica, desde un modelo educativo sociocrítico, en cuestionar el sistema educativo y el modelo de escuela nacional como un modelo asimilacionista reproductor de discriminación y desigualdad. Para confrontar esta lógica racista y etnocida de la escuela y, por tanto de la sociedad mexicana, proponen que sea la comunidad y sus prácticas culturales la base del trabajo estructural, organizativo, metodológico y pedagógico de la institución escolar, tal y como describe este asesor al comparar un modelo de escuela con otra:

> (Las escuelas tradicionales) *Reproducen el autoritarismo de la organización social, con una verticalidad extrema en cuya cabeza está el director, o el secretario general del sindicato o una pequeña élite pero todo es vertical y cuál es el papel del estudiante, callar y obedecer, como siempre en la historia. Entonces nosotros planteamos algo diferente. Cómo vive la comunidad, cómo toma decisiones la comunidad, que la asamblea comunitaria. Pues que sea en armonía con el planteamiento de la comunidad. De tal suerte que la secundaria, quien la gobierna es un consejo representativo y no tiene un director. Pero por otro lado, si nosotros planteamos que el estudiante asuma los valores de la vida democrática en la sociedad, no podemos pretender que lo haga desde una organización autoritaria. Los valores no se aprenden de memoria. Los valores se aprenden practicándolos.* (E-LM. Asesor ESC. Julio 2008. Cursiva mía).

Un elemento a tener en cuenta en todos estos procesos de cambio pedagógico que estas propuestas definen la identidad de todo el centro educativo, no siendo un proyecto puntual en el tiempo o fruto de la iniciativa de algunos profesores (Hargreaves, 2003). Lo interesante y lo que convierte a estas prácticas discursivas y pragmáticas en factores fuerza desde el paradigma de la diversidad es el hecho de

que todo el centro educativo esté unido en los mismos objetivos y concepción de la escuela permitiendo la continuidad en el tiempo de la propuesta.

Consideramos que esta apuesta por una escuela que parta de la comunidad y para la comunidad se configura como una importante fortaleza ya que favorece la creación y fortalecimiento tanto de las redes externas como las internas; permite la apropiación de todos los actores educativos de la escuela; su mayor implicación en la misma; el acercamiento entre la cultura escolar y comunitaria y la apuesta que supone como modelo educativo contrahegemónico confrontador de un Estado-nación excluyente y, en ciertos casos, discriminatorio.

Sin embargo, la comparación de un caso con el otro nos ofrece ciertas ideas significativas sobre los posibles factores amenaza a tener en cuenta. En primer lugar, podemos apreciar cómo la participación se convierte en un eje central de dichas experiencias ya que fundamenta la vida democrática de la escuela y asegura su transformación en institución realmente horizontal y dialógica en el caso de España y comunitaria en el caso de México. Analizando el caso de México, la participación de las familias y la comunidad es central hasta tal punto que el objetivo de la escuela es disolverse dentro de las formas de vida comunitarias. De esta manera, su propuesta pedagógica persigue que las investigaciones que realicen los estudiantes surjan desde las inquietudes y participación activa de todos los ciudadanos, colaborando en la génesis, evolución y evaluación de dichas investigaciones. Se podría considerar que su interés es lograr la "participación plena" aunque hasta la fecha hayan logrado únicamente una "participación parcial". En el caso de España, sin embargo, la participación se considera un elemento básico de la propuesta fomentando la presencia de padres y madres en las aulas, su inclusión en otras actividades que lleva a cabo el centro o colaborando mutuamente en la organización de eventos y fiestas especiales. De esta manera, mirado el caso español a la luz del caso de México, podemos observar que el tipo de participación que acaban fomentando es meramente informativa o consultiva (Flecha, 2011) en donde los familiares deciden si participar o no y de qué manera en una serie de actividades y decisiones ya tomadas previamente por el centro educativo. Esta misma realidad implica que se estén dando procesos de toma de conciencia y reflexión por parte del profesorado para revertir esta limitación de la participación real tal y como se recoge en el siguiente fragmento:

Reproducción del discurso a partir de una conversación con la jefa de estudios durante la reunión para la celebración de la fiesta de fin de curso.

Jefa de estudios: Estuve pensando en lo que se expuso el otro día. Y pensé que nosotros buscamos la participación de los familiares pero en aquello que nosotros ya le dejamos para que participen. Ellos en el fondo, no participan en las decisiones. Y aunque pensé que sería muy difícil, si no imposible todavía, que entre los familiares y nosotros decidiéramos el contenido curricular de lo que se va a impartir en el año, sí que podíamos ir dando pequeños pasitos. Y pensé, se me ocurrió a mi sola y de hecho no lo he hablado con nadie, que podíamos decidir junto con ellos y los alumnos, el tema de la Semana Cultural. Es decir, el año que viene podríamos comenzar con eso cuando hagamos la Asamblea de Familiares y quién sabe si para el otro año, podemos dar otro pasito más, ¿no? (DC, 9-6-09).

3.2. Metodología educativa

La principal apuesta metodológica de las Comunidades de Aprendizaje son, junto con las tertulias dialógicas, los grupos interactivos. En ellos se presupone el fomento de la cooperación y colaboración entre el alumnado; se asegura la participación activa de voluntariado y familias; el alumnado se siente más estimulado para hacer las actividades y; se rentabiliza mejor el tiempo al hacer un mayor número de tareas. Debemos destacar que una de las oportunidades que posibilita este tipo de trabajo dentro del aula es la realización de la tarea académica pero, al mismo tiempo, desde la cooperación y el diálogo, el fomento del conocimiento entre el propio alumnado, esto es, de su diversidad interna y de las distintas realidades sociales, familiares o culturales. Dichas diferencias se significan desde lo que implican en la práctica cotidiana actuando en coherencia con ello y no únicamente a partir de ciertos prejuicios o estereotipos con respecto al origen nacional del alumnado. En este fragmento puede encontrarse la respuesta de un profesor ante la diversidad lingüística de su aula:

Reproducción del discurso a partir de notas de campo. Sala de profesores, a la hora del recreo.

M: Les hice un examen el otro día en conocimiento del medio y Pablo García me dice que cómo es posible que habiendo puesto él lo mismo que Alejandro, que él estuviera suspenso y Alejandro aprobado. Entonces yo le explico, vamos a ver Pablo, Alejandro lleva poco tiempo en España y conoce el español poco a poco. Teniendo en cuenta eso, él me explica la pregunta a su manera y con estas limitaciones me las explica bien. Tú, sin embargo, que hablas español y lo entiendes bien, me la explicas igual que Alejandro que no habla español como tú. ¿Te parece que os puedo calificar igual? Y me dice, "no maestro, es verdad, lo entiendo". Todos se ríen (D,C. 05-03-08).

Esta diversidad lingüística está presente igualmente en otros momentos del aula en donde los alumnos de origen extranjero usan su lengua materna para comunicarse. Este hecho genera incomodidad a los alumnos de origen español que no comprenden lo que sus compañeros dicen. Ante este hecho, la docente actúa desde el fomento de la comunicación y el diálogo buscando la comprensión sobre la actuación de los compañeros rumanos:

> *Observaciones en el aula de 2º A.*
>
> *Otra de las cosas que sus compañeros dijeron de Gabi fue que a veces habla en rumano con Ivanka y Gerardo y que así los demás no se enteran. Guillermo se suma a dicha afirmación y dice "sí, es verdad, a veces él da la solución a Ivanka y Gerardo en rumano y los demás no nos enteramos". Pepa le responde "pero Guillermo, ¿tú hablas rumano como para saber que es la solución lo que está dando?" Seguidamente se ríe y todos los niños se ríen, incluido Antonio aunque se queda igualmente, un tanto cortado. Pepa explica que es verdad que no es muy respetuoso hablar en un idioma que los demás no entienden pero que también tienen que entender que venir de otro país y hablar otra lengua es difícil. Pepa les dice, "imaginaros que no entendéis una cosa que yo estoy explicando, que hay algo que no sabéis cómo decir, que es lo que le puede pasar a Garu… ¿a quién va a preguntar Garu? ¿a ti Juana? No, porque tú no hablas rumano, ¿no? ¿o sí? No. Le preguntará a Ivanka o Gerardo que seguro podrán ayudarle. Tenemos que ser un poco comprensivos, ¿no?* (D, C. 05-03-08).

En el caso de la Escuela Secundaria Comunitaria, el trabajo que realizan conforme a los proyectos de aprendizaje fomenta el aprendizaje autónomo de los/as estudiantes, partiendo de los conocimientos internos de la comunidad y articulándose con información de otros horizontes geográficos y culturales. Ello permite una lógica de aprendizaje sustentada en un constante diálogo intercultural entre los conocimientos y prácticas culturales de su entorno más cercano y aquellas otras consideradas como "externas" a la comunidad. El siguiente extracto del diario de campo sirve a modo de ejemplo de esta dinámica:

> *El grupo está trabajando sobre regiones económicas de Oaxaca y sectores económicos del sector Sogocho. Observo como hay un equipo que está estudiando las zonas económicas de todo el país. Le pregunto a la maestra y ésta me responde: "esto se debe a que fueron ellos en su lectura hasta este punto. Entonces me preguntaron "si aquí nos dedicamos a esto, ¿a qué se dedican en otras partes? De ahí que hicieran las zonas económicas del país.* (D,C. Salón de la 4ª generación. 27-5-08).

Esta dinámica conlleva que, en un momento dado de madurez del grupo-clase y de profundidad en la tarea investigativa, los alumnos adquieran cierta autonomía en las actividades que lleven a cabo y sepan qué deben hacer a lo largo de su jornada. Este hecho se observa principalmente en los alumnos de la 2ª y 3ª generación y en proceso en los alumnos de la 4ª. Estos últimos aún necesitan de la asesoría directa de

la educadora y de la organización en responsables de equipo para desempeñar las actividades.

Por último, la mirada de un caso con respecto al otro nos permite observar de nuevo ciertos factores amenaza. Desde este punto de vista, ciertas reflexiones en torno al aprendizaje cooperativo y otro tipo de innovaciones curriculares, organizativas y técnicas relacionadas con la propuesta inclusiva del caso español no están tan presentes en el caso mexicano. Ello puede apreciarse en la carencia de atención diversificada a una alumna con ciertas dificultades logopédicas dentro de la institución, o en la insatisfacción del alumnado ante las estrategias metodológicas adoptadas que focalizaban la dinámica de trabajo exclusivamente de manera grupal sin atender la evolución individual del proceso investigativo y de aprendizaje del alumnado, como se observa en el siguiente fragmento del diario de campo en el salón de la 4ª generación:

> *A. y S. (dos alumnas) le preguntan a la maestra cuándo van a exponer lo que están haciendo en el papel. La educadora le responde que cuando se nivelen los equipos. A. pone cara de sorpresa y exclama "¡a su!". Interpreto que es porque cree que aún queda mucho tiempo para que eso pase. (…) Unos días más tarde le pregunto a A por qué soltó aquella expresión la vez pasada. Me responde que se debía a que siempre tienen que andar esperando a algunos compañeros que nunca hacen nada de la actividad que les toca. Eso provoca que se aburra y que le entre flojera*. (D,C.26-5-08).

En síntesis, las apuestas metodológicas en ambos centros escolares permiten el protagonismo activo de todos los actores educativos sustentado en el trabajo autónomo, participativo y colaborativo. En el caso de la escuela española, además, supone superar las posturas culturalistas y esencialistas apostando por una gestión de la diversidad que va más allá de la atención diferencial a ciertos grupos concretos tales como población inmigrante. En el caso de la escuela mexicana, implica responder a su apuesta de partir de lo propio como forma de empoderamiento tanto de las prácticas culturales locales como de la identidad de los alumnos procedentes de minorías indígenas como en el caso de la población zapoteca de San Andrés Solaga, aunque encuentra ciertas limitaciones en la atención diferencial a determinados alumnos con necesidades específicas.

3.3. Curriculum/evaluación

A partir de todo este proceso de reconocimiento de la diversidad que veíamos tanto a nivel internacional, nacional y local en las propias escuelas, hemos encontrado un discurso recurrente por parte de diferentes actores educativos tanto en España como en México que plantea la necesidad de que los grupos minorizados tengan

derecho a mantener sus manifestaciones y prácticas culturales. En ambos casos hay un especial reconocimiento del uso de la lengua propia y el mantenimiento de la identidad cultural tal y como señala este entrevistado:

> *Me parece bien que hablen español, que se apoye su lengua, que no se pierda sus raíces (…) incluso aunque los niños se vienen muy pequeños yo creo que hace falta enseñarle el árabe o cualquier otro idioma (…) para que no pierdan esa conexión con una identidad.* (E-L- Asesor CEP. Marzo 2008).

Ello implica, igualmente, que en el contexto español vayan despuntando algunos discursos que señalan la importancia de reflexionar en torno a los contenidos curriculares que se imparten en la escuela y en la posibilidad de utilizar esta herramienta pedagógica de gran importancia de cara a la integración y el fortalecimiento de la diversidad de identidades en el seno de la sociedad multicultural española:

> *Yo creo que se debería de incluir en el plan curricular otras realidades socioculturales, no sólo historia de España, costumbres, España, España, sino también viendo un poquito la… el tipo de alumnado, meter algo del entorno sociocultural del entorno del inmigrante para que ellos se integren, en el momento que se sientan reconocidos como sujetos, pues va a ser más fácil la integración.* (E-I Trabajadora ACCEM. Febrero 2008).

En esta misma línea, en el caso de la secundaria mexicana, podemos señalar como un importante factor fuerza el debate sobre el pluralismo epistémico presente en la escuela, llegando incluso a cuestionarse el curriculum oficial presente en el Plan y Programa Nacional y creándose una nueva estrategia que parta del conocimiento local y comunitario enlazándose con los otros conocimientos disciplinarios. Se concibe esta medida como forma de atender la diversidad de la realidad indígena, invisibilizada y subordinada durante siglos por el sistema educativo homogeneizador y castellanizante en México. Este hecho lleva como añadido un factor fuerza más a tener en cuenta y es el hecho de encontrarnos ante una escuela que se cuestiona no sólo cómo enseñar, como hemos visto en el anterior punto con respecto a la metodología, sino también qué enseñar (Márquez y García-Cano, 2012). De esta forma, se cuestiona el carácter productor y reproductor de valores e ideología de la institución escolar abogando por incluir otros conocimientos y fomentar de esta manera un posible diálogo de saberes (Leff, 2003; Santos, 2009).

Ello ha significado igualmente una evaluación por competencias y habilidades más que de contenidos, en donde pueda apreciarse la capacidad de aprendizaje autónomo del alumno y su manejo tanto del castellano como de su lengua indígena en defensas

orales de su trabajo de investigación delante de otros compañeros y del resto de la comunidad.

La mirada comparativa nos permite revisar el caso de la escuela española a la luz de este debate epistemológico que pone sobre la mesa la experiencia de escuelas secundarias comunitarias. En el caso de España, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje aparece como propuesta respetuosa de la diversidad desde las diferencias individuales sin caer en la cosificación de atención a grupos estancos (como sí hace a través de su proyecto intercultural) y conforme a un modelo pedagógico que parece superar las teorías del déficit. Sin embargo, por mucho que se promulgue la transformación escolar y se cuestione el sistema educativo en sí (esto más desde los postulados de la educación inclusiva que desde la propuesta de Comunidades de Aprendizaje) los conocimientos que se enseñan en la escuela no se cuestionan más allá de la inclusión de determinados contenidos étnicos como vimos en las experiencias del proyecto intercultural que desarrolla el centro educativo. De hecho, incluso en una estrategia pedagógica novedosa como son los grupos interactivos, se reproducen las actividades "tradicionales" a partir del material docente del currículo oficial, tal y como se aprecia en el siguiente fragmento del diario de campo:

> *Reunión del profesorado del 3er ciclo y de la jefa de estudios para evaluar cómo marchan los GI.*
> *Comienza la jefa de estudios comentando la necesidad de replantearse cómo están funcionando los grupos interactivos y solicitando propuestas de mejora.*
> *Teresa (tutora de 4º y da matemáticas en 5º A). Yo trabajo con actividades de razonamiento y actividades del cuadernillo y seguimos la misma técnica, se trabaja la actividad entre todos y los demás ayudan a los que no lo saben.*
> *Aurora: en lenguaje de 5º B (…) procuro también trabajar lo que ya se ha visto antes para que resulte más ameno y además así repasan.*
> *María: en mi caso (…) normalmente el trabajo lo enfoco de cara al control que tengan próximamente, algo así como repasar.*
> *Teresa: yo propongo diseñar, junto con los niños, actividades más amenas, por ejemplo pasatiempos (…). Las ventajas de poner actividades de razonamiento es que las del cuadernillo son más aburridas.*
> *José: yo siempre procuro que las actividades del grupo interactivo sea algo diferente y un poco más ameno. Lo intento, el problema es que no hay tiempo. Me gustaría hacer cosas que fueran más manipulativas.* (DC, 29-1-08).

De esta forma, se consigue que el alumnado se sienta cómodo asistiendo a la escuela y se abre la participación reconociendo sus aportes en el discurso. Sin embargo, en la práctica, cuando los alumnos han de ser examinados siguen asistiendo a evaluaciones tradicionales a las que han de responder con los conocimientos adquiridos en los libros de textos, fichas o recursos similares. De esta manera, la Comunidad de Aprendizaje permite un ambiente agradable que mejora la convivencia

y consigue que los niños/as accedan a mejores resultados escolares pero no cuestiona conforme a qué se van a medir esos resultados escolares ni modificaciones al currículo oficial, salvo en los casos del alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Y por otro lado, tampoco reflexiona sobre las causas de la desigualdad estructural en la que se encuentran las familias cuyos hijos asisten al centro.

Además de ello, a la luz de este debate sobre la diversidad cultural gestionada de manera amplia en el caso español, podemos detectar en el caso de México otro factor amenazante en una gestión de la misma desde el paradigma de la diversidad. La propuesta educativa analizada respondía a la necesidad de visibilizar y empoderar la diversidad de la realidad indígena. Sin embargo, lo indígena en este contexto es interpretado desde una concepción cultural homogénea y cerrada sin permitir la visibilización de la diversidad intra-étnica o intra-cultural en la escuela, que tampoco aparece, o se encuentra en un segundo nivel, en la sociedad, esto es, diversidad sexual, diversidad religiosa, diversidad funcional, diversidad por cuestiones migratorias, etc.. Aunque trabajan con un currículum abierto conforme a proyectos de aprendizaje, las propuestas de investigación parten de la revalorización de lo propio entendiendo por propio tradiciones más o menos consensuadas de lo que es "ser pueblo originario". De ahí que los temas investigados durante la estancia de trabajo de campo respondieran a cuestiones como el cultivo del maíz, el cultivo de la caña de azúcar, el cuidado del medio ambiente, las festividades, la historia de la comunidad o las consecuencias de la migración para la comunidad. El amparo sociopolítico de la "comunalidad" plantea que el proceso educativo gire en torno a lo que la comunidad decida. Una comunidad que, desde el análisis realizado, consideramos que construye una identidad cerrada desde lo que Spivak (1987) denominó "esencialismo estratégico" y que responde a las lógicas culturalistas presentadas en el apartado anterior. Desde este punto de vista, la participación democrática fomentada en estas escuelas podría ser revisada a la luz precisamente de un debate sobre la diversidad de diversidades (Wallman, 2003) o la interseccionalidad (Anthias, 2011; Guzmán, 2011).

3.4. Relaciones inter-actorales

A partir del análisis realizado de los dos casos estudiados, concluimos que un factor de especial importancia en una gestión de la diversidad cultural desde el paradigma de la diversidad se encuentra en la propia actitud del profesorado y demás actores que participan activamente en el seno de la institución escolar.

En primer lugar cabe señalar la importancia de adquirir un proceso de reflexión constante sobre su práctica, de analizar lo que se está haciendo para poder generar cambios o mejoras en la propuesta diseñada. Este proceso de reflexión conlleva el planteamiento de qué tipo de escuela y educación se quiere y, por tanto, la reorganización de ciertas prioridades educativas. Tal y como señala esta maestra del AV, el hecho de darle importancia a hacer las fichas y terminar los contenidos programáticos puede provocar, en ocasiones, que no se visibilicen las necesidades de los alumnos e incluso, que no se conozca al propio alumnado cuando muchos de ellos además provienen de otros países; algo que ella, desde su proceso reflexivo, considera de gran importancia en el modelo educativo que tratan de fomentar:

> *En sexto les pregunté que por qué no le preguntan cosas de China a él y decían que "es que no nos contesta" y él cree que se ríen los niños de él. No habla bien el español y se siente tan ridículo… y yo he hablado mucho con él y le extraía pero ahora las clases en las que está, fichas, fichas, fichas… y se están perdiendo a un gran amigo y él mismo decía eso, que no tenía amigos y es duro escuchar eso, que un niño de otro país te diga eso, que no tiene amigos porque hay que dar conocimiento, contenidos y nos estamos perdiendo el valor humano* (E-P. Docente AV. Febrero 2008).

Algo semejante hemos encontrado en el proceso de construcción curricular y teórico del modelo de secundaria comunitaria en México. La génesis de dicho proyecto surgió a partir de todo un proceso reflexivo y cuestionador de la situación educativa dada en el contexto oaxaqueño lo que provocó que, por ejemplo, el propio concepto intercultural haya sido puesto en cuestión y relativizado frente a otros elementos teóricos que se consideraban de mayor interés, como la comunalidad. Este asesor narra de manera muy ilustradora el proceso reflexivo a partir del cual se puso en cuestión el concepto intercultural en el seno del modelo:

> *a lo mejor hubo en el primer momento un énfasis acentuado en lo bilingüe intercultural y me explico. A lo mejor hasta con un sesgo de preocupación personal de algunos integrantes del equipo dado que, pues, su casa matriz, era educación bilingüe intercultural. Y ese énfasis, cuando la estás llevando a la práctica, ya no nos suena tan indispensable. Porque además trae una carga ideológica en discusión terrible. Lo de bilingüe y ¿por qué no políglota?, ¿o nomás es entre dos?, ¿o cómo nos entendemos? y luego, además, en un momento dado, esto de bilingüe sin lo intercultural atendía a la lengua pero no a la cultura. Y la propuesta de cultura era la occidentalizada nomás que traducida. Entonces, con todos esos elementos nos fuimos al hecho de que, en el discurso, no necesitamos tanto énfasis, pues.* (E-LM. Asesor ESC. Julio 2008).

Lo interesante de esta fortaleza es detectar cómo este discurso cuestionador y reflexivo se reproduce en otros actores participantes en las escuelas como los

asesores del profesorado o miembros de asociaciones civiles, tal y como describe esta asesora del CEP de Sevilla:

> *Pues yo pienso que en tema de interculturalidad hace falta un proceso personal y un proceso grupal, a ver si me explico. Yo creo que todos debemos, yo por mi propia experiencia debemos de tener un proceso de análisis interno, los mecanismos de xenofobia son tan intraculturales de todas las culturas que son inconscientes. Entonces, tenemos que hacer conscientes ese tipo de cosas…* (E-L. Asesora CEP. Febrero 2008).

Sigue siendo un reto, sin embargo, encontrar esta lógica discursiva en alumnos y familiares. Tan sólo hemos encontrado algunas posturas críticas hacia la institución escolar por parte de algunos estudiantes de la secundaria comunitaria que, posicionados en contra de la misma, demandan una escuela más "tradicional" donde se sigan los protocolos de otras escuelas, se impartan materias y donde haya un horario y evaluaciones al uso:

> *Me gustaría que hubiese más orden, que hubiese homenaje a la bandera que aquí no lo hay (…) Me gustaría que se vieran más materias y que se aprendiera inglés. Cuando viene la fiesta vienen paisanos de Estados Unidos y no podemos conversar con ellos. Es una lengua importante el inglés* (Conversación informal. Varios alumnos de la ESC. Julio 2008).

Este proceso reflexivo se convierte en una especial fortaleza de cara al logro de una educación intercultural, donde la atención educativa pueda darse desde la diversidad de cada individuo sin caer en la cosificación por categorías estancas como hemos estado analizando en las propuestas educativas vigentes. Este es, quizá, uno de los mayores retos a los que la escuela debe ser capaz de enfrentarse, tratando de articular, como veíamos para la escuela inclusiva, la atención a las necesidades individuales con lo que debe ser común para todos los estudiantes (Echeita, 2007). Tal y como recoge Nuria Pérez de Lara (2001: 312) a partir del pensamiento de María Zambrano, se hace necesario introducir en la formación educativa el "pensar del alma" que permita introducir *un principio de orden diverso, el orden de una razón encarnada y sensible, que construye saber, no trabajando en torno a conceptos según procederes predefinidos, sino a partir de la interpretación de la mirada del otro, de sus gestos, de su modo de entrar en relación, o de sustraerse a ella.*

De ahí que una de las mayores fortalezas o debilidades que hemos detectado en los datos de campo con respecto a la gestión de la diversidad cultural desde el paradigma de la diversidad, es precisamente la formación inicial y permanente del profesorado.

Más allá de lo que ya hemos visto en cuanto a dificultades de formación de este colectivo tanto en un país como en otro, nos parece de especial interés la actitud que muestran los docentes en sendas escuelas ante la necesidad de formación dentro de lo que, consideramos, paradigma de la diversidad aunque no sea discursado de esta forma por parte de los/as entrevistados/as. Sus demandas giran en torno a la necesidad de tener mayores conocimientos sobre otras realidades culturales para comprender mejor el comportamiento de las personas que tienen en sus aulas; herramientas pragmáticas sobre cómo integrar las diversas individualidades en la práctica docente para que todo el mundo pueda sentirse integrado y reconocido en la institución escolar; cómo acoger al alumno/a diferente en un ambiente cálido; cómo formar a los individuos desde el auto-concepto para que sean personas seguras, responsables autónomas y orgullosas de lo que son; cómo facilitarles las habilidades y conocimientos necesarios para que puedan lograr el éxito en la sociedad en la que viven y puedan superar, de esta forma, la situación desfavorecida y de exclusión desde la que vienen. Consideramos de gran importancia esta actitud del profesorado que reconoce sus dificultades pero que desea superarlas en su formación para lograr una buena educación (Gorski, 2009).

A modo de síntesis de todo lo planteado, mostramos la tabla 23 que sistematiza los factores fortaleza y amenaza en una gestión de la diversidad cultural desde el paradigma de la diversidad, encontrados en ambos casos a partir de la mirada comparativa.

TABLA 23: FACTORES FUERZA Y AMENAZA EN LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL DESDE EL PARADIGMA DE LA DIVERSIDAD[119]

		FACTOR FORTALEZA	FACTOR AMENAZA
Macro (Internacional)		Reconocimiento diversidad cultural y derecho a la diferencia (ES y MX)	
Intermedio (Regional)		Concepto amplio de diversidad cultural a nivel teórico (ES y MX)	Medidas prácticas vinculadas a minorías étnico/nacionales (ES y MX)
Micro (local)	ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR	Red interna: participación alumnado y doble docencia (ES) Red externa: participación comunidad, mayores redes sociales y capital social (ES y MX) Proyecto de todo el centro Identidad proyecto confrontadora del Estado-nación (MX)	Tipo de participación: limitarse a una participación informativa o consultiva (ES)
	METODOLOGÍA EDUCATIVA	Favorecedora de un reconocimiento de la diversidad amplio (ES) Diálogo intercultural epistemológico (MX) Autonomía, cooperación y dialogicidad (ES y MX)	Carencia de atención diversificada (MX) Excesiva atención al trabajo grupal frente al individual (MX)
	CURRICULUM	Primer momento de adición étnica (ES) Pluralismo epistémico-diálogo de saberes (MX) Evaluación por competencias (MX)	No cuestionar los conocimientos que se enseñan (ES) No reflexión sobre desigualdad (ES) Curriculum desde el culturalismo: esencialismo estratégico (MX)
	RELACIONES INTERACTORALES	Cuestionamiento Reflexión Formación (ES y MX)	Falta de cuestionamiento entre familiares y alumnos (ES y MX)

Fuente: Elaboración propia

119En la presente tabla, de cara al logro de mayor claridad expositiva, hemos distinguido por niveles (macro, intermedio y micro) lo expuesto anteriormente en el texto siguiendo de nuevo la propuesta ecológica de Bronfenbrenner (1987) y la terminología de Verhoeven (2011). Las siglas que aparecen en la tabla hacen referencia a cada uno de los países de los casos en donde hemos detectado dicho elemento. De esta forma, ES hace referencia al caso de España mientras que MX se refiere al de México.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

Ilustración 39: alumnos del CEIP AV durante una actividad de Apadrinamiento Lector

Pero parece atractivo, por lo menos para no pocos, imaginar un acto de educar como una puesta a disposición del otro de todo aquello que le posibilite ser distinto de lo que es en algún aspecto. Una educación que apueste a transitar por un itinerario plural y creativo, sin reglas rígidas que definan los horizontes de posibilidad (Duschatzky y Skliar, 2001: 210)

Presentamos a continuación una síntesis de los resultados más significativos de la presente investigación. Para ello, vamos a comenzar abordando un concepto que consideramos central y que lleva décadas sometido a debate y deconstrucción en el ámbito de las Ciencias Sociales en general y de la Antropología en particular, la noción de cultura. Una vez explicado nuestro posicionamiento al respecto a partir del análisis de los datos, pasaremos a presentar los elementos teóricos y analíticos de mayor interés que han resultado de este trabajo así como los aportes de esta investigación desde un punto de vista metodológico. Unido a ello, presentaremos las futuras líneas de investigación que consideramos de mayor relevancia en el campo de los Estudios Interculturales a partir de los mencionados resultados. Finalizaremos el apartado presentando las propuestas de intervención concretas que consideramos de interés y relevancia social a partir de los resultados de la investigación y cerraremos el capítulo esbozando algunas de las limitaciones que, desde nuestro punto de vista, este trabajo ha presentado.

1. Resultados y aportaciones a nivel metodológico, teórico y analítico

A partir de lo expuesto en capítulos anteriores, se nos hace de gran importancia concluir cuál es la noción de cultura de la que nos hacemos eco. La cultura es un elemento central en el discurso intercultural y multicultural. Por un lado hemos visto como ésta aparece como elemento reificado a partir del cual llevar a cabo la reivindicación de identidades diferenciadas por parte de las minorías en constante negociación dentro del Estado-nación. Por otro lado, sin embargo, la “globalización” y

"modernidad" han enfatizado la flexibilización de fronteras y límites nacionales; los "desafíos" supranacionales, transnacionales y subnacionales de los propios Estados y; la puesta en evidencia del carácter construido de nociones aledañas como identidad o etnicidad.

No obviamos la posibilidad de rescatar unidades de análisis diferentes que nos ayuden a abordar la diversidad cultural y las relaciones interculturales e intraculturales. Sin embargo, creemos que la noción de cultura sigue siendo útil desde su interpretación como *organización de la diversidad de los comportamientos individuales* (García García, 1996). De esta manera, se convierte en una unidad procesual, que supera su lastre esencialista, que surge como consecuencia de la negociación inter-actoral y que da una dimensión social a la diversidad.

Desde esta concepción de la cultura en proceso, podemos comprender cómo ha sido posible interpretar la cultura como algo estanco e inmutable, que portan los grupos minoritarios y de lo que no pueden escapar. Si además dichas preconcepciones se forjan en el seno de sociedades estratificadas y desiguales que establecen jerarquías entre grupos culturales tenemos que, además de diferentes, las minorías entran en el terreno de la desigualdad.

Sin embargo, hay que tener en cuenta igualmente que las culturas en sí mismas no son desiguales, sino que la desigualdad afecta a aquellos individuos o grupos encapsulados en unas u otras según las lógicas de exclusión/inclusión expuestas anteriormente. Abogamos, por tanto, por una definición de cultura que mantenga el énfasis dado en su carácter movible, flexible, procesual e interactivo. Hannerz (1997) presenta diferentes conceptos vinculados con la cultura en el marco de la globalización tales como "flujo", "límite", "frontera", "sinergia", "transculturación", "sincretismo" o "creolización". De forma paralela, menciona igualmente el concepto de "hibridez" usado por Bahktin (1968) o por Bhaba (1994) para el cual hibridez subraya una subversión y desestabilización de las autoridades culturales coloniales.

De cara a nuestros fines analíticos rescatamos la noción de "hibridez" y la ponemos en relación con otra como es la de "hibridación" expresamente usada por García Canclini (2001):

> *entiendo por hibridación procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas* (García Canclini 2001: 14).

Dicha noción aparece, a partir de los resultados de nuestro trabajo (Cfr. Cap. 5) como una especie de "estrategia" que interesa tanto a los sectores hegemónicos

dentro de las sociedades como a los grupos minoritarios para participar del juego de inclusión/exclusión dentro de las estructuras del estado. Desde este concepto, se hace imposible plantear la existencia de culturas puras y esenciales sino que éstas se han ido fraguando a partir de "ciclos de hibridación" yendo de formas más heterogéneas a más homogéneas sin que se haya dado nunca una especie de pureza inicial. Sin embargo, como hemos visto, frente a esta noción de cultura híbrida aparecen respuestas sustentadas en el "esencialismo cultural estratégico" (Spivak, 1987) como opción política de negociación en el marco de los movimientos sociales en América Latina y, de otra forma, en el contexto migratorio europeo.

Desde esta perspectiva hay autores que plantean que el movimiento indígena, como movimiento social en América Latina necesita de la reivindicación de ciertas especificidades propias que le hagan mantener su identidad frente al proceso de modernización al que asistimos y que se define, entre sus muchos rasgos, por la homogeneización cultural. Dicha homogeneización asimiladora puede interpretarse en términos de sincretismo y/o hibridación justificando bajo este prisma teórico la pérdida identitaria y, por ende, de poder de los pueblos indígenas. Sin llegar a entender la construcción identitaria en términos de "identidades duras" totalitarias frente a "identidades blandas" de contornos difusos (Rachik, 2006), se plantea la necesidad de esencializar las diferencias étnicas como opción de lucha de los grupos étnicos para lograr la "inclusión" dentro de un sistema históricamente excluyente. Plantea Morales (1998) que esta estrategia nace de la necesidad de establecer la lucha dentro de las propias fronteras del Estado-nación ya que aún no han nacido propuestas de ruptura con esta forma de organización y gobierno. Finalmente, aboga el autor por superar las posturas diferencialistas esencialistas que se hermanan, aún sin quererlo, con la agenda política de la globalización neoliberal y la cooperación internacional y propone la necesidad de construir una hegemonía popular interétnica desde el mestizaje intercultural democrático.

Desde esta visión de la cultura, las identidades se definen de una forma semejante a las posturas constructivistas *como maneras en las que las comunidades se imaginan y construyen relatos sobre su origen y desarrollo* (García Canclini, 2001: 17-18). La identidad étnica de un conjunto de actores sociales sería así un proceso consciente de selección de determinados "marcadores étnicos" y prácticas culturales vinculadas a ellos (como la lengua, la vestimenta y otro tipo de tradiciones folklóricas) que, posteriormente, son internalizados y convertidos en un *habitus* distintivo y rutinizado de dicho grupo (Bourdieu 1991; Jiménez 2005).

De esta forma, se daría la reproducción social de las identificaciones étnicas. Sin embargo, dichas estrategias de identificación no se dan en un *vacuum* social sino que las posibilidades de identificación estarán determinadas por las relaciones entre minorías y mayorías y el poder definitorio de cada una de ellas, como vimos en el Capítulo 5 ante lo que denominamos "negociación inter-cultural", "identidad negada/conflictuada" o la "construcción empoderadora de la diferencia" en los procesos de construcción de la diferencia desde abajo. De ahí que se haga necesario relacionar el análisis intercultural con las relaciones de poder para ver qué grupos disponen de mayor fuerza para adscribirse a categorías étnicas hegemónicas (Nagel 1989), generar praxis contrahegemónicas o impulsar procesos de "etnogénesis" (Dietz 1999, 2003a).

Teniendo en cuenta estos conceptos, vemos cómo el estudio de la diversidad cultural, en contextos escolares formales como es nuestro caso, nos ha obligado a atender a múltiples procesos y para ello se hecho necesario una mirada multifocal, que articule la identidad y diferencia cultural con la desigualdad y exclusión social evidente de la que forman parte. Igualmente, gracias a este enfoque multinivel estaríamos consiguiendo mantener la cultura en su concepto dinámico y de relación intercultural por un lado y, por otro, lograríamos "desculturizar" problemas que en realidad tienen otro origen sea de tipo social, económico, político, etc. (Onghena, 2003).

De ahí que, uno de los mayores aportes de este trabajo haya estado sobre todo en una apuesta metodológica coherente con este concepto de cultura. Dicha apuesta se ha sustentado, como describimos en el capítulo 2, en el uso del método etnográfico a partir de una mirada comparativa y un enfoque multinivel, ecológico y holístico. De esta forma, la mirada comparativa nos ha permitido revelar las diferentes condiciones causales conectadas con los diferentes resultados en función de cada uno de los casos y de los diferentes contextos. Esta estrategia, común en las Ciencias Sociales, nos parece de especial relevancia e interés en tanto en cuanto nos permite, por un lado, acercarnos al intento de superación del denominado *nacionalismo metodológico* (Beck, 2005). Éste es entendido *como la continuidad, más allá del período histórico de su vigencia, de la asunción de la equiparación entre estado, sociedad nacional y territorio* (Llopis, 2007: 106). De esta forma, las técnicas investigativas y propuestas metodológicas se ceñirían a dicha demarcación territorial y geográfica. Sin embargo, como plantean diversos autores, los efectos crecientes de la globalización generadores de procesos de interconexión y redes transnacionales cada vez más amplias, ponen en cuestión las fórmulas metodológicas de la modernidad ancladas en

dicha ubicación geográfica cerrada. De esta forma, comienza a ponerse en solfa dicho nacionalismo metodológico que asimila, epistemológicamente, la producción de conocimiento al entorno delimitado del Estado-nación en el que se realizan las investigaciones.

Desde nuestro punto de vista, nuestro trabajo ha tratado de ser coherente metodológicamente con respecto a su objeto de investigación. De esta forma, dirigir nuestra mirada hacia los procesos de construcción de la diferencia en el seno del Estado-nación nos ha obligado a atender, precisamente, a los procesos internos dentro del mismo tanto en España como en México. Sin embargo, consideramos que el aporte comparativo nos ha permitido superar una visión epistemológica cerrada ya que el resultado final de la investigación ha evidenciado elementos comparativos transnacionales de interés desvelados no dentro del análisis de cada estado y sociedad nacional sino precisamente en el contraste y diálogo entre ambos. Por ello, consideramos que este tipo de reflexiones metodológicas y epistemológicas que apenas despuntan en nuestra investigación están convirtiéndose actualmente en el punto de mira de diferentes trabajos de gran relevancia[120] y pueden ser de especial interés en investigaciones futuras.

Desde dicho interés, hemos abogado en nuestra investigación por una defensa de "etnografías multisituadas" (Marcus, 2008). Esta propuesta, basada en la necesidad de localizar los trabajos de campo, supone ir más allá de comparar lo que ocurre en diferentes lugares, *es trascender la tradición disciplinar y pensar el contexto más allá de los lugares concretos, observando que sólo cobran significado los acontecimientos socioculturales cuando los tradicionales lugares del trabajo de campo se ensanchan y toman como territorio la globalidad en la que dichos actores sociales interactúan* (García Castaño et al., 2011: 206). De ahí nuestra propia propuesta basada en el enfoque multinivel, ecológico y holístico con el que hemos pretendido varios objetivos. Por un lado, superar la atención focalizada únicamente en las minorías para dirigirnos hacia otros actores e instituciones. Por otro lado, atender a los procesos y a los espacios de interacción interactoral a nivel nacional pero, sobre todo y gracias a la mirada comparativa, también transnacional. Este planteamiento metodológico

120 En el último número de la revista *Intercultural Education*, Vol. 23, Issue, 5 de 2012 se recoge un monográfico titulado "Comparative and Intercultural Education: Possibilities and Problems" en donde encontramos trabajos de diferente índole que ponen en relación dos campos de estudio: el de la educación comparativa y la educación intercultural. De especial interés nos resulta el artículo de Gunther Dietz y Laura Selene Mateos titulado "The need for comparison in intercultural education" (p.411-424) en donde se profundiza en los argumentos planteados sobre la importancia de un enfoque comparativo en los Estudios Interculturales.

respondería, según la propuesta de Dietz (2012), a un modelo que tiene en cuenta precisamente lo híbrido e intersticial, entendiendo así la diversidad de una manera multidimensional. Desde esta toma de postura, consideramos que actualmente, teniendo en cuenta la complejidad de las sociedades actuales, las Ciencias Sociales en general y la Antropología en particular ha de reflexionar sobre sus estrategias metodológicas así como sobre las técnicas y herramientas de producción y medición de datos. Desde este posicionamiento, apostamos en futuras investigaciones por la *necesidad de reivindicar un prisma transnacional, comparativo y transescalar* (Santos, 2006 en García Castaño et al, 2011: 215), que a su vez se sustente en una perspectiva transdisciplinar.

Por otro lado, esta apuesta metodológica supone, como señalaremos de nuevo posteriormente, superar la perspectiva normativa/propositiva que ha caracterizado los trabajos e investigaciones precedentes en educación intercultural y focalizarnos, más bien, en una visión analítica de la interculturalidad. Dicha visión, que Aguado (2009) denomina "enfoque intercultural", permite atender al concepto de interculturalidad no sólo como un proyecto político al que aspirar sino, ante todo, una oportunidad con gran capacidad hermenéutica para revelar y desvelar los entramados complejos de interacción entre actores, discursos, saberes y acciones. Eduardo Terrén (2007: 269) se refiere a este doble sentido al contraponer dos conceptos de interculturalidad, en donde el primero aparece relacionado con la realidad migratoria; con un valor prescriptivo; con un concepto estático de cultura vinculado a formas simples de pertenencia y; donde la identidad de referencia sigue siendo la nacionalidad o la etnicidad. Frente a este concepto, el segundo entiende la realidad como un agrupamiento de poblaciones no únicamente migratorias; vinculado a un concepto descriptivo de la diversidad cultural; donde la cultura aparece como un flujo y proceso relacionada con formas complejas de pertenencia y donde la identidad de referencia va más allá de únicamente la nacionalidad o etnicidad abordando formas más complejas.

En nuestro caso dicho enfoque, sustentado en la apuesta etnográfica, nos ha permitido desvelar cómo según el contexto y los actores en interacción, determinados factores pueden convertirse en fortalezas o amenazas en una gestión de la diversidad desde el paradigma de la diversidad. De ahí que, uno de los aportes más interesantes de esta investigación haya estado precisamente en la superación de una visión evaluadora y normativista de la interculturalidad para llegar precisamente, a un

acercamiento al concepto de interculturalidad analítica y como enfoque que hemos aportado como resultado.

TABLA 24: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EN RELACIÓN A LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL DESDE EL PARADIGMA DE LA DIVERSIDAD; ELEMENTOS TEÓRICOS RESULTANTES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

RESULTADOS		ELEMENTOS TEÓRICOS DE INTERÉS	LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN
METODOLÓGICO	**Superación del "nacionalismo metodológico" (Beck, 2005, 2006)** **La importancia de la etnografía** **Comparación, perspectiva holística y multinivel**	Etnografía multisituada (Marcus, 2008) Interculturalidad como concepto analítico y enfoque hermenéutico (Aguado, 2009; Terrén, 2007)	Prisma transescalar (García Castaño et al., 2011; Santos, 2006)
TEÓRICO Y ANALÍTICO	**Concepto amplio diversidad**	Diversidad/es (Wallmann, 2003) Superdiversidad (Vertovec, 2007)	Interseccionalidad (Anthias, 2011; Choo y Ferree, 2010)
	Estructura escolar	Capital social (Coleman, 2001) Redes sociales (Dabas, 1998)	Capital social bonding y bridging (Meneses y Mominó, 2008)
	Metodología pedagógica **Curriculum/Evaluación**	Capital cultural (Bourdieu, 1981) Diálogo de saberes (Santos, 2009; Leff, 2003)	Funds of knowledge (Moll et al.; 2004) Enfoque decolonial (Gorski, 2008; Lander, 2000) Crítica a la interculturalidad angelical (Gasché, 2009, 2006) Interculturalidad crítica (Walsh, 2010)
	Relaciones interactorales	Interculturalidad como cuestionamiento, reflexión, crítica (Aguado et al. 2005)	Formación del profesorado: Conciencia intercultural (Essomba, 2012)

Fuente: Elaboración propia

Teniendo esto en cuenta y recordando los resultados del trabajo desde el análisis que hemos hecho en el capítulo anterior, podemos detectar una serie de elementos teóricos de interés surgidos desde la investigación y que se convierten, a su vez, en futuras líneas de investigación sobre las que seguir transitando en el campo de los Estudios Interculturales como apreciamos de manera sintética en la tabla 24:

1- Centrándonos a partir de ahora en los resultados teóricos y analíticos, tenemos que uno de los elementos de mayor interés en la gestión de la diversidad desde un paradigma de la diversidad radica precisamente en una conceptualización de ésta amplia, integrando y teniendo en cuenta diversas categorías más allá de las étnico-nacionales. De esta forma, consideramos que este posicionamiento está en estrecha relación con la propuesta planteada por autores como Vertovec (2007) el cual señala la necesidad de reflexionar sobre la complejidad de las sociedades actuales en donde la creciente heterogeneidad de las poblaciones, en parte producto de una más diversa inmigración, torna reduccionista los clásicos enfoques multiculturales centrados sobre todo en la diversidad étnica. Dicho autor propone que la propia realidad migratoria ha ido diversificándose fruto de las diferentes trayectorias migratorias, lenguas, religiones, sexo, edad, etc. Esta super-diversidad, en palabras de Vertovec, insta a pensar más que en lo multicultural en lo "súper-diverso" y supondría un cambio en el enfoque de análisis dirigiéndose más bien hacia las interconexiones entre las diversas variables que constituyen esta superdiversidad indagando cómo se van configurando diversos procesos de diferenciación. En la misma línea, Walmann (2003) apela al concepto de diversidad de diversidades, para proponer un modelo que tiene en cuenta lo "híbrido" e "intersticial". Desde la perspectiva de este autor, en estrecha relación con los planteamientos de Dietz (2012), la diversidad se concibe no como una suma mecánica de diferencias, sino como un enfoque multidimensional que estudia las líneas de diferenciación.

Partiendo de esto, consideramos que se abre en nuestro trabajo una interesante línea de investigación, y sobre todo, un enfoque analítico de interés desde lo que se ha denominado perspectiva de la interseccionalidad. Ésta respondería de manera coherente con el posicionamiento inicial que hemos hecho en torno a la noción de cultura e igualmente con la mirada social hacia la multiplicidad de diversidades que hemos detectado en ciertos discursos en los datos de campo. Las reflexiones sobre la interseccionalidad surgen en torno a los debates feministas de la década de los sesenta. Siguiendo a autoras como Anthias (2011) o Choo y Ferree (2010) la interseccionalidad destaca la necesidad de reconocer que otras diferencias, además

del género, son cruciales para identificar y estudiar los diversos contextos de desigualdad en donde se encuentran localizados tanto las mujeres como los hombres. De esta forma, la interseccionalidad aparece como una teoría que examina las formas en las que social y culturalmente se construyen categorías sociales que se intersecan en múltiples niveles, manifestándose como desigualdad en la sociedad. Así, diversas categorías como raza, género, clase social y otras tantas crean un sistema de opresión donde múltiples formas de discriminación se intersecan (Banks, 2012). Desde nuestro punto de vista, trabajos como el que acabamos de presentar que dirige su mirada hacia los procesos de construcción de la diferencia y los procesos de inclusión/exclusión en el seno de los Estados-nación puede verse muy enriquecida por las propuestas analíticas del enfoque interseccional como veremos posteriormente en las limitaciones del presente trabajo.

2- En segundo lugar, ha sido especialmente interesante señalar la importancia de los diferentes cambios estructurales y organizativos de la escuela a un nivel micro en relación con la gestión de la diversidad desde el paradigma que planteamos. Dichos cambios, sustentados en una escuela que parta de la comunidad y para la comunidad, se configura como una importante fortaleza ya que favorece la creación y fortalecimiento tanto de las redes externas como las internas; permite la apropiación de todos los actores educativos de la escuela; su mayor implicación en la misma; el acercamiento entre la cultura escolar y comunitaria y la apuesta que supone como modelo educativo contrahegemónico confrontador de un Estado-nación excluyente y, en ciertos casos, discriminatorio. Consideramos que estos resultados, vinculados a la estrecha relación entre la escuela y la comunidad que hemos detectado en los dos casos analizados, abre una línea de investigación muy interesante en el campo de los Estudios Interculturales aunque no es especialmente novedosa. Nos referimos a los trabajos sobre capital social y redes sociales. El capital social es un concepto ampliamente trabajado por diversos autores, especialmente por James Coleman (2001). Desde la perspectiva de Coleman el capital social se define por su función, estando especialmente presente en la crianza de los individuos. Distingue tres tipos de capital social: 1- Obligaciones, expectativas y fiabilidad de las estructuras. Considera que esta forma de capital social depende de la “fiabilidad del entorno social” y del “alcance real de las obligaciones contraídas”. 2- Los canales a través de los cuales circula información de importancia y conforman una base de acción. 3- Las normas y sanciones sociales efectivas ante diferentes tipos de acciones.

Este concepto es importante en el estudio en las relaciones entre familia-escuela y comunidad en la medida que las normas compartidas por escuela y hogar se refuerzan mediante el solapamiento de diferentes grupos, generando un capital social que se traduce en mejores resultados escolares. Asimismo, el cierre de la relación padre-profesor es relevante ya que cuanta más adecuación de las líneas de actuación de unos y otros, menor riesgo de cara al fracaso escolar y exclusión social.

Desde una visión crítica, podemos afirmar que las teorías clásicas del capital social adolecen de dos carencias fundamentales (Molina, 2012). En primer lugar hacen especial énfasis en la clase social y su relación con el éxito y fracaso escolar. El bagaje que sustenta el concepto de capital social de Coleman supone obviar las condiciones sociales estructurales que condicionan al individuo a la situación social en la que se ubica y que limitan su propio capital social. De esta forma, supone no cuestionar la lógica de funcionamiento de la escuela como legitimadora de un saber y una cultura escolar particular de las clases dominantes y parece hacer responsable del éxito/fracaso escolar casi exclusivamente a los individuos y/o familias volcando su preocupación en una especie de "inversión" en capital social y obviando por completo las desigualdades estructurales que tienen lugar en el seno de la propia lógica excluyente de la institución escolar.

En segundo lugar, trabajos como los de Carrasco y Pamies (2009) muestran que aunque las teorías clásicas de capital social y cultural asuman que el nivel educativo de los padres, y la implicación de éstos en la escuela repercute de forma positiva en los resultados escolares de sus hijos, los estudios con familias inmigrantes, ponen en revisión dichos planteamientos. Siguiendo las teorías clásicas del capital social emparentadas de alguna forma con las teorías del déficit, los autores plantean que el refuerzo de los vínculos intracomunitarios limitaría el acceso a las relaciones interculturales y la participación de estos grupos en la escuela. Sin embargo, esto no es así en el estudio realizado con familias inmigradas.

A partir de lo expuesto, creemos que el concepto de capital social puede ser de interés en futuras investigaciones que aborden las relaciones entre la escuela y la comunidad, aunque matizado a la luz de las críticas expuestas y los aportes de otros trabajos. Entre ellos, nos parece de especial utilidad atender a la distinción establecida por Meneses y Mominó (2008) en la cual se distingue dos tipos de capital social que muestran estrecha relación con el concepto de redes sociales de Dabas (1998) utilizado en nuestro trabajo. Por un lado, estaría el *capital social vinculante (bonding)* relacionado con la "red interna", definido como la promoción de la cooperación en

tanto que estrategia de trabajo en el aula, del trabajo en equipo entre el profesorado del mismo curso o etapa, así como del establecimiento de los mecanismos necesarios para facilitar la participación de los colectivos internos en la gestión del centro como organización. Por otro lado, el *capital social que tiende puentes (bridging)* relacionado con la "red externa", se definiría como la interacción menos frecuente entre individuos diferentes, lo que conduciría a la heterogeneidad en la relación. Esta interacción puede apreciarse en la disposición del profesorado a la participación de agentes de la comunidad en la dinámica del aula, la participación en redes de colaboración a través de proyectos educativos compartidos entre centros, así como el establecimiento de espacios y vías para la corresponsabilización de los agentes de la comunidad local en la dinámica de funcionamiento de los centros.

3- Por otro lado, hemos decidido unificar los resultados y elementos teóricos detectados en torno a la metodología pedagógica y curriculum/evaluación porque consideramos que mantienen similitudes de interés. Por un lado, la metodología en ambos casos permite el protagonismo activo de todos los actores educativos sustentado en el trabajo autónomo, participativo y colaborativo. En el caso de la escuela española, además, implica superar las posturas culturalistas y esencialistas apostando por una gestión de la diversidad que va más allá de la atención diferencial a ciertos grupos concretos tales como población inmigrante. En el caso de la escuela mexicana, implica responder a su apuesta de partir de lo propio como forma de empoderamiento tanto de las prácticas culturales locales como de la identidad de los alumnos procedentes de minorías indígenas. Por otro lado, las cuestiones sobre curriculum y evaluación nos ha puesto sobre la pista de la importancia no sólo de cómo enseñar sino también de qué enseñar. De esta forma, aparecen elementos de interés como las diferentes formas de participación de las familias y otros miembros de la comunidad en la escuela aportando saberes y valores propios y diferenciados de la cultura escolar pero que la institución legitima y permite y; por otro lado, el pluralismo epistémico presente en la escuela mexicana y ausente en la española. Estos resultados teóricos nos remiten a conceptos de especial interés como son los de capital cultural (Bourdieu, 1987) o el diálogo de saberes (Santos, 2009; Leff, 2003).

Comenzando con el primero de ellos, Symeou (2006) señala que el concepto de capital cultural, aportado por Bourdieu, se desarrolló como herramienta para analizar cómo la familiaridad de los estudiantes y sus familias con la cultura dominante de la sociedad contribuye a la reproducción social y la reproducción de las relaciones e instituciones sociales. Según esta teoría los estudiantes de las clases dominantes

poseen un capital cultural afín a la cultura escolar. De este modo, la discontinuidad con el curriculum oculto (Torres, 1996) situaría a los sectores sociales desfavorecidos no sólo en desventaja dentro de la escuela sino que les abocaría en mayor medida al fracaso escolar (Vila y Casares, 2009: 109).

La importancia del concepto de capital cultural es fundamental en la escuela ya que permite analizar cómo el alumnado es objeto del sistema de estratificación social y de los mismos procesos de desigualdad que existen a nivel social. Los sistemas educativos legitiman los valores de la clase dominante, y por ello, excluyen directa o indirectamente del mismo a aquellos que no comparten la socialización en la misma clase social.

Según Bourdieu (1987), existen tres tipos de capital cultural: el cultural capital "incorporado" basado en el trabajo de adquisición por parte del sujeto sobre sí mismo; el capital cultural "objetizado", o los bienes materiales transmisibles y; el capital cultural "institucionalizado" sustentado en títulos, credenciales y demás documentos oficiales acreditativos. El funcionamiento de todos ellos ilustra no sólo cómo se mantienen los privilegios a través de la educación y cómo influyen en el resultado de la misma, sino también ayuda a comprender los mecanismos a través de los cuales se da el movimiento entre clases.

Sin embargo, el concepto de capital cultural puede verse sometido a ciertas críticas o matizaciones. Desde esta perspectiva, hay autores que sin manejar explícitamente el concepto hacen énfasis en el papel de esos otros "capitales culturales" que las poblaciones minoritarias pueden poseer y que no son validados comúnmente por la institución escolar formal. En esta línea, nos son de especial interés los trabajos de Moll et al. (2004) a través de la noción de "funds of knowledge", entendida como: *the historically accumulated and culturally developed bodies of knowledge and skills essential for household or individual functioning and well-being* (Moll et al., 2004: 72).

En la misma línea de lo planteado anteriormente para el concepto de capital social, consideramos que una interesante línea de investigación en el marco de los Estudios Interculturales puede ir en esta dirección, aunque sin perder de vista la complejidad que añade la perspectiva de la interseccionalidad. De esta forma, los "funds of knowledge" surgen en el entramado de relaciones sociales que se establecen dentro y fuera de la escuela, esto es, en el contexto comunitario y pueden servir para la adquisición de conocimientos oficializados; para el fomento de la participación de familias minorizadas en la lógica escolar así como para un "empoderamiento" del

alumnado y familias en situaciones de desigualdad. Desde un punto de vista teórico, este concepto, además, permite superar de nuevo la visión estática y homogénea de la cultura que ha sustentado los modelos de "déficit cultural" y, según González (2005), también de "diferencia cultural" imperantes en algunas políticas educativas. Por otro lado, desde un punto de vista analítico-metodológico, este concepto resulta de especial utilidad en tanto en cuanto 1) permite centrarnos en las acciones cambiantes y dinámicas de los sujetos pudiendo así analizar las prácticas educativas en contextos de diversidad cultural más allá de la folklorización que ha caracterizado muchas de las acciones bajo el rótulo intercultural. 2) Por la propia herencia de este trabajo dentro de los estudios sobre conflicto y reproducción social (Ogbu, 1978; Willis, 1977), "funds of knowledge" es un concepto que parte de un enfoque sobre el análisis social de la institución educativa atendiendo a las relaciones de poder existentes dentro y fuera del espacio escolar y señalando igualmente el protagonismo y agencia de los diferentes actores en la construcción de sus identidades tales como las familias y el propio alumnado. 3) Por último, recogiendo las propuestas de los enfoques decoloniales este concepto puede permitir una sistematización y análisis de una diversidad de saberes/conocimientos que se dan en la escuela y fuera de ella, en la comunidad, permitiendo enriquecer el análisis.

De esta forma, introducimos igualmente el concepto de diálogo de saberes, surgido en el contexto latinoamericano, a partir de las reflexiones postcoloniales y de los planteamientos de la colonialidad del saber (Lander, 2000). Desde dicho enfoque metodológico además de teórico, se subraya el contexto asimétrico en el que se ubican diferentes tipos de conocimientos y saberes habiéndose otorgado mayor protagonismo y legitimidad a aquellos procedentes de horizontes occidentales frente a aquellos surgidos en otras regiones. De esta forma, frente al conocimiento bancario surgido dentro de diversos "sistemas de expertos" (Greenwood, 2007), se aboga por el empoderamiento de otros tipos de conocimientos endógenos y tradicionales definidos en el contexto latinoamericano como "conocimientos indígenas". A partir de ellos, varios autores abogan por una "construcción intercultural del saber" (García Canclini, 2004) estableciendo cauces que permitan la hibridación y mestizaje entre diferentes tipos de conocimientos y saberes para construir nuevos cánones de conocimientos glocalizados (Santos, 2009; Leff, 2003).

Este planteamiento implicaría una redefinición de la "interculturalidad angelical", en palabras de Gasché (2006), entendida como propuesta programática que persigue modelos educativos equitativos y respetuosos de la diferencia y la diversidad. Desde

este diálogo de saberes, se hace de especial importancia revisar más bien las causas de dominación entre grupos indígenas y otros grupos de población. De ahí que varios autores hablen de un interculturalismo crítico que explicite las relaciones de conflicto, dominación y asimetría entre los grupos de población y que no ha permitido, hasta la fecha, alcanzar los ideales sociales y educativos que los modelos interculturales han estado planteando durante décadas (Walsh, 2010).

Consideramos que este tipo de reflexiones y propuestas, son de especial relevancia no sólo en el contexto latinoamericano sino como línea de investigación por la que seguir transitando en trabajos realizados en Europa en general, y España en concreto. Autores como Gorski (2008) respecto al contexto estadounidense, plantean la necesidad de superar las buenas intenciones en las acciones denominadas interculturales y aboga por "decolonizar" nuestro pensamiento, nuestras prácticas y la propia educación intercultural. Dicha propuesta pasa no solo por el reconocimiento de los sujetos y grupos como diferentes, sino sobre todo por el análisis del sistema estructural jerárquico desde el que se establecen las condiciones para la estratificación (que se manifiesta a través del sexismo, el racismo, el clasismo…) y su influencia en la escuela. De esta forma, los maestros y maestras pasarían a convertirse en activistas contra-hegemónicos de un sistema que produce y reproduce dichas desigualdades.

En esta misma línea Besalú (2012), en el contexto español, recuerda la importancia de pensadores como Giroux o Freire para defender una figura del maestro vinculada a la transformación social y sobre todo, a la reflexión constante sobre las causas de la desigualdad en la que se ubican determinados sectores de población en la estructura social actual. De igual forma, a la hora de reflexionar sobre el curriculum, aboga por repensar desde dónde éste es construido, reflexionar sobre su posible etnocentrismo y, finalmente, atender a las posibilidades de incorporar otro tipo de conocimientos que no respondan a los históricamente legitimados en el curriculum oficial.

4- Respecto al último punto, las relaciones interactorales, concluíamos en el anterior capítulo que un elemento de importancia en una gestión de la diversidad desde el paradigma de la diversidad radicaba en la actitud, principalmente del profesorado pero también de otros actores, respecto a sus modos de gestión. Dicha actitud se sustentaba en una postura crítica, cuestionadora y reflexiva sobre su propia práctica y su propio proceso formativo, rasgos que ya habían sido planteados en trabajos anteriores (Aguado et al. 2005).

En esta línea, nos parece de especial interés ciertos conceptos y, sobre todo, propuestas prácticas relacionadas con el fomento de dicha actitud por parte del

profesorado. Dicha actitud, según Besalú (2012), se sustenta en un desarrollo de la conciencia intercultural definida como la *comprensión de la propia cultura a través de una análisis reflexivo y crítico, de un conocimiento diacrónico y sincrónico, de una mirada hacia cierto punto exógena; y a la comprensión del pluralismo cultural existente en el mundo y en nuestros contextos más próximos, de la imposibilidad de establecer fronteras diáfanas y estáticas entre religiones, lenguas, costumbres…, de la diversidad interna inherente a cualquier grupo social* (P. 118).

Consideramos que esta conciencia debe ir acompañada de una postura sobre la interculturalidad tal y como la hemos definido previamente desde los enfoques decoloniales, que parta de la reflexión sobre las desigualdades existentes y del análisis de las causas de las mismas. Desde este posicionamiento, nos parece de especial interés futuros trabajos que atiendan a la formación del profesorado y otros actores en las sociedades actuales, como ya se ha venido haciendo. En esta misma dirección, nuestra propuesta pasa por prestar especial atención a los conceptos de interculturalidad y diversidad que hemos propuesto en estas páginas y que vamos a desarrollar a continuación en forma de posible línea de intervención.

2. Posibles líneas de intervención

A la hora de abordar las posibles líneas de intervención que se derivan de los resultados de esta investigación, nos parece de especial importancia explicitar el enfoque y el modelo de intervención en el que nos posicionamos. Siguiendo la clasificación de cuatro enfoques de la naturaleza del Trabajo Social de Vázquez (2009) -siguiendo la propuesta de Howe (1999)- partimos de que la realidad social se encuentra en constante tensión y conflicto fruto de la situación de desigualdad que caracteriza a las sociedades actuales tal y como hemos venido exponiendo a lo largo de este trabajo. Por otro lado, entendemos la comprensión de la realidad no únicamente desde la mirada externa supuestamente “objetiva” sino sobre todo partiendo de la perspectiva de los propios sujetos. Desde la combinación de estos elementos, ubicamos nuestro enfoque dentro del humanismo concientizador, que parte del compromiso con la transformación social y la emancipación entendiendo la intervención como un proceso de cambio tanto a nivel individual como grupal y comunitario (Vázquez, 2009: 143).

Por otro lado, centrándonos en los diferentes modelos de intervención (Viscarret, 2009), nuestro trabajo comparte rasgos del modelo humanista/existencialista que se basa en una visión holística del ser humano y en la libertad, dignidad y potencial de

elección de los seres humanos. Y además, se muestra en estrecha relación con el modelo crítico radical que entiende la intervención como forma de liberación, donde el cambio es producido por sus propios protagonistas y que pasa, indefectiblemente, por la toma de conciencia de su situación para poder cambiarla.

Desde este último punto de vista, consideramos que uno de los aportes aplicados de mayor interés de nuestro trabajo se centra, precisamente, en el ámbito de la formación. Las propuestas que vamos a especificar a continuación a partir de los resultados del trabajo y que se van a basar en la metodología de la pedagogía inductiva intercultural (Gasché, 2009) y la importancia de las competencias interculturales (Essomba, 2012; Vázquez, 2005) son de especial interés para la formación específica del profesorado en educación intercultural. Sin embargo, y como veremos en las limitaciones de este trabajo, nuestro interés radica en superar el lastre exclusivista entre interculturalidad y educación y apostar por una formación intercultural o en interculturalidad en diferentes áreas y disciplinas, entre ellas, las Ciencias Sociales en general y el Trabajo Social en particular en tanto que profesión dedicada a la intervención social.

La pedagogía inductiva intercultural responde a una ruta metodológica cuyo punto de partida es la explicitación de las expresiones de dominación/sumisión presentes en la relación intercultural asimétrica. Aplicada especialmente en el contexto latinoamericano, dicha propuesta parte del reconocimiento de la ambivalencia que experimenta el maestro indígena frente a su identidad cultural y lingüística. La clave del proceso se encuentra en la toma de conciencia constante por parte de los actores involucrados, develando la interiorización de la sumisión y la situación de profunda ambivalencia vivida por los maestros indígenas frente a sus orígenes identitarios y los de sus familias. Tal y como señala González Apodaca (2010), el discurso de los maestros y maestras indígenas suele ser muy crítico con respecto a la situación de desigualdad y discriminación histórica sufrida *subrayando el trasfondo político de la propuesta educativa, y la reivindicación de una ciudadanía diferenciada en el marco de los derechos indígenas y sus instrumentos jurídicos*. (p. 234). Sin embargo, aún a pesar de este discurso crítico con respecto al estado, la tarea difícil está precisamente en que dichos actores educativos hagan consciente de manera reflexiva, los sesgos de la dominación/sumisión presentes en su propia práctica educativa, y en sus percepciones y juicios sobre los niños indígenas y las comunidades en las que trabajan. Este proceso constante de explicitación de prejuicios y estereotipos que se anclan en esa posición de dominación/sumisión implica un *reposicionamiento afectivo*

y socioétnico que invita a la reflexión sobre las implicaciones éticas, políticas y pedagógicas de la posición del maestro indígena y del formador.

Este proceso formador consideramos que responde de manera coherente con el concepto de interculturalidad crítica planteado, heredero igualmente de los posicionamientos decoloniales trasladados al contexto europeo-español y que permitiría poder abordar un concepto de interculturalidad analítico más que prescriptivo y un concepto de diversidad cultural amplio más allá de la cuestión étnica o nacional. El interés de la formación dentro de este enfoque intercultural está precisamente en ese posicionamiento crítico radical, que cuestiona la estructura social desigual dada y que aboga por explicar los sutiles mecanismos en que dicha desigualdad se reproduce no sólo en las demás instituciones sociales –entre ellas, la escuela, como hemos visto- sino sobre todo por hacer consciente la forma en que los diversos grupos sociales hemos interiorizado dicha dominación/sumisión de unos grupos frente a otros invisibilizando -bajo la apariencia de diversidad cultural- precisamente dicha situación de desigualdad.

Dicho posicionamiento sobre la interculturalidad, permite superar igualmente el concepto de cultura estático y cerrado que ha caracterizado las prácticas interculturales como hemos visto en los resultados de este trabajo ya que, como señala González Apodaca*, el conocimiento indígena no es abarcable únicamente a través de los niños como sus portadores, ni asequible únicamente a través de su verbalización* (p. 236). Acercarse, por tanto, a éste conocimiento implica acercarnos a la propuesta de trabajar con los *funds of knowledge* que plantean Moll. et al. (2004) ya que requeriría *participar en la actividad socioproductiva que realizan los miembros del grupo (niños, padres y madres, comuneros, autoridades, sabios especialistas, etcétera) e investigar colaborativamente el conocimiento, la técnica, el gesto y los valores implícitos en ella (el saber, el saber hacer, el saber decir y el saber actuar)* (González Apodaca, 2010: 235).

Señala González Apodaca que otro gran aporte de este posicionamiento supone alejarse de la concepción del maestro indígena como supuesto conocedor a priori de la cultura de las comunidades y así, *descentrarlo como único sujeto educador*. (Íbid: 236). De esta forma, recuperamos de nuevo uno de los elementos de interés de la construcción de la diferencia “desde abajo” y que tenía que ver, precisamente, con la importancia de la relación escuela-comunidad y con la participación, colaboración y responsabilidad activa de todos los actores educativos en la propuesta escolar. De esta forma: *Descentrar la mirada les posibilitó* (a los maestros) *redescubrir el potencial*

cultural de sus pueblos y sus propias capacidades como investigadores nativos del conocimiento indígena, y autores de materiales educativos que surgen de un proceso de investigación colaborativa "desde abajo y desde adentro" (Íbid: 236). Los resultados de estas investigaciones participativas dieron como producto una elaboración de lo cultural en cada contexto más allá de las tendencias folklorizantes del universo sociocultural indígena en forma de tradiciones, práctica que suele ser común igualmente en el contexto español con respecto a la población inmigrante.

Este tipo de formación inductiva intercultural, en síntesis, nos permite seguir moviéndonos en torno a un concepto dinámico e híbrido de cultura; incorporando un concepto de interculturalidad que dirige su mirada hacia la toma de conciencia de los complejos mecanismos de construcción de la diferencia y causas de desigualdad social; que supera los lastres folklorizantes de prácticas interculturales tradicionales y que para hacer posible todo ello, se sustenta en el análisis participativo y reflexivo de todos los actores sobre sus propias prácticas culturales.

Consideramos que esta propuesta puede ser de interés ser aplicada en la formación inicial de maestros y maestras en la misma línea de lo que ya se viene realizando desde otras instituciones e investigaciones precedentes (Aguado 2006; Del Olmo, 2012). Sin embargo, nuestra propuesta radica en exportar precisamente estos complejos procesos de formación magisterial a otros ámbitos y áreas de conocimiento tales como la formación de graduados en Trabajo Social, en tanto que profesionales especialmente vinculados a la intervención social. Las sociedades actuales, tal y como hemos explicitado en los resultados de esta investigación, se encuentran en constante cambio y son *per se* diversas independientemente de la realidad migratoria que nos acontezca. En tanto que analistas y transformadores sociales, los y las trabajadores/as sociales deben hacer frente a epistemologías y metodologías que respondan precisamente a estas realidades complejas, multidimensiones, interdisciplinares y transnacionales. Defendemos que los diferentes aportes de esta investigación pueden sistematizarse como elementos teóricos, analíticos y metodológicos aplicables en forma de *competencias interculturales* (Essomba, 2012, Vázquez, 2005) y a tener en cuenta en la formación transversal de los diferentes profesionales de las Ciencias Sociales en general y de los/as docentes y trabajadores/as sociales en particular.

3. Limitaciones de esta investigación

Por último, queremos señalar algunas de las limitaciones que consideramos que este trabajo ha tenido. Para ello, vamos a recuperar lo que denominamos "retos de los Estudios Interculturales" (Cfr. Cap.1: 2.3.) y ver hasta qué punto hemos superado algunos de ellos y, por otro lado, perpetuado otros.

1- Respecto a la vinculación de los multi/intercultural a minorías étnicas/nacionales debemos recordar, como dijimos en la presentación de este trabajo, que nuestra investigación dirigía su mirada hacia la población indígena y extranjera en tanto en cuanto son los grupos a los que van dirigidas por antonomasia las políticas interculturales y, además de ello, son grupos a partir de los cuales poder observar precisamente los procesos de construcción de la diferencia que eran objeto de nuestra investigación. Por otro lado, hemos tratado de especificar en todo momento que nuestro posicionamiento sobre la educación intercultural se aleja de esa mirada reduccionista a estos grupos exclusivamente y que nuestro interés radica más bien en mostrar las diferentes maneras de trabajar con un concepto de diversidad amplio. Sin embargo, no podemos obviar el hecho de que los sujetos protagonistas de nuestra investigación han seguido representados por minorías étnicas y/o nacionales y este hecho nos invita a reflexionar sobre posibles trabajos futuros que tengan en cuenta a otros sujetos que quedan fuera de las políticas interculturales pero que, precisamente por ello, puede ser de gran interés investigar.

2- En segundo lugar nuestro trabajo ha demostrado, una vez más, cómo las medidas desarrolladas por parte de los Estados para atender a los grupos minoritarios siguen ancladas en el paradigma de la deprivación cultural y sustentadas en prácticas compensatorias. Sin embargo, nuestro trabajo ha pretendido detectar los elementos de interés en una gestión de la diversidad cultural diferente de la tradicional, que supere la perspectiva del déficit desde el paradigma denominado por Dietz (2007), de la diversidad.

3- En tercer lugar, y en la misma línea de lo anterior, esta investigación de nuevo confirma el predominio del modelo culturalista en los discursos y prácticas interculturales analizados. De ahí, de nuevo, nuestra propuesta de superación de dichos enfoques en una gestión de la diversidad cultural desde el paradigma de la diversidad.

4- Respecto a la confusión constante entre el plano analítico y normativo, queremos reconocer el esfuerzo realizado para poder llegar, precisamente, a un concepto de interculturalidad analítico que superase precisamente dicho lastre de

investigaciones y trabajos precedentes. Sin embargo, consideramos que este trabajo ha significado un primer intento y aún nos queda mucho camino y, sobre todo, la realización de múltiples investigaciones que incorporen y traten de traducir metodologica y analíticamente este concepto.

5- Por otro lado, debemos asumir que nuestro trabajo se ha centrado, una vez más, en el ámbito de la educación formal. De esta forma, esta investigación reproduce la crítica realizada a los Estudios Interculturales sobre la restricción de sus propuestas e investigaciones al ámbito educativo. Sin embargo, consideramos que el espacio escogido para la investigación ha servido únicamente como escenario a partir del cual poder llevar a cabo un análisis e interpretación macro y micro, nacional y transnacionales, articulando diferentes niveles y dimensiones socio-culturales más allá de las propiamente escolares.

6- Por último, una de las cuestiones más controvertidas sobre los retos de los Estudios Interculturales radica, precisamente, en un su indefinición de un marco teórico común. Debemos precisar que esa no ha sido nuestra intención en ningún momento de esta investigación y que, de hecho, las conclusiones extraídas del mismo confirman dicho posicionamiento. Consideramos que la definición de lo intercultural, desde una mirada analítica y no prescriptiva, debe ser resuelta en cada contexto en el que sus prácticas y discursos se desarrollen ya que cada situación concreta plantea un tipo de necesidades, demandas y constreñimientos. De ahí nuestra propuesta de no establecer conceptos a priori sobre qué es o no intercultural y permitir, en cada contexto, que lo intercultural se desvele aunque teniendo en cuenta, en todo momento, el carácter crítico con respecto a las situaciones de dominación y desigualdad de dichos contextos.

Para finalizar, y rescatando los aportes de esta investigación, consideramos que nuestra investigación podría haberse visto enriquecida si se hubiesen incorporado otras variables de análisis no tenidas en cuenta. Partiendo de la propuesta de Oomen (1994) en clara relación con la perspectiva interseccional, hubiese sido de interés haber podido atender a las relaciones inter-clase, inter-género, intra-actorales, etc. a la hora de atender a los procesos de construcción de la diferencia desde arriba y desde abajo. La perspectiva interseccional permite no sólo superar la mirada reduccionista hacia unos colectivos concretos, esto es, minorías étnicas y/o nacionales sino que, además, se encuentra en coherencia con un paradigma de la complejidad tan necesario en el análisis social actual, como precisamos anteriormente respecto al concepto analítico intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A.A.V.V. (2005) *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la interculturalidad en la escuela*. Informe del proyecto europeo Sócrates. Unión Europea. En http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=986. Última consulta 2 de julio de 2009.

ABDALLAH-PRETECEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.

ACEVEDO, S.; GARCÍA, A.; GARCÍA, F.F.; GUTIÉRREZ, B. et al. (2004) "Tequio pedagógico: colaboración pedagógica en comunidad". En MEYER, L. y MALDONADO, B. *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca: Fondo Editorial IEEPO.

ACTIS, W. (2003) Extranjería, nacionalidad, ciudadanía. En Delgado, M; Martucelli, D.; Actis, W.; Palacin, I. y Sáez, P. *Exclusión social y diversidad cultura*l. Barcelona: Tercera Prensa.

AGRELA ROMERO, B. (2006) *Análisis antropológico de las políticas sociales dirigidas a la población inmigrante*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

AGRELA, B.; GARCÍA-CANO, M.; GONZÁLEZ, E. y MÁRQUEZ, E. (2008*). Informe Final de Investigación. La gestión de la educación intercultural en los centros educativos: significados y aplicaciones*, (Nº Exp.: 2007/130). Universidad de Granada: Granada.

AGUADO ODINA, T., (1991). *La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones*. En JIMENEZ, M.C. Lecturas de pedagogía diferencial. Madrid: Dykinson. En http://www.lie.upn.mx/docs/Diplomados/LineaInter/Bloque3/Conceptuales/Lec4.pdf. Última consulta 7 de marzo de 2009.

- (2004) "Investigación en Educación Intercultural". En *Educatio*, nº 22. Pp. 39-57.

- (2006) (Coord) *Educación Intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: UNED.

- (2009) "El enfoque intercultural como una metáfora de diversidad en educación". En Aguado Odina, T. y Del Olmo, M. (Coords.) *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Ramón Areces.

AGUADO ODINA T., GIL, I. y MATA, P. (2005). *Educación intercultural. Una propuesta para la transformación en la escuela.* Madrid: Los Libros de la Catarata.

AGUILAR NERY, J. (2007). "Discursos educativos y diversidad cultural en baja California. Hacia una antropología de la interculturalidad". En Olmos Aguilera, M.

(Coord.) *Antropología de las fronteras. Alteridad, historia e identidad más allá de la línea.* México: El Colegio de la Frontera Norte, 191-211.

AGUIRRE BELTRÁN, G. (1957) *El proceso de aculturación y el cambio socio-cultural en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, 1ª Edición.

- (1975) *Teoría y práctica de la educación indígena*. Mexico: SEP.

AMIN, S. (2002) *Globalización: transnacionalización de la economía. El reto de la mundialización.* Thierd World Forum, Dakar. En http://www.scribd.com/doc/13981363/Samir-Amin-Globalizacion-Transnacionalizacion-de-La-Economia. Última consulta 3 agosto de 2009.

ANDALUCIA ACOGE (2011) *Queja presentada por Andalucía Acoge al Defensor del Pueblo Andaluz sobre varios aspectos del derecho a la educación respecto de personas extranjeras*. Inédito.

ANDERSON, B. (1993) [1983] *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

ANGUERA, M. T. (1995) "La observación participante". En Aguirre A. Etnografía. *Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.

ANTHIAS, F. (2011) "Intersections and translocations: new paradigms for thinking about cultural diversity and social indentities". *European Educational Research Journal.* Vol. 10, nº 2, 204-217.

ANTOLINEZ, I. (2009) *La diversidad cultural en el ámbito escolar formal. Un estudio comparativo sobre el significado de la interculturalidad y su gestión en contextos locales de España y México*. Memoria para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Departamento de Antropología Social y Cultural. Universidad de Granada. Granada. Inédito.

- (2010) "Una Mirada a la secundaria comunitaria de San Andrés Solaga. Análisis FODA". En *Educación Comunal*. Núm. 3, Febrero 2010. Pp. 45-80.

- (2011) "Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina". En *Papeles del CEIC*, vol. 2011/2, nº 73, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco, http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf. Pp. 1-37.

ANPIBAC (1980) *Los Indígenas y su Política Educativa*. I Congreso Nacional. Imiquilpan, Hidalgo.

ANUARIO ESTADÍSTICO DE EXTRANJERIA (2002). Delegación del Gobierno para la Extranjería y la Inmigración. Observatorio Permanente de la Inmigración.

APPADURAI, A. (1986) “Theory in Anthropology: Center and Periphery”. *Comparative Studies in Society and History*, 28, 356-361.

- (2001) *La modernidad desbordada*. Fondo de Cultura Económica, México. Fragmentos en www.globalización.org

ASAD, T. (1973). *Anthropology & the Colonial Encounter*. London: Ithaca Press.

AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. y; RACIONERO, S. (2010) (3era Ed.) *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

AUGÉ, M. (1996) *El sentido de los otros*. Barcelona: Paidós.

BALLESTÍN, B. (2009) “La observación participante en primaria: ¿un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles”. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*. Volumen 4, Número 2. Mayo-Agosto 2009. Pp. 229-244. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red.

BANKS, J.A. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. En BANKS J.A. Y LYNCH, J. (1986) Multicultural Education in Western Societies. London: Holt, Rinehart and Winstond.

- (1995) “Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice”. En BANKS, J.A. (Ed) *Handbook of research on multicultural education*. New York: MacMillan. Pp. 3-24.

- (2009) “Multicultural Education. Dimensions and paradigms”. En BANKS, J.A. (Ed) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York and London: Routledge.

- (Edit.) (2012) Encyclopedia of Diversity in Education. Vol. 2. University of Washington: SAGE.

BANKS, M. (2010) *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

BECK, U. (1997) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización.* Barcelona: Paidós.

- (2002) “Las paradojas de la globalización”. *El País*, 5 de diciembre de 2002.

- (2005) *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*. Barcelona: Paidós.

BERTELY BUSQUETS, M. (1998) “Educación indígena del siglo XX en México”. En Latapí Sarre, P. (Coord.) *Un siglo de educación en México*, Tomo II. México: CONACULTA-FCE.

- (2000) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* México: Paidós.

- (2003) (Coord) *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- (2007) *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. México: CIESAS.

BESALÚ, X. (2002) *Diversidad Cultural y Educación*. Madrid: Síntesis.

BLASCHKE, J. (2005) "Introduction". En J. Blaschke (Ed.). *Nation-State Building Processes and Cultural Diversity.* Berlin: Edition Parabolis.

BOHANAN, L. (2003) [1966] "Shakespeare en la selva". En H. Velasco (comp.) *Lecturas de antropología social y cultural: cultura y las culturas*. Madrid: UNED. Pp. 53-67.

BOOTH, T y AINSCOW, M. (2000) *Index for Inclusion*. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

BOURDIEU, P. y PASSERON, (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia

BOURDIEU, P. (1987) "Los tres estados del capital cultural". *Sociológica*, UAM-Azcapotzalco, México, 2 (5). 11-17.

- (1988) [1979] *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

- (1991) *El sentido práctico.* Madrid: Taurus.

- (1993a) [1989] "Los poderes y su reproducción". En H, Velasco Maillo; J. García Castaño y A. Díaz de Rada (1993). *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

BRICE, H. (1986) *La política del lenguaje en México: de la Colonia a la Nación*. México: INI.

BRONFENBRENNER, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

CAÏS, J. (2002) Metodología del análisis comparativo. Cuadernos metodológicos. Madrid: CIS.

CANETTI, E. (2004) "La responsabilidad de narrar". *Rebeldía*. México. 18. Pp. 47-54. (Selección, notas y traducción de R. Vera Herrera).

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.

CARRASCO, S. (2002). "Antropología de la educación y antropología para la educación". *Abriendo surcos en la tierra. Homenaje a Ramón Valdés del Toro.* Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona, 329-353.

- (2008) “Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo”. En I. Jociles Rubio y A. Franzé Mundano (2008) *¿Es la escuela el problema?* Madrid: Trotta.

CARRASCO, S.; PAMIÉS, J.; BELTRÁN, M. (2009) “Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social”. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 20. Núm. 1. Pp.55-78.

CASTELLS, M. (1997) “Prólogo: La red y el yo”. En *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*, Vol. I: La Sociedad Red. Madrid: Alianza Editorial.

- (1998) *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*, Vol. II: El Poder de la Identidad. Madrid: Alianza Editorial.

CASTLES, S. (1997) *Globalización y migración: algunas contradicciones urgentes*. Discurso inaugural en la reunión del Consejo Intergubernamental del MOST, 16 de junio de 1997. En http://www.ub.es/prometheus21/articulos/nautas/18.pdf. Última consulta 4 de julio 2009.

CAVALCANTI-SHIEL, R. (2007) “Para abordar la interculturalidad: apuntes críticos a partir (y sobre) la nueva educación escolar indígena en Sudamérica”. Cahiers *ALHIM. Amérique Latine Histoire et Mémoire*, Université de Paris, 13.

CEDELIO (2008) *Diseño curricular de la educación inicial y básica bilingüe e intercultural.* Inédito.

CEIP ADRIANO DEL VALLE. “Una escuela que sueña”. *Plan de Compensación Educativa (2008/2012)*, Inédito.

CEIP ADRIANO DEL VALLE. “Los colores del mundo”, *Proyecto de interculturalidad*, curso académico 2007/08. Inédito.

CIDE (2005) “El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1993-2004)”. *Boletín CIDE de temas educativos*, Enero 2005, nº 13.

- (2007) *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (1996-2007).* Ministerio de Educación y Ciencia.

COLEMAN, J.S. (2001) “Capital social y creación de capital humano”. En *Zona Abierta*, 94/95. Pp. 47-81.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2006). *Percepción de la imagen del indígena en México: diagnóstico cualitativo y cuantitativo.* Ciudad de México: Autor.

COMBONI, S. (2002) “Interculturalidad, educación y política en América Latina”. *Política y Cultura*, Primavera, Nº 017, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, Distrito Federal, México, 261-288.

COULBY, D. (1997) “Educational Responses to Diversity Within the State”. En D. Coulby; J. Gundara y C. Jones (Eds.) (1997) *World Yearbook of Education 1997.* Intercultural Education. London: Kogan Page.

CRAPANZANO, V. (1980) *Tuhami.* Chicago: Univesity of Chicago Press.

CREA (1999) *Cambio Educativo y Social I. Teorías y prácticas que superan desigualdades*. Jornadas celebradas el 22 y 23 de noviembre, Parc Científic de Barcelona.

CHOMSKY, N. y DIETERICH, H. (2004) *La Aldea Global.* Navarra: Xalaparta.

CHOO, H. y FERREE, M.M. 2010 “Practicing Intersectionality in Sociological Research: A critical analysis of inclusion, interactions and institutions in the study of inequalities”. *Sociological Theory*, 28. Pp. 129-149.

DABAS, E. (1998) *Redes sociales, familias y escuela*. Barcelona: Paidós.

DE LUCAS, J. (1997) “La desaparición del extranjero y su sustitución por el inmigrante. Estrategias de legitimación en la Unión Europea hoy”. En M. Delgado (Ed.) *Ciutat i immigració*. Barcelona: Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona.

- (2003) “Inmigración: otra política”. En V. Sampedro y M. Llera (Eds.) *Interculturalidad: interpretar, gestionar y comunicar.* Barcelona: Ediciones Bellaterra.

DEL OLMO, M. (2012) *La educación intercultural a nivel universitario. Análisis del diseño y puesta en marcha del Master en Educación Intercultural en la UNED.* (Ms. Ponencia presentada en el 54 Congreso Internacional de Americanistas). Viena, 15-20 de julio.

DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A.; SANS, A. (1995) *Técnicas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Dykinson.

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.

DÍAZ DE RADA, A. (2008). “¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?” En M.I. Jociles Rubio y A. Franzé Mundano (2008) *¿Es la escuela el problema?* Trotta: Madrid.

DIETZ, G. (1999*) La comunidad Purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México*. Quito: Abya-Yala.

- (2002) “Cultura, etnicidad e interculturalidad: una visión desde la antropología social”. En G. González Arnáiz, (Coord.) (2002) *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural.* Madrid: Biblioteca Nueva.

- (2003a) *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica.* Granada: Universidad de Granada.
- (2003b) "Introducción". En B. Pérez Galán y G. Dietz (Eds.) (2003) *Globalización, resistencia y negociación en América Latina.* Madrid: Catarata.
- (2005) "Del multiculturalismo a la interculturalidad: evolución y perspectivas". En G. Carrera y G. Dietz (Eds.) *Patrimonio Inmaterial y Diversidad Cultural*. Sevilla: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 31-51.
- (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.
- (2012) *Multiculturalismo, Interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

DIETZ, G. y MATEOS, L.S. (2008) "El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad". En S. Bastos (Comp.) *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*. Guatemala: FLACSO/OXFAM.

- (2011) Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. Xalapa. Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación.

DIRECCIÓN GRAL. DE COORDINACIÓN DE POLÍTICAS MIGRATORIAS (2004). *I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2001-2004)*, Junta de Andalucía, Consejería de Gobernación, Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.

DIRECCIÓN GRAL. DE COORDINACIÓN DE POLÍTICAS MIGRATORIAS (2007). *II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006-2009)*. Junta de Andalucía, Consejería de Gobernación, Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.

Documento para la Reforma del Estatuto de Andalucía "Los objetivos de la Reforma" en el en http://www.aelpa.org/reformas/EAAND/050428_ref_EA_PSOE.pdf. Última consulta 4 de abril de 2009.

DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2001) "Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y educación". En J. Larrosa y C. Skliar (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia.* Barcelona: Laertes

DWYER, K. (1982) *Maroccan dialogues*. Baltimore. John Hopkins University Press.

ECHEITA, G. (2007) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

ELBOJ C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. y VALLS, R. (2002) *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.

ESSOMBA, M.A. (2006) *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

- (2007a) "Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural". En J.L. Álvarez y L. Batanz (2007) *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*, Madrid: Alianza. Pp.177-212.

- (2007b) "Alumnado de familia extranjera e igualdad de oportunidades en educación. El complejo laberinto hacia la equidad". En M. A. Alegre y J. Subirats. (2007) *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada.* Madrid: CIS.

- (2012) "Interculturalidad: la resocialización del profesorado". En B. López y M. Tuts (Coords). *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural*. Red de Escuelas Interculturales. Madrid: Wolters Kluwer España.

EVERHART, R.B. (1993) "Leer, escribir y resistir". En H.M. Velasco Maillo; J. García Castaño y A. Diaz de Rada (Eds.) *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y la etnografía escolar.* Madrid: Trotta.

EXCMO. AYUNTAMIENTO DE SEVILLA (2008) *La Sevilla de los Once Distritos*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.

FAVRE, H. (1998). *El Indigenismo.* México: Fondo de Cultura Económica.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2005) "Algunas cosas que deben cambiar, si no lo han hecho". *Revista Témpora*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna. Pp 121-137.

FERRER ESTEBAN, G. (2005). "Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje". *Educar*, 35, págs. 61-70.

FORNET BETANCOURT, R. (2002). "Filosofía e interculturalidad en América Latina". En R. González G. Arnaiz (Coord.) (2002). *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural.* Madrid: Biblioteca Nueva.

FRANZÉ MUDANÓ, A. (2008a) "Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la "cultura de origen". En M.I. Jociles Rubio y A. Franzé Mundano (2008) *¿Es la escuela el problema?* Madrid: Trotta.

- (2008b) “Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas”. *Revista de Educación*, 345, Enero-abril, Pp. 111-132.

GARCÍA BACETE, F.J. (1998) “Aproximación conceptual a las relaciones escuela-familia”. *Bordón.* Volumen 50, nº 1.

GARCÍA CANCLINI, N. (1995) “Narrar la multiculturalidad”. En *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.

- (2000) “Globalizarnos o defender la identidad ¿Cómo salir de esta opción?” En *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós.

- (2001) “Las culturas híbridas en tiempos globalizados”. En *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Paidós.

- (2004a) “La cultura extraviada de sus definiciones”. En *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad.* Barcelona: Gedisa.

- (2004b) “Diferentes, desiguales, desconectados”. *Revista CIDOB d’Afers Internacionals* 66-67. Pp. 113-133.

GARCÍA-CANO TORRICO, M., MÁRQUEZ LEPE, E. y AGRELA ROMERO, B. (2008) “Cuándo, por qué y para qué la educación intercultural. Discursos y praxis de la educación intercultural”. *Papers*, nº 89. Pp. 146-167.

GARCÍA-CANO, M. y SHIMPF-HERKEN, I. (2008) “Miradas cruzadas y divergencias en los discursos europeos y latinoamericanos acerca de la interculturalidad”. En L.S. Mateos Cortés (Ed.) (2008) *Los Estudios Interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*. Xalapa: Editorial de la Universidad Veracruzana &UV Intercultural.

GARCÍA CASTAÑO, F.J y PULIDO MOYANO, R. (1994). *Antropología de la educación. El estudio de la adquisición-transmisión de la cultura*. Madrid: Eudema.

GARCÍA CASTAÑO, F.J., GRANADOS MARTÍNEZ, A. y PULIDO MOYANO, R. (1999) “Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia”. En F.J. García Castaño y A. Granados Martínez (1999) *Lecturas para educación intercultural.* Madrid: Trotta.

GARCÍA CASTAÑO, F.J., PULIDO MOYANO, R. y MONTES DEL CASTILLO, A. (1999) “La educación multicultural y el concepto de cultura”. En F.J. García Castaño y A. Granados Martínez (1999) *Lecturas para educación intercultural.* Madrid: Trotta.

GARCÍA CASTAÑO, F.J., GRANADOS MARTÍNEZ, A., y GARCÍA-CANO TORRICO, M. (1999) “De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de

origen: reflexiones sobre el caso español". En F.J. García Castaño y A. Granados Martínez (1999) *Lecturas para educación intercultural.* Madrid: Trotta.

GARCÍA CASTAÑO F.J. y PULIDO MOYANO, R. (2008) "El desarrollo de la antropología de la educación en España: razones que explican la casi monográfica mirada a las llamadas minorías étnicas". En M.I. Jociles Rubio y A. Franzé Mundano (2008) *¿Es la escuela el problema?* Madrid: Trotta.

GARCÍA CASTAÑO, F.J., RUBIO, M. y BOUACHRA, O. (2008) "Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación". *Revista de Educación*, 345, Enero-abril. Pp. 23-60.

GARCÍA CASTAÑO, F.J., ALVAREZ, A. y RUBIO, M. (2011) "Prismas tranescalares en el estudio de las migraciones". *Revista de Antropología Social*. 20. Pp. 203-228.

GARCÍA GARCÍA, J.L. (1996) *Sobre el significado y las consecuencias de la diversidad cultural.* (Ms., ponencia presentada en el curso de verano "Diversidad cultural, exclusión social e interculturalismo", de la Universidad Internacional de Andalucía), Baeza, UIA.

GARCÍA SEGURA, S. (2004) *El Estado-Nación y los modelos educativos interculturales: un análisis comparativo de la región purhépecha (México) y la región amazónica (Perú).* Granada. Universidad de Granada. Tesis doctoral.

GASCHÉ, J. (2006) "Dominación, Alteridad y Objetividad en la Perspectiva Educativa Intercultural. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?" En F. Soberanes Bojórquez, I. Seda Santana y J.F. Viveros García (Eds.) (2006) *Memoria del Primer Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural.* México: Comité Promotor del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural y la Unidad de Capacitación e Investigación Educativa para la Participación. Pp 125-139.

- (2009) "Los niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura." En: J. Gasché, M. Bertely y R. Podestá (Ed.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito-Ecuador: Abya Yala.

GEERTZ, C. (1989) "Estar allí. La antropología y la escena de la escritura". En *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.

- (1992*) La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

GELLNER, E. (1997) *Nacionalismo*. Barcelona: Destino.

GIBSON, M. A. (1976). "Approaches to Multicultural Education in the United States". *Anthropology and Education Quarterly*, 7.

GIDDENS, A. (2002) *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.

GIL, S. (2005) "Nation-State Building Process and Cultural Diversity: Spain". En J. Blaschke (Ed.) *Nation-State Building Processes and Cultural Diversity*. Berlin: Edition Parabolis.

(2010) *Las argucias de la integración. Políticas migratorias, construcción nacional y cuestión social.* Madrid: Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África (IEPALA).

GIL JAURENA, I. (2009) "Diversidad cultural en educación obligatoria. ¿Qué sucede en las escuelas?" En M. Fernández Montes y W. Mullauer-Seicher (coords.) *La integración escolar a debate*. Madrid: Parson. Pp. 143-169.

GIMÉNEZ, C. (2003) *Qué es la inmigración.* Madrid: Integral.

GIROUX, H. (1998) "Las políticas de educación y cultura". En H. Giroux y P. MacLaren (Ed.) *Sociedad, Cultura y Educación*. Miño y Dávila Editores: Madrid.

GLEDHILL J. (2000) "Antropología y política: compromiso, responsabilidad y ámbito académico". En *El poder y sus disfraces: perspectivas antropológicas de la política.* Barcelona: Bellaterra.

GODENZZI, J.C. (2005) "Introducción / Diversidad histórica y diálogo intercultural. Perspectiva latinoamericana". *Tinkuy, Boletín de investigación y debate*, nº 1, invierno. Sección de Estudios de la Universidad de Montreal.

GONZÁLEZ, N. (2004) "Beyond culture: the hibridity of Funds of Knowledge" en Moll, L., Amanti, C., González, N. (2004) *Funds of Knowledge: theorizing practices in households*. LEA: Mahwah.

GONZÁLEZ, R. y ARNAIZ, G. (2002) "La interculturalidad como categoría moral". En R. González y G. Arnaiz (Coord.) *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid: Biblioteca Nueva.

GONZÁLEZ, N. (1999) "What Will We Do When Culture Does Not Exist Anymore?", *Anthropology and Education Quarterly*, Dec 1999, 30, 4, Pp. 431-435.

GONZÁLEZ APODACA, E. (2010) "Una experiencia de apropiación de la pedagogía inductiva intercultural entre maestros y formadores de docentes en Oaxaca, México". *Cuadernos Interculturales*. Vol. 8, núm. 14, 227-243.

GONZÁLEZ APODACA, E. y ROCKWELL, E. (2009). "Estado de conocimiento de la Antropología de la Educación en México. 1990-2008. Avances de investigación". (Ms., ponencia presentada en el seminario "Aportes y reflexiones desde la antropología educativa mexicana: una mirada actual" Benemérita Universidad Autónoma de Puebla) Puebla, 12 de febrero de 2009.

GONZÁLEZ, E. y ROCKWELL, E. (2009) *Estado de conocimeintyo de la Antropología de la Educación en México. 1990-2008. Avances de investigación*. (Ms., ponencia presentada en el seminario "Aportes y reflexiones desde la antropologia educativa mexicana: una mirada actual". Benemérita Universidad Autónoma de Puebla) Puebla, 12 de febrero de 2009.

GORSKI, P. C. (2008) "Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education". En *Intercultural Education*, Vol. 19, No. 6, December 2008. Pp. 515-525.

GRANADOS, A. (2007). "La realidad narrada y la realidad opinada de la inmigración extranjera en España". En J.J. Igartua y C. Muñiz, C. (Eds.). *Medios de comunicación, Inmigración y Sociedad.* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

GRANT, N. (1997) "Intercultural Education in the UK". En D. Coulby, J. Gundara y C. Jones (Ed.) (1997) *World Yearbook of Education 1997. Intercultural Education*. London: Kogan Page.

GREENWOOD, D. (2007) "Investigación participativa y la transformación de las universidades públicas: dar lugar a la producción de conocimiento en modo 2 en organizaciones de modelo II". *Política y Sociedad,* 44 (1). Pp. 95-106.

GREGORIO GIL, C. (1997) "El estudio de las migraciones internacionales desde la perspectiva de género". *Revista Migraciones*, nº 1, Universidad Pontificia de Comillas.

- (2006) "Contribuciones feministas a problemas epistemológicos de la disciplina antropológica: representación y relaciones de poder". *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, nº 1. Pp. 22-39.

GREGORIO, GIL, C. y FRANZÉ, A. (1999) "Intervención social con población inmigrante: esos "otros" culturales". *Intervención Psicosocial*. Pp. 163-175.

GRILLO, R. (2007) "An Excess of Alterity? Debating difference in a multicultural society". *Ethnic and Racial Studies* 30 (6). Pp. 979-998.

GROSFOGUEL, R. (2007) "Los dilemas de los estudios étnicos estadounidenses: multiculturalismo identitario, colonización disciplinaria y epistemologías decoloniales". *Universitas Humanísticas*, No. 63, Enero-Junio 2007. Pp. 35-47.

GUDYKUNST, W.B. (1995) "Anxiety/uncertainty management (AUM) theory: Current status". En R. Wiseman (Ed). *Intercultural communication theory*. Thousand Oaks, CA: Sage. (1995). Pp.8-58.

GUNDARA J. y PORTERA, A. (2008) “Theoretical reflections on intercultural education”. *Intercultural Education*, Vol. 19, No. 6, December 2008, págs. 463-468.

HABERMAS, J. (1987) *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.

HALE, R. (2008) “Reflexiones sobre la práctica de la investigación descolonizada”. En *Anuario CESMECA* 2007. Tuxtla Gutiérrez: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

HAMMERSLEY, M. y P. ATKINSON (2003) *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

HANNERZ, U. (1997) “Fluxos, fronteiras, híbridos: palavra-chave da antropologia transnacional”. *Mana*, Vol. 3, n.º, Apr. 1997, Río de Janeiro. En formato electrónico en http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000100001%094#back1. Última consulta 28 de julio de 2009.

HARRIS, M. (1999) [1979] *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. Madrid: Siglo XXI.

HERNÁNDEZ, P. (2004) “Rescate, desarrollo y difusión de las lenguas indígenas a partir de su escritura: la experiencia del CEDELIO”. En L. Meyer y B. Maldonado. *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca: Fondo Editorial IEEPO.

HINTON, O. (1997) “Intercultural Education in France”. En D. Coulby, J. Gundara y C. Jones (Ed.) (1997) *World Yearbook of Education 1997. Intercultural Education*. London: Kogan Page.

HOBSBAWN, E. y RANGER, T. (1985) *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica.

HOBSBAWN, E. J., (1995) *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Editorial Crítica.

HORKHEIMER, M. y ADORNO, T.W. (2005). *La Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Editorial Trotta.

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.

- (2007a) *Secundaria para la atención de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios del estado de Oaxaca*. Coordinación Estatal de Secundarias Comunitarias.

- (2007b) *Los proyectos de aprendizaje*. Coordinación Estatal de Secundarias Comunitarias.

INEGI. Censo de Población y Vivienda. 2000.

INNERARITY, D. (2003) “Políticas de la identidad”. En V. Sampedro y M. Llera (Eds.) *Interculturalidad: interpretar, gestionar y comunicar*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE ANDALUCÍA. *Un siglo de demografía en Andalucía. La población desde 1900.* En http://www.juntadeandalucia.es:9002/sid/actualizacion01/index.htm. Última consulta 3 de marzo de 2009.

IOÉ (2001) “Flujos Migratorios Internacionales. Marco de comprensión y características actuales”. *Revista Migraciones*, nº 9, Universidad Pontificia de Comillas.

- (2002) “Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada”. *Colección Estudios Sociales*, nº 11, Barcelona, Fundación la Caixa.

JACKSON, Ph. W. (1975) *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.

JIMÉNEZ NARANJO, Y. (2005) *El proceso cultural en educación escolarizada: Educación Bilingüe Intercultural en los Zapotecos de Oaxaca*, México. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada.

- (2011) “Los enunciados de la escuela intercultural en el ámbito de los pueblos indígenas de México*. Desacatos*, núm. 35, enero-abril. Pp. 149-162. CIESAS, D.F. México.

JOCILES RUBIO, M.I. (2008) “Panorámica de la antropología de la educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos”. En M.I. Jociles Rubio y A. Franzé Mundano *¿Es la escuela el problema?* Madrid: Trotta.

JULIANO, D. (1993) *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Barcelona: Eudema.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2001) *Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza*. Consejería de Educación y Ciencia.

KEARNEY, M. (1986) “From the invisible hand to visible feb: Anthropological Studies of Migration and Development”. *Annual Review of Anthropology*. 15: 331-361.

KHAN, M. (2008) “Multicultural education in the United States: reflections*”. Intercultural Education*. Vol. 19, No. 6, 527-536.

KYMLICKA, W. (1996) “Las políticas del multiculturalismo”. En *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Paidós.

KUPER, A, (2001 [1999]) “Introducción: guerra de culturas/Cultura, diferencia, identidad”. En *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.

LAHIRE, B. (2008) “Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades”. En M.I. Jociles Rubio y A. Franzé Mundano *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta.

LANDER, E. (2000) “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”. En El. Lander (Comp.*) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

LEFF, E. (2003) “Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable”. *Desenvolvimento e Meio Ambiente* 7. Pp. 13-40.

LEVITAS, R. (2007). “Los límites de la agenda Social Europea”. En *Revista del Tercer Sector, Exclusión Social*, n.5, Enero-Abril 2007. Fundación Luís Vives. Madrid.

LEYES EDUCATIVAS VIGENTES (LODE y LOE) (2007), Fundación ECOEM, Sevilla.

LINCOLN, Y. (1990) “The making of a constructivist: A remembrance of transformation past”. En E. Guba (Ed.) *The paradigm dialogue*. Newbury Park: Sage.

LÓPEZ-ARANGUREN, E. (2005). *Problemas Sociales: Desigualdad, pobreza, exclusión social*. Madrid, España. Editorial Biblioteca Nueva.

LÓPEZ, L. E. y KUPER, W. (1999) “La educación intercultural en América Latina: balance y perspectivas”. *Revista Iberoamericana*, Nº 20, mayo-agosto.

LÓPEZ, L.E. (2001) *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, UNESCO 2001.

- (2004) “Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana”. En M. Samaniego y G.C. Garbarini (ed.). *Rostros y fronteras de la identidad*. Chile: Universidad Católica de Temuco.

- (2009) “Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal”. (*MS. Conferencia magistral presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa*). Boca del Rio, Ver.: COMIE.

LÓPEZ, C. e HINOJOSA, E.F. (2009) “Hacia una educación intercultural: estado de la investigación en elcontexto nacional”. En Actas del *IV Congreso Internacional de Educación Intercultural “Retos Internacionales ante la Interculturalidad*”. Almería (en prensa).

LLOPIS, R. (2007) “El “nacionalismo metodológico” como obstáculo en la investigación sociológica sobre migraciones internacionales”. *EMPIRIA. Revista de metodología de Ciencias Sociales.* Nº 13, enero-junio, 101-117.

MALDONADO ALVARADO, B. (2002) *Autonomía y Comunalidad indias. Enfoques y pro-puestas desde Oaxaca*. Oaxaca: Centro INAH.

- (2004) “Comunalidad y educación en Oaxaca”. En L. Meyer y B. Maldonado (Coords.) *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca: Fondo editorial del IEEPO. Pp. 24-42.

- (2011) *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto.* Oaxaca: CSEIIO.

MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000) *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad.* Madrid: Catarata.

MALINOWSKI, B. (1986) *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Península.

MALLART, L. (1996) *Soy Hijo de los Evuzok. La vida de un antropólogo en el Camerún*. Barcelona: Ariel.

MARCUS, G.E. (2008) “El o los fines de la etnografía: del desorden de lo experimental al desorden de lo barroco”. *Revista de Antropología Social*, 17: 27-48.

MARSHALL, Th. H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: CUP.

MARTÍN RODRIGUEZ, V. (2007) “Conocimientos “otros”, nuevas formas de transgresión de las geopolíticas del conocimiento desde el paradigma de la interculturalidad”. En VV.AA. (2007*) Conocimiento, desarrollo y transformaciones sociales*. Madrid: Sepha.

MARTÍN ROJO, L. (2003) *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas.* Madrid: CIDE.

MARTÍNEZ, J.C. (2005) “Prólogo”. En VV.AA. *Diez Voces a Diez Años. Reflexiones sobre los Usos y Costumbres a diez años del reconocimiento legal*. Oaxaca: EDUCA A.C.

MARTÍNEZ LUNA, J. (2008) *Eso que llaman: comunalidad*. Documento multicopiado.

MARTÍNEZ ROMÁN, Mª. A. (1997) “Política social, pobreza y exclusión social”. En C. Alémán y J. Garcés(Ed.) *Política Social*. McGrawhill. Madrid. Pp. 479-485.

MARTÍNEZ, U. y GÓMEZ, E.J. (2006) “Luces y sombras en el concepto de ciudadanía”. *Revista Documentación Social,* nº 140. Cáritas. Madrid. Pp. 205-209.

MARTUCELLI, D. (2003) “Integración y globalización”. En M. Delgado; D. Martucelli; W. Actis; I. Palacín y P. Sáez. *Exclusión social y diversidad cultural*. Barcelona: Tercera Prensa.

MÁRQUEZ, E. y GARCÍA-CANO, M. (2006) “Educación intercultural y aprendizaje cooperativo”. *Innovación Educativa*, nº 16, págs. 121-131.

MÁRQUEZ, E. y GARCÍA-CANO, María (Coords.) (2012) *Educación intercultural y Comunidades de Aprendizaje. Alianzas, compromisos y resistencias en el escenario escolar andaluz.* Madrid: Catarata.

MATEO, J. Ll. (2002) “La paraetnografía militar colonial: poder y sistemas de clasificación social”. En B. López y Á. Ramírez (eds.), *Antropología y antropólogos en Marruecos. Homenaje a David Montgomery Hart*. Barcelona/Ceuta/Melilla: Edicions Bellaterra. Pp. 113-133.

MATEOS CORTÉS, L. (2011) *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Quito: Abya-Yala.

MENESES, J. y MOMINÓ, J.M. (2008) “La generación de capital social en el sistema educativo no universitario: un análisis del desarrollo comunitario de las escuelas de Cataluña”. *Papers*. Vol. 87. Pp. 47-75.

MEYER, L. y MALDONADO, B. (2004) *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca: Fondo Editorial IEEPO.

MEYER, L. y SOBERANES, F. (2009) *El Nido de Lengua. Orientación para sus guías. Oaxaca: Movimiento Pedagógico*, CMPIO-CNEII-CSEIIO.

MIGNOLO, W. (1995*). The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, and Colonization*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

MIJARES MOLINA, L. (2004) *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración y escuela en España*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

MITCHEL, B. M. & SALSBURY, R. E. (1996) “Introduction”. En *Multicultural Education: an international guide to research, policies and programs*. Westport: Greenwood Press

MOLINA, J. (2012) *Capital social y cultural: Potencialidades y limitaciones del concepto en los estudios educativos que analizan las relaciones escuela-comunidad*. (Ms. Ponencia presentada en el 54 Congreso Internacional de Americanistas). Viena. 15-20 de julio 2012.

MOLL, L.; AMANTI, C. y GONZÁLEZ, N. (2004) *Funds of Knowledge: theorizing practices in households*. LEA: Mahwah.

MONROE, J. y ARENAS, F. (2003) "Política y educación Interculturales: Disyuntivas históricas y urgencias actuales". En *Educación Intercultural en la Sierra del Perú.* Lima: CCTA.

MONTES GARCÍA, O. (2006) *Maestros en zonas indígenas*. Oaxaca: IISUABJO.

MOORE, H.L. (2004) "Antropología y feminismo: historia de una relación". En *Antropología y Feminismo*. Madrid: Cátedra.

MORALES, M. R. (1998) "Cuestión étnica y debate interétnico: ¿qué ha pasado y qué pasa ahora en Guatemala?" En *La articulación de las diferencias o el Síndrome de Maximón (Los discursos literarios y políticos del debate interétnico en Guatemala).* Guatemala: FLACSO.

MUÑOZ CRUZ, H. (2002) "Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?" En *Rumbo a la interculturalidad en educación*. Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe. Unidad Oaxaca de la Universidad Pedagógica y Departamento de Filosofía de la UAM-Iztapalapa, México.

MUÑOZ SEDANO, A. (2001) "Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y Modelos", *Encounters on Education*, Universidad Complutense y Universidad de Manitoba, Canadá, 1. Pp. 81-106.

NAGEL, J. (1989) "La persistencia de la etnicidad. Aspectos nacionales e internacionales de los movimientos étnicos modernos". En A. Pérez Argote (Ed.) *Sociología del Nacionalismo*, II Congreso Mundial Vasco, Bilbao.

NAHMAD, S. (2004) "Aula Abierta". En L. Meyer y B. Maldonado. *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual.* Oaxaca: Fondo Editorial IEEPO. Pp. 277-282.

NAROTZKY, S. (1995) *Mujer, mujeres, género: una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las ciencias sociales*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

NIETO, S. (2009) "Multicultural education in the United States. Historial realities, ongoing challenges, and transformative possibilities". En Banks, J. (Ed.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education.* New York and London: Routledge

ODINA RIPOLL, M. et al. (2006) "Los grupos interactivos". En A.I. Alcalde et al. (2006) *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.

OGBU, J. (1993) [1981] “Etnografía escolar: una aproximación a nivel múltiple”. En A. Díaz de Rada, F.J. García Castaño y H. Velasco Maillo. *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

ONGHENA, Y. (2003) “Reinterpretar para gestionar la diversidad cultural”. En V. Sampedro y M. Llera (Eds.) *Interculturalidad: interpretar, gestionar y comunicar*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

OOMEN, T.K. (1994) “Race, ethnicity and class: An analysis of interrelations”. *International Social Science Journal*, Feb, 139, Vol. XLVI.

ORTEGA, S. y PUIGDELLÍVOL, I. (2006) “Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva”. En A.I. Alcalde et al. *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.

PANNIKAR, R. (2002) “La interpelación intercultural”. En A.G. González (Coord.) *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid: Biblioteca Nueva.

PÉREZ RUIZ, M.L. (2009) “¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural?” Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones. En M.L. Pérez y L.R. Valladares de la Cruz (Eds.) (2009) *Estados plurales: el reto de la diversidad y la diferencia*. México: UAM I. Pp. 251-288.

PERRENOUD, Ph. (2000) “Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué? ¿cómo?”. *Revista de Technología Educativa*. Santiago de Chile. XIV, nº 3.

PORTERA, A. (2008) “Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects*”. Intercultural Education*, Vol. 19, No. 6, December 2008, págs. 481-491.

PÓVEDA, D. (2003) “Los retos de una mirada etnográfica a la diversidad cultural de la educación española”. En D. Póveda (Coord.) *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*. Cuenca: Universidad Castilla La Mancha.

PUIGVERT, L. y SANTACRUZ, I. (2006). “La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos”. *Revista de Educación*, 339. Pp. 169-176.

PUJADAS, J.J., (1993) *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Barcelona: Eudema.

- (2004) “L’etnografia com a mirada a la diversitat social i cultural”. En J.J. Pujadas; D. Comas D’Argemir y J. Roca i Girona (2004) *Etnografia.* Barcelona: Editorial UOC.

PUJADAS, J. J. y ROCA, J. (2004) “L’etnografia com a descripción de les societats humanes”. En J. J. Pujadas, D. Comas D’Argemir y J. Roca i Girona (2004) *Etnografia*. Barcelona: Editorial UOC.

PULIDO MOYANO, R. (1999) *Some thoughts about the mapping of socio-cultural diversity and the “culture” issue in intercultural education discourses*. London: International Centre for Intercultural Studies. Institute of Education. University of London.

QUISPE, F. (2011) “Resistencia Aymara”. En L.M. Meyer y B. Maldonado (Coords.) *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global*. Oaxaca de Juárez: CSEIIO.

RABINOW, P. (1992) *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. Madrid: Júcar.

RACHIK, H. (2006) “Identidad dura e identidad blanda”. *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, núm. 73-74. Pp. 9-20.

RAMÍREZ, A. (2007) *Tomo II. Diálogos pedagógicos para la construcción de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. Memoria para la Obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Granada, Granada.

REQUENA, F. (2008) *Redes sociales y sociedad civil*. CIS: Madrid.

RIOS, M. (1995) “Los zapotecos de la Sierra Norte de Oaxaca”. En SEDESOL *Etnografía contemporánea de los pueblos indígenas de México. Valles Centrales.* México: INI/SEDESOL. Pp. 177-229.

ROBINS, W. J. (2003) “Un paseo por la antropología educativa”. *Revista nueva de antropología*, vol. XIX, 62. Pp.11-28.

ROCKWELL, E. (2008) “Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico”. En M. I. Jociles Rubio y A. Franzé Mundano (Ed). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta.

RODRIGO ALSINA, M. (1999*) Comunicación intercultural.* Barcelona: Anthropos.

RODRIGUEZ, R.M. (2009) “La Investigación sobre Educación Intercultural en España. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas,* 17 (4). Recuperado 2 de febrero de 2010 de http://epaa.asu.edu/epaa/

SALES, A. y GARCÍA, R. (1997) *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

SAN ROMÁN, T. (1997*) La diferencia inquietante: viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos.* Madrid: Ed. Siglo XXI.

SÁNCHEZ AROCA, M. (1999): «La Verneda-Sant Martí: a school where people dare to dream». *Harvard Educational Review*, vol. 69, n. 3, Cambridge. Harvard University. Pp. 320-335.

SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. (2003) "Interculturalidad, inmigración y educación". *Aldaba: Revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, Nº29. Pp.. 13-32.

SANTAMARÍA, E. (2003). "La educación escolar, es como es". En E. Santamaría y F. González (Coords.) *Contra el fundamentalismo escolar*. Barcelona: Virus Editorial, Pp. 13-24.

SANTOS, B. de Souza (2002) "Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos". *El Otro Derecho*, nº 28, julio, ILSA, Bogotá D.C., Colombia.

- (2005) "Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias". En *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Editorial Trotta / Ilsa.

- (2009) "Una Epistemología del Sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social". Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

SANTOS, B. de S. y AVRITZER, L. (2004). "Introducción: para ampliar el canon democrático". En B. de Sousa Santos (Coord.) *Democratizar la democracia: los caminos de la democracia participativa*. México: FCE. Pp. 35-49.

SERRA I SALOMÉ, C. (2002). "Introducció". En *Antropología de l'educació. L'etnografia i l'estudi de les relacions interètniques en l'àmbit de l'educació*. Girona: Universitat de Girona.

SCHMELKES, S. (2006a). *La interculturalidad en la educación básica*. (Ms., Ponencia presentada en la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO) Santiago de Chile, 11-13 de julio de 2006.

- (2006b) "Educar para la interculturalidad: los desafíos para una propuesta democrática". En M.I. Castro (Ed.) *Educación y ciudadanía*. México: UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad. Pp. 75-80.

SOBERANES BOJÓRQUEZ, F., SEDA SANTANA, I. y VIVEROS GARCÍA J.F. (Eds.) (2006) *Memoria del Primer Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural.* México: Comité Promotor del Congreso Nacional de Educación Indígena e Inter-cultural y la Unidad de Capacitación e Investigación Educativa para la Participación.

SOLÉ TURA, J. (1985) *Nacionalidades y nacionalismos en España*. Madrid: Alianza.

SPINDLER, G. (1993) [1987] “La transmisión de la cultura”. En H. Velasco Maíllo; F.J. García Castaño y A. Díaz de Rada (1993) *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

SPIVAK, G. Ch. (1987) I*n Other Worlds. Essays in Cultural Politics*. New York: Methuen.

STAVENHAGEN, R. (2008) “Los derechos de los pueblos indígenas: desafíos y problemas”. En S. Bastos (Comp.) *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*. Guatemala: FLACSO/OXFAM.

STOLCKE, V. (1993) “De padres, filiaciones y malas memorias. ¿Qué historias de qué antropologías?” En J. Bestard (coord.) *Después de Malinowski*, VI Congreso de Antropología, Tenerife.

SUBIRATS, J. (2002) “Educación y territorio. El factor de proximidad y de comunidad en las políticas educativas”. En J. Subirats (Coord.) *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel. Pp. 23-50.

- (2010). *Ciudadanía e Inclusión Social. El Tercer Sector y las políticas públicas de acción social.* Documentos para el debate 4. El Prat de Llobregat: Fundación Esplai. En http://www.fundacionesplai.org/pdf/LibroCiudadaniaInclusionSocial.pdf.

SYMEOU, L. (2006) “Capital cultural y social: ¿qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre familia y escuela?” En *Cultura y Educación*, 18 (3-4). Pp. 219-229.

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, Azcapotzcalco, D.F. México. Pp. 7-17.

TERRÉN, E. (2005) “Sociología de la educación, inmigración y diversidad cultural: una aproximación panorámica”. *Revista Témpora, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna*. Pp. 97-121.

- (2007) “Inmigración, diversidad cultural y globalización”. En M.A. Alegre y J. Subirats. *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada.* CIS: Madrid.

TEZANOS, J.F. (2001) “Tendencias en desigualdad social y exclusión social”. *Tercer Foro sobre Tendencias Sociales. Sistema*. Madrid. Pp. 11-19/29-37.

TORRES, J. (1996) *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

TORRES RAMÍREZ, C. (2008) La Alianza por la Calidad de la Educación: una fuente de discordias. En Cero en Conducta. Educación y Cambio A.C. Año 23. Nº 55. Agosto. Pp. 137-148.

TOURAINE, A. (2003) "La globalización ¿espantajo ideológico?" En *¿Cómo salir del liberalismo?* Barcelona: Paidós.

TREVITHICK, P. (2002) "Técnicas básicas de la entrevista". En *Habilidades de comunicación en intervención social*. Madrid: Narcea.

TUBINO, F. (2001) "Interculturalizando el multiculturalismo. Intercultural. Balance y perspectivas". *Encuentro Internacional sobre Interculturalidad*, Fundación CIDOB, Barcelona.
http://www.cidob.es/castellano/publicaciones/monografias/intercultural/tubino.pdf
(Última consulta 6 de junio de 2010).

– (2005) "La praxis de la interculturalidad en los Estados nacionales latinoamericanos". *Cuadernos Interculturales*, julio-diciembre, vol. 3, nº 5. Universidad de Valparaiso, Viña del Mar. Pp. 83-96. En http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/552/55200506.pdf . Última consulta 1 de junio de 2009.

TUHIWAI, L. (2006) *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London & New York: Zed Books.

VALLE, J. M. (2006) *La Unión Europea y su política educativa. Tomo II*. *Medio siglo de acciones en materia de educación.* Madrid: MEC y CIDE.

VALLS, R. (2000) *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.

VAN DIJK, T. (2002) "Critical Discourse Studies: a Sociocognitive Approach". En R. Wodak y M. Meyer (eds) (2002) *Methods of Critical Discourse Analysis*, London: Sage. Pp.. 95-120.

VÁZQUEZ, O. (2005) "La competencia intercultural y las habilidades de intervención en mediación social intercultural". En J.L. Sarasola y J.L. Malagón (Coord.) *Manual de atención social al inmigrante*. Córdoba: Almuzara.

- (2009) "Naturaleza, fundamentos, concepto, principios, objetivos, objeto y sujetos del Trabajo Social". En T. Fernández García (Coord.) *Fundamentos del Trabajo Social*. Madrid: Alianza.

VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. (2006)[1997] *La lógica de la investigación etnográfica.* Madrid: Trotta.

VERA, J. (2007) “Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante”. En Mª M. Castro; Mª F. Majado; J. Rodríguez; J. Vera; M. Zafra y Mª H. Zapico. *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Graó.

VERTOVEC, S. (2007) “Super-diversity and its implications”. *Ethnical and Racial Studies*, 30: 6. Pp. 1024-1054.

VILA I. y CASARES, R. (2009) *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori Editorial.

VILLALBA QUESADA, C. (1993) “Redes Sociales: Un concepto con importantes implicaciones en la intervención comunitaria”. *Intervención Psicosocial. Revista sobre igualdad y calidad de vida*. Vol 2. España: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, 2003. Pp. 8-9.

VILLASANTE, T. R. (1994) “De los movimientos sociales a las metodologías participativas”. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (coord.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Síntesis.

VISCARRET, J.J. (2009) “Modelos de intervención en Trabajo Social”. En T. Fernández Garcia (Coord*.) Fundamentos del Trabajo Social*. Madrid: Alianza.

WALLMAN, S. (2003) “The Diversity of Diversity: Implications of the Form and Process of Localised Urban Systems”. *Nota di Lavoro*. 76. Social Sciencie Research Network. Electronic Paper Collections.

WALSH, C. (2000) *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Lima: Programa FORTE-PE, Ministerio de Educación. Documento multicopiado.

- (2010) “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y re-vivir”. *Entre Palabras. Revista de Educación en el Lenguaje, la Literatura y la Oralidad.* Nº 3-4

WELLS, G. (2006) “La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad”. En A.I. Alcalde et al. (2006) *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.

WILCOX, K., (1993) [1982] «La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión», en H. Velasco (y otros), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta. Pp. 95-126.

WILLIAMS, R. (1976) *Keywords. A vocabulary for culture and society*. Great Britain: Fontana. Pp. 76-82. Entrada “culture”.

WIMMER, A. y GLICK SHILLER, N. (2003) “Methodological Nationalism, the Social Sciences and the Study of Migration: an Essay in Historical Epistemology”, en *International Migration Review*, núm. 37. Pp. 576-610.

WOLCOTT, H. (2007) “Etnografía sin remordimientos”. *Revista de Antropología Social*, Vol. 16, sin mes. Pp. 279-295.

WOLF, E. (1987) *Europa y la gente sin historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

WOODS, P. (1993) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

ZAPATA, R. (2002) *El turno de los inmigrantes. Esferas de Justicia y Políticas de Acomodación*. Madrid: MTAS.

- (2006) “Los tres discursos de la inclusión de la inmigración en la UE: pobreza, discriminación y desigualdad de derechos”. En *Pobreza y solidaridad: hacia un desarrollo sostenible*. Federación de Cajas de Ahorros Vasco-Navarras.

ŽIŽEK, S. (2001): “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, en F. Jameson & S. Žižek*. Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo.* Buenos Aires: Paidós. Pp 137-138.

LEYES, DECRETOS, DECLARACIONES

- Declaración de los Derechos Humanos de 1948 (ONU, 1948) En www.un.org/es/documents/udhr . Última consulta 20 de noviembre de 2008.
- Convención de Derechos del niño (UNICEF, 1989). En www.unicef.es/derechos/docs/CDN_06.pdf Última consulta 3 de abril de 2009.
- Declaración Mundial de Educación para todos, Jomtien, Tailandia, 1990. En www.oei.es/efa2000jomtien.htm Última consulta 3 abril de 2009
- Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (UNESCO, 1996) En http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/linguisticos.htm Última consulta 3 de abril de 2009.
- UNESCO, (2001) Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad Cultural, Adoptada por la 113ª Sesión de la Conferencia General de la UNESCO, 2 de noviembre del 2001. En http://www.enlace.sep.gob.mx Última consulta 2 de julio de 2009.

ESPAÑA

- Constitución Española de 1978 (BOE de 29 de diciembre de 1978)
- Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Andalucía (BOE de 11 de enero de 1982, BOJA nº 2. 1 de febrero de 1982.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 187/10. 6 de agosto de 1970).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, de Regulación del Derecho a la Educación (BOE nº 159.4 de Julio de 1985)
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238. 4 de octubre de 1990)
- Ley 9/1999, de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación (BOJA nº 140 de 2 de diciembre de 1999)
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE nº 307. 24 diciembre 2002)
- Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106. 4 de mayo de 2006)
- Ley Orgánica 7/1985, de 1 de Julio, sobre Derechos y Libertades de los extranjeros en España (BOE nº 158. 3 de Julio de 1985)
- Ley Organica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (BOE nº10. 12 de enero de 2000)

- Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía (BOJA nº 56. 20 de marzo de 2007, BOE nº 68. 20 de marzo de 2007)
- Ley de la Comunidad Autónoma de Andalucía 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación (BOJA nº 252. 26 de diciembre de 2007)
- Orden del 26 de febrero de 2004, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, aplicación y evaluación de planes de compensación educativa por los centros docentes sostenidos con fondos públicos. (BOJA nº 52. 16 de marzo de 2004)
- Orden del 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y las actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (BOJA nº 33. 14 de febrero de 2007)
- Orden del 3 de agosto de 2007, por la que se aprueban las bases reguladoras para la concesión de subvenciones dirigidas a entidades sin ánimo de lucro de ámbito provinicial o autonómico para el desarrollo de programas dirigidos a la mediación intercultural, y se efectúa su convocatoria para el curso 2007/2008 (BOJA nº 165. 22 de agosto de 2007)
- Orden del 14 de enero de 2009, por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares (BOJA nº 21. 2 de febrero de 2009)
- Real Decreto 299/1996 de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación, ampliado por la Orden del 22 de julio de 1999 (BOE nº 62. 12 de marzo 1996) (BOE nº 179. 28 de julio de 1999)
- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria (BOE nº 112. 11 de mayo de 1983)

MÉXICO

- Alianza por la Calidad de la Educación. En http://www.snte.org.mx/pics/pages/alianzadoctos_base/alianza_calidad.pdf Última consulta 10 de julio de 2012.
- Constitución de los Estados Unidos Políticos Mexicanos (Diario Oficial de la Federación, el 5 de abril de 2004) Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Oaxaca (27 de marzo de 1917)

- Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales. En http://www.scribd.com/doc/15626939/Convenio-169-OIT. Última consulta 31 de enero de 2009.
- Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI (UNESCO, 2001) En http://www.unesco.org/bpi/esp/unescoprensa/2000/01-12s.shtml. Última consulta 4 de febrero de 2009.
- Declaración de Pátzcuaro sobre el derecho a la lengua. (1982), Informe final de la Reunión Regional de Especialistas sobre educación bicultural y bilingüe En: América Indígena. Nº 2. Vol. XLII, México. Pp.333-348.
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas (13 de septiembre de 2007)En http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/es/drip.html. Última consulta 7 de febrero de 2009.
- Declaración Universal de los Derechos Colectivos de los Pueblos, Barcelona, 1990. En http://www.ciemen.org/pdf/esp.PDF. Última consulta 3 de marzo de 2009.
- Decreto 5 de marzo de 1993. Diario Oficial de La Federación de 5 de marzo de 1993.
- Decreto 12 de noviembre de 2002. Diario Oficial de La Federación de 12 de noviembre de 2002.
- Ley Estatal de Educación del Estado de Oaxaca. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. 28 de junio de 1995. Periódico Oficial del Estado de Oaxaca, jueves 9 de noviembre de 1995.
- Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas para el Estado de Oaxaca, decreto 226, Periódico Oficial del Estado de Oaxaca, 19 de junio de 1998.
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Diario Oficial de la Federación, 13 de marzo de 2003.
- Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación 13 de julio de 1993.
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. En http://pnd.presidencia.gob.mx/. Última consulta 7 de julio de 2009.
- Pronunciamiento Latinoamericano por una educación para todos. Foro Mundial de Educación (2000)
- SEP, CGEIB, (2001) Decreto de la Creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, publicado en el Diario Oficial de la Federación el día lunes 22 de enero de 2001.
- SEP, (2001) Programa Nacional de Educación 2001-2006. (ProNaE) 1º ed. México, D.F: SEP.

- SEP (2007) Programa Sectorial de Educación (2007-2012). En http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf. Última consulta 15 de junio de 2009.
- Visión México 2030.En www.vision2030.gob.mx Última consulta 2 de agosto de 2009.