

*Sección dos: Textos**Nuevos retos hacia la inclusión de la atención a las diversidades***Aportes a la interculturalidad desde el paradigma de la diversidad: estudio comparativo entre escuelas de España y México¹**

Contributions to interculturality from the paradigm of diversity: a comparative study between schools in Spain and Mexico

Inmaculada Antolínez Domínguez
Universidad de Cádiz, España
Inmaculada.antolinez@uca.es

Esperanza Jorge Barbuzano
Universidad de Cádiz
maspebeleten@gmail.com

Resumen

El presente artículo analiza los modelos de gestión de la diversidad cultural a partir de dos estudios de caso en España y México durante el auge de la educación intercultural en la primera década del 2000. Siguiendo a Dietz & Mateos (2011) detectamos tres tipos de paradigmas en la gestión de la diversidad cultural: desigualdad, diferencia y diversidad. El primero de ellos abarca posturas asimilacionistas y segregadoras; el segundo la esencialización de la diferencia y; el tercero lo vinculamos a posturas críticas con la interculturalidad. Nos centramos en un estudio comparativo a partir de la realización de etnografías escolares y comunitarias siendo el eje central dos escuelas, una en Andalucía, España y la otra en Oaxaca, México. Para ello, se realizó el registro de observaciones así como entrevistas semiestructuradas a diferentes actores claves. En los resultados mostraremos cómo los paradigmas de la desigualdad y diferencia son los que sustentaban las políticas educativas así como el discurso de los actores educativos entrevistados. A partir del análisis comparativo de los datos de campo, ofreceremos seis dimensiones de interés analítico

¹ Recibido:10/01/2022 Evaluado:11/02/2022 Aceptado: 21/02/2022

como aporte a una interculturalidad crítica configurada precisamente desde el paradigma de la diversidad.

Palabras clave: Interculturalidad, Diferencia, Diversidad Cultural, Etnografía.

Abstract

This article analyzes the management models of cultural diversity based on two case studies in Spain and Mexico during the boom of intercultural education in the first decade of 2000. Following Dietz & Mateos (2011) we detect three types of management of cultural diversity paradigms: inequality, difference and diversity. The first one covers assimilationist and segregating positions, the second one difference-essentializing approaches and, the third one we link to a critical interculturality. We conducted a comparative study following an ethnographic methodology in two schools in Andalusia (Spain) and Oaxaca (Mexico), recording different types of observations and conducting semi-structured interviews to key actors. The results show how paradigms of inequality and difference are those that underpin much of the educational policy and the discourses of educational actors interviewed. From the comparative analysis, we will show six dimensions of analytical interest that serve as a contribution to a critical interculturality configured from the paradigm of diversity.

Keywords: Interculturality, Difference, Cultural diversity, Ethnography.

Introducción

La interculturalidad ha sido objeto de reflexión multidisciplinar inicialmente en Estados Unidos así como en América Latina y Europa. Tras varias décadas de investigación y puesta en práctica no hay claro un consenso sobre cómo entenderla. Varios autores perpetúan en sus trabajos la relación entre interculturalidad y medidas de atención a población extranjera o minorías étnicas como señala Gil (2009); otros la vinculan con calidad escolar (Mata y Ballesteros, 2012); hay quienes hacen especial énfasis en los procesos de transformación y mejora escolar, específicamente relacionada con la educación inclusiva (Sales, Ferrández & Moliner, 2012; Essomba, 2006) y; otro grupo de trabajos se centran precisamente en un cuestionamiento crítico tanto del modelo multicultural anglosajón (Ladson-Billings, 2004) como el intercultural en la vertiente europea y latinoamericana (Walsh, 2010; Wences, 2021).

En el presente trabajo la interculturalidad no aparece tanto como objeto de estudio cuanto como contexto de investigación. El objetivo del mismo consiste en el análisis de las formas de gestión de la diversidad cultural en los años de mayor auge de la educación intercultural en España y México desde una mirada comparativa a partir de dos estudios de caso. Mostraremos cómo las propuestas interculturales en ambos países se encontraban en estrecha relación con las condiciones de desigualdad y exclusión de unos grupos concretos de población, esto es, población extranjera y pueblos originarios. De esta forma, la

interculturalidad que nace como propuesta sociopolítica y educativa de atención e integración de poblaciones minoritarias al sistema nacional, no deja de ser una estrategia reproductora de las condiciones de desigualdad en la que se encuentran dichos grupos desde lo que en este trabajo denominamos “interculturalidad institucionalizada”. De cara al análisis, nos posicionamos teórica e ideológicamente dentro de lo que Dietz & Mateos (2011) denominan “paradigma de la diversidad”. Éste trata de superar las limitaciones de los paradigmas de la desigualdad y diferencia (basados en prácticas asimilacionistas y/o esencializadoras) que han sido los vigentes en las políticas educativas y prácticas escolares analizadas tanto en España como México.

La propuesta de esta investigación (y aporte a la teoría intercultural) no radica tanto en ofrecer “recetas mágicas” o definiciones cerradas sobre qué es y cómo poner en práctica la interculturalidad sino más bien en analizar, a partir de los resultados de investigación, los discursos de diferentes actores vinculados con la diversidad cultural a nivel regional en sendos países con el objetivo de detectar dimensiones de interés analítico dentro del mencionado paradigma de la diversidad. Dicho paradigma, desde nuestro punto de vista, se enmarcaría dentro de las diferentes posturas teóricas críticas con la interculturalidad hacia donde consideramos que sería interesante que los Estudios Interculturales dirijan su mirada.

El campo de lo intercultural

La interculturalidad es un concepto que viene utilizándose en España desde la década aproximada de los años 90 y que tiene una trayectoria mayor en otros países, principalmente Estados Unidos bajo la denominación de educación multicultural (Sleeter & Grant, 1987). Desde sus inicios, es un término que aparece emparentado con las diferentes formas de atención a colectivos minorizados, siguiendo el término utilizado por Carbonell (2000), tales como población gitana (Fernández Enguita, 1996), clases sociales “en desventaja” (Feito, 1990) y, sobre todo, a partir de la presencia en las aulas de hijos/as de familias inmigrantes extranjeras (García, Granados & García-Cano, 2000).

Cada una de las políticas y medidas educativas bajo el rótulo intercultural han consistido en tratar de dar repuesta política a estos grupos. Éstas han estado oscilando entre diferentes paradigmas, políticas y modelos educativos que, siguiendo a diferentes autores, hemos sistematizado tal y como se recoge en la Tabla I.

TABLA I: Paradigmas, políticas y modelos educativos en la gestión de la diversidad cultural

GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL		
PARADIGMAS	POLÍTICAS	MODELOS EDUCATIVOS
Desigualdad	Asimilacionistas	Asimilacionismo Segregacionismo

		Compensación
Diferencia	Integración	Melting pot Diferenciación cultural Educación no racista
	Reconocimiento pluralidad de culturas	Currículo intercultural Bilingües e biculturales Orientación multicultural Competencias multiculturales
Diversidad	Interculturalidad	Sociocrítico Holístico Educación Intercultural
	Inclusión	Gestión inclusiva

Fuente: Elaboración propia

Seguindo a Dietz & Mateos (2011), desde el paradigma de la desigualdad se ha desembocado en respuestas políticas compensatorias y a menudo asimiladoras. Se concibe 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. 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 desde las teorías del déficit (Banks, 1986) y neodéficit (Auerbach, 1995). Este modelo educativo asimilacionista ha estado a la base de las políticas educativas en Francia y en Estados Unidos a partir de los procesos de “angloconformidad”. Tal y como señala Banks (2009), este modelo sigue vigente de manera intermitente, siendo el predominante en las políticas de incremento de la participación en la escuela de familias desfavorecidas en Estados Unidos tal y como muestran Baquedano-López, Alexander y Hernández (2013) e igualmente en las prácticas educativas del profesorado en España a propósito de la población inmigrante tal y como evidencian Carrasco, Pamies & Beltrán (2009) en su investigación con familias de origen marroquí. De dicho paradigma se derivan igualmente respuestas segregadoras generadoras de procesos de guetización.

En segundo lugar, el paradigma de la diferencia se desarrolla a partir de los nuevos movimientos sociales y sus políticas de identidad. Las exigencias de los grupos minorizados, las dificultades crecientes en los procesos de inserción nacional así como la pérdida de legitimidad de la propuesta asimilacionista conllevaron un replanteamiento de las formas de gestionar la diversidad cultural. De esta manera, la integración ya no se entiende como un

proceso de uniformización sino más bien de respeto y convivencia con la diversidad donde el multiculturalismo aparece como proyecto político. Dicho proyecto 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. El multiculturalismo ha sido fuertemente criticado tanto por la mencionada cosificación en el que se sustenta (Onguena, 2003); por considerarse como un invento occidental que perpetúa la situación de desigualdad de las poblaciones minoritarias en los países no occidentales (Cavalcanti-Shiel, 2007) y, en estrecha relación con esto, porque no tiene en cuenta las desigualdades socioeconómicas y condiciones estructurales de exclusión y discriminación (Kahn, 2008). Dentro de dicho paradigma ubicamos las políticas de integración así como las de reconocimiento de la pluralidad cultural donde encontramos un variado abanico de modelos educativos aún vigentes en diferentes partes del mundo.

A partir de dichas críticas, varios autores han apostado por un multiculturalismo crítico en Estados Unidos (Sleeter & Bernal, 2004) en relación con los enfoques decoloniales (Wences, 2021; Olmos, 2020; Walsh, 2010; Gorski, 2008). Estos posicionamientos llaman la atención sobre la existencia de la desigualdad y del racismo en las sociedades actuales y propugnan modelos políticos y educativos que lo evidencien y reviertan. Este último tipo de multiculturalismo lo ubicamos dentro del paradigma de la diversidad. Éste trata de superar tanto la postura monoculturalista asimiladora como las posturas multiculturalistas que esencializan las diferencias que vimos en el anterior paradigma partiendo 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 & Mateos, 2011, p. 170). Dentro del mismo, hemos clasificado las políticas dirigidas hacia la interculturalidad consistentes en criticar precisamente los efectos “perversos” de los modelos anteriores sobre todo en cuanto al concepto de cultura que manejan en su interior, como vimos. Pero también hemos incluido aquellas tendentes hacia la inclusión en tanto hay autores que señalan la emergencia de un modelo intercultural inclusivo que se dirige “hacia valores y actitudes democráticos de igualdad, respeto, autonomía y solidaridad” (Sales et al. 2012, p. 155).

Dentro de este último paradigma, nos parece interesante rescatar la propuesta que hacen García-Cano & Schimpf-Herken (2008) y que asumimos como objeto de investigación en este artículo. Las autoras señalan que abordar la diversidad no consiste ni en su asimilación ni en su hipervisibilización sino más bien en revisar los mecanismos que constituyen la diversidad en diferencia (y, por tanto, desigualdad) ateniendo a la configuración de las estructuras de poder y las instituciones en el seno de nuestras sociedades. Varias investigaciones llevan realizándose desde hace décadas desde esta perspectiva, sobre todo en Estados Unidos a partir de trabajos antirracistas (Ladson-Billings, 2004); propuestas de pedagogías interculturales que asuman el conflicto y la asimetría de poder en América Latina (González, 2010; Gasché, 2009) y, concretamente en el caso español, trabajos sobre el racismo vigente en el contexto español (Olmos, 2020) o lo que Osuna (2012) denomina “nueva propuesta de educación intercultural” sustentada en el carácter holístico de la educación y en la necesidad de apoderamiento de una educación antirracista.

Desde nuestro punto de vista, este tipo de políticas y modelos educativos no dejan de ubicarse en un terreno de abstracción, como desiderátum teóricos hacia los que tender pero que no han conseguido aún concretarse en las prácticas legislativas y educativas, tal y como señalaba Portera (2008) hace años. De ahí que el objetivo de este trabajo sea precisamente detectar, a partir del análisis de los datos de dos estudios de caso, las dimensiones analíticas de interés de un paradigma de la diversidad.

Metodología y casos de estudio

Partimos de la propuesta etnográfica como “proceso metodológico global” (Velasco & Díaz de Rada, 1997, p. 18) que integra una serie de técnicas de producción de datos, su descripción, su interpretación y el propio acto de escritura de los textos.

Instrumentos

Respecto a las técnicas, cabe mencionarse el diario de campo, registrando tanto observaciones participantes como no participantes y autoobservaciones dentro de la institución escolar y en entornos comunitarios. Por otro lado, se realizaron 102 entrevistas formales semiestructuradas a diferentes actores que detectamos relacionados con la gestión de la diversidad cultural en ambos casos tal y como se aprecia en la tabla II.

Tabla II: Actores entrevistados en España y México

ACTORES ENTREVISTADOS	ESPAÑA (55 entrevistas)	MEXICO (47 entrevistas)
Técnicos/políticos	9 (regional y local)	10 (regional y local)
Asesores pedagógicos	4 (local)	6 (local)
ONG/Asociación	2 (ACRE y Andalucía Acoge) 4 (otros)	1 (CMPIO)
Docentes	7 (escuela caso de estudio) 3 (equipo directivo) 1 docente específico 13 (otras escuelas)	2 (primaria intercultural bilingüe) 1 (primaria general) 3 (escuela caso de estudio) 3 (otras escuelas) 1 (Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca)
Familias	4 (nacionales) 4 (extranjeras)	15 indígenas

Alumnado

4 (nacionales y 5 indígenas extranjeros)

Fuente: Elaboración propia

Optamos por la elección de dos estudios de caso para abordar un trabajo comparativo (Caïs, 2002) centrado en dos unidades de análisis, esto es, dos escuelas públicas. El tema de la investigación fueron los procesos sociales complejos 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 escogidas para la comparación fueron un barrio desfavorecido en la ciudad de Sevilla, Comunidad Autónoma de Andalucía en España y una comunidad rural indígena en el distrito de Villa Alta, estado de Oaxaca, México. Ambas escuelas respondían a los criterios que definimos para su elección: titularidad pública, en contextos de desigualdad y que trabajasen de manera explícita la interculturalidad. La primera de ellas era una escuela Comunidad de Aprendizaje (Elboj et al. 2002), siendo declarada como Centro de Atención Educativa Preferente desde el curso 1988/89 y posteriormente con un Plan de Compensación Educativa. El centro desarrollaba explícitamente un proyecto intercultural como forma de dar respuesta a la llegada de menores extranjeros/as a mediados de la década del 2000. La segunda era una Escuela Secundaria Comunitaria Indígena en una comunidad zapoteca del municipio de Villa Alta, en Oaxaca, México. La propuesta pedagógica del mismo se centraba en la comunidad, el comunitarismo y la liberación, estando supeditada la interculturalidad a estos principios (IEEPO, 2007). El trabajo de campo se ha sustentando en la realización de etnografías escolares (y comunitarias) en ambos casos teniendo una duración de 16 meses en el caso de España y 8 en el caso de México.

Análisis y discusión de resultados

Los elementos tenidos en cuenta han sido los discursos sistematizados de la siguiente forma: 1) Análisis documental de las diferentes medidas legislativas internacionales, nacionales, autonómicas y locales en cada uno de los contextos vinculadas a la atención a la diversidad; 2) Análisis de las entrevistas semiestructuradas. 3) Análisis de los discursos sistematizados en las observaciones del diario de campo tanto en la escuela como la comunidad. A partir de dicho material, detectamos los siguientes resultados.

La institucionalización de la interculturalidad: vigencia de los paradigmas de la desigualdad y la diferencia

Tanto en España como en México, categorizamos ciertas prácticas discursivas como de “interculturalidad institucionalizada”. Dicha interculturalidad la detectamos en los discursos normativos e institucionales europeos, nacionales, regionales y en cierta manera, también en los actores que trabajan en la escuela. Se basa en la visibilización de ciertos tipos de diferencia frente a otras, esto es, extranjería y necesidades específicas, bien como “problema” bien como “enriquecimiento” tal y como señala este representante político: “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-Representante político. Sevilla).

Este tipo de interculturalidad persigue la integración del diferente a partir de una serie de medidas básicas tales como la enseñanza de la lengua vehicular así como cierto reconocimiento de la lengua y cultura de los grupos minorizados. 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-Docente. Sevilla).

Esta castellanización va acompañada de un proceso de asimilación y homogeneización a nivel curricular ya que en ningún momento se cuestiona el currículo oficial salvo para ciertas adaptaciones que se llevan a cabo en el sistema educativo español para facilitar la “integración” del alumno/a extranjero/a o con necesidades educativas específicas al ritmo normalizado del aula.

Frente a esta hipervisibilización de la diferencia, en esta misma línea, nos encontramos con posturas discursivas que plantean gestionar la diversidad precisamente desde la invisibilización de la misma (y por tanto, también de la desigualdad) bajo un supuesto falso trato igualitario: “...acogemos a todos igual, a mí me da igual que sea chino, rumano o lo que sea, yo a todos los trato igual y les grito igual (risas). Yo no los veo como si fueran de otra cultura” (E-Docente. Sevilla)

En México, recogíamos lo que hemos denominado como “doble juego de la interculturalidad”. Ante una situación de asimilación histórica desde la época de la conquista, surgen desde los movimientos indígenas las demandas a una educación propia y diferenciada desde la denominación intercultural (Bertely, 1998). Dichas prácticas acabarán institucionalizándose siendo el modelo educativo de atención a la población indígena bajo el nombre de Educación Intercultural Bilingüe. Gracias a ello, según algunos entrevistados, se ha podido visibilizar la diferencia cultural en base al origen étnico y diversidad lingüística. Sin embargo, esta interculturalidad ha acabado convirtiéndose igualmente en una herramienta de uniformización nacional por dos motivos. En primer lugar, porque el modelo de Educación Intercultural Bilingüe no cuestiona en ningún momento la desigualdad de ciertos grupos culturales – sobre todo, indígenas – y, en segundo lugar, porque en la práctica sigue favoreciendo la asimilación y castellanización ya que no cuestiona el currículo oficial más allá de la adición étnica sin responder además a sus objetivos bilingües como señala este representante político: “Porque la educación intercultural sus preceptos eran de que tanto una lengua como otra, el tratamiento debe ser en el mismo plano, pero cuando me encuentro niños que ya no hablan su lengua originaria, eso me indica que nada se llevó con la Educación Intercultural Bilingüe”. (E-Representante político. Oaxaca).

A partir de estos datos, planteamos que estos procesos de construcción de la diferencia siguen anclados en los paradigmas de la diferencia y la desigualdad buscando directa o indirectamente la asimilación nacional y sustentándose en la compensación de supuestas carencias o déficits culturales y lingüísticos de los grupos minorizados. De esta forma, en la manera de conceptualizar al “otro” se sigue manteniendo una clara frontera entre grupos

culturales y no hay análisis ni reflexión sobre las causas, no ya de la diferencia, sino de la desigualdad y exclusión en la que viven.

Por otro lado, atendiendo a las prácticas de las dos escuelas en sí, podemos comprobar cómo en el caso español, a partir del trabajo de la escuela como Comunidad de Aprendizaje se procura una gestión inclusiva de la diversidad desde el fomento del acceso igualitario de todo el alumnado a la sociedad de la información y el éxito educativo. De esta forma, se gestiona la diversidad de manera amplia atendiendo a las diferentes necesidades individuales, aunque no hemos encontrado ningún cuestionamiento de la desigualdad o incluso discriminación que padecen los/as menores, sobre todo, procedentes de minorías étnicas/nacionales y menos aún un intento de inclusión de otros conocimientos en el currículo oficial. Es por ello que consideramos que esta experiencia, aunque innovadora, sigue igualmente anclada en el paradigma de la diferencia en donde se reconoce la pluralidad de culturas, pero no se ahonda en cuestiones más profundas. Por su lado, en el caso de la escuela mexicana hemos detectado una sustitución de la “interculturalidad” por la “comunalidad”, como ya mencionamos. Esta comunalidad se encuentra igualmente dentro de un paradigma de la diferencia que parte del reconocimiento y visibilización de la diferencia propia de los pueblos indígenas a partir de un “esencialismo estratégico” (Spivak, 1987). Sin embargo, dicha propuesta comunal consideramos que se acerca al paradigma de la diversidad desde su carácter crítico de escuela liberadora, como veremos posteriormente.

Factores fuerza en el paradigma de la diversidad

En segundo lugar, el mayor aporte de la investigación realizada radica precisamente en detectar una serie de factores fuerza en la gestión de la diversidad cultural desde el paradigma de la diversidad, una vez hemos comprobado que éste no está presente ni en las políticas educativas ni en las experiencias educativas concretas.

Esta propuesta se sustenta en la integración de seis dimensiones, a partir de la mirada comparativa hacia los dos estudios de caso:

- *Reconocimiento positivo de la diversidad cultural* en los discursos legislativos y normativos internacionales. Tanto la Declaración de los Derechos Humanos de 1948; la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO en 2001; el Convenio 169 de la OIT o la Declaración de la Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007 han provocado incluso la modificación de la propia Constitución Federal de México reconociendo el carácter pluriétnico y plurilingüístico de la nación. Este factor es irrenunciable y absolutamente necesario en cualquier política y medida educativa vinculada a la interculturalidad.

- *Concepto amplio de diversidad cultural* tanto en medidas legislativas como en los actores escolares. Es destacable el hecho de que, no sólo en los discursos de los actores, sino también en documentos tales como la reforma del Estatuto de Autonomía de Andalucía, la Ley de Educación Andaluza de 2007, la Constitución Estatal de Oaxaca o el Plan Estatal de Desarrollo de Oaxaca de 2011, la diversidad es configurada incorporando categorías más allá de las étnico/nacionales aludiendo a diversidad sexual, de género, por discapacidad o

religiosa. Consideramos que, desde un paradigma de la diversidad que apuesta por el reconocimiento del carácter necesariamente plural e híbrido de las identidades, es importante visibilizar un concepto de diversidad amplio que permita superar el estigma de que la educación intercultural es sólo para población inmigrante en España e indígena en México.

■ En cuanto a estructura y organización escolar, señalamos como factor fuerza la importancia de la comunidad en la escuela a partir del fortalecimiento tanto de las redes internas y externas (Dabas, 1998) y a partir de proyectos educativos de todo el centro. Gracias a los proyectos de transformación que se están desarrollando en ambas escuelas, detectamos cómo el alumnado tiene un papel más activo en su proceso de aprendizaje y el profesorado colabora e interacciona en mayor medida a partir de estrategias como la doble docencia o la inclusión de los profesores de apoyo dentro de las aulas: M: “es bueno tener gente en la clase porque así te obligas más”; A: “sí, ves cómo hacen las cosas otros compañeros y ves que puedes hacerlo de una forma que no habías caído” (Diario de campo, Sevilla).

Por otro lado, estos cambios estructurales fortalecen igualmente las redes externas, a partir de la mayor participación de otros actores dentro de la escuela (en asambleas, comisiones mixtas de trabajo o incluso de manera decisoria en cuanto a qué se enseña en la escuela como sucede en el caso de la escuela mexicana). De esta forma, se acerca la cultura comunitaria y la escolar favoreciendo un mejor clima escolar y, sobre todo, una apropiación de la escuela por parte de los familiares, ciudadanos y vecinos.

■ Respecto a la metodología, señalamos el papel de la autonomía, cooperación y dialogicidad que favorece precisamente la posibilidad de un diálogo intercultural epistemológico. Este hecho lo hemos detectado especialmente en el caso de la escuela mexicana donde la metodología por proyectos de aprendizaje permite un constante diálogo intercultural entre los conocimientos y prácticas culturales de su entorno cercano con aquellas consideradas como “externas” a la comunidad, tal y como se aprecia en este fragmento del diario de campo: “El grupo está trabajando sobre regiones económicas de Oaxaca (...). Observo cómo hay un equipo que está estudiando las zonas económicas de todo el país. Le pregunto a la maestra y ella me responde: “esto se debe a que fueron ellos en su lectura hasta este punto”” (Diario de Campo, Oaxaca)

■ En estrecha relación con el anterior punto, sobre currículo y evaluación señalamos la relevancia del pluralismo epistémico. Aunque ello puede interpretarse como una apuesta por la adición de contenidos étnicos a un currículo estandarizado y homogeneizador, la rescatamos para hablar precisamente del aporte que hemos visto en el contexto mexicano. En dicha escuela encontramos un cuestionamiento del Plan y Programa Nacional creándose una nueva estrategia de construcción autónoma del currículo que parte del conocimiento local y comunitario enlazándose con otros conocimientos disciplinarios. En el caso español, por el contrario, se da una ausencia total de cuestionamiento sobre la uniformidad o diversidad de los contenidos que se enseñan en la escuela salvo excepciones, principalmente de miembros de las asociaciones civiles: “Yo creo que se debería de incluir en el plan curricular otras realidades socioculturales, no sólo la historia de España, costumbres, España, España...” (E-ONG. Sevilla).

■ Por último, respecto al papel del profesorado en la gestión de la diversidad cultural, resulta un factor de especial fortaleza la importancia del *cuestionamiento, la reflexión y la crítica*. Consideramos que este proceso de reflexión conlleva el planteamiento de qué tipo de escuela y educación se quiere fomentándose, de esta forma, el cuestionamiento sobre la capacidad reproductora de la desigualdad que tiene la escuela (Bourdieu y Passeron, 1977) o bien, su capacidad empoderadora de los colectivos en desventaja: “Pues yo pienso que en tema de interculturalidad hace falta un proceso personal y un proceso grupal (...) Yo creo que todos debemos tener un proceso de análisis interno” (E-Asesora CEP. Sevilla).

Conclusión

Hemos podido observar, a partir del análisis de los datos anteriores, que en las políticas educativas actuales y en los dos casos seleccionados tanto en España como en México, siguen estando vigentes determinados modelos educativos anclados en los paradigmas de la desigualdad y la diferencia. Las estrategias de integración del diferente que encontramos en estos paradigmas se basan en el culturalismo que 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. Y en segundo lugar se daría lo que Franzé (2008) denomina “unicidad del sujeto” entendida como la homogeneización de la cultura hacia el interior de los grupos, distinguiéndose un “ellos” frente a un “nosotros”. Esta unicidad del sujeto construye de manera generalizada a la población inmigrante e indígena desde la perspectiva del déficit a partir del etiquetaje social. Por otro lado, aunque se reconozca la diversidad como hemos visto en algunas medidas legislativas y en las prácticas de las propias escuelas a partir de la gestión inclusiva de la diversidad en España y de la base comunal de la propuesta mexicana, se sigue reproduciendo esta misma lógica culturalista y, sobre todo, sin que exista un cuestionamiento profundo de cómo se construye al otro y de las condiciones de desigualdad que genera dicha construcción.

Sin embargo, resulta de especial interés poder desgranar, entre dichos discursos y experiencias, ciertos factores que consideramos que pueden funcionar a modo de dimensiones analíticas para la educación intercultural desde el paradigma de la diversidad. Las dimensiones detectadas no pretenden tanto su concreción en la práctica educativa cuanto conformarse como herramienta analítica. Señalaba Eduardo Terrén (2007) que la educación intercultural se ha desarrollado de sus orígenes con un afán propositivo en detrimento de su potencial analítico. En la misma línea, Teresa Aguado (2011) planteaba el enfoque intercultural como una metáfora, esto es, como una forma de pensar lo complejo, lo diverso y lo diferente, atendiendo a su carácter práctico y hermenéutico.

Desde este posicionamiento ubicamos el aporte de este trabajo, como un intento de concretar la metáfora en una herramienta analítica a partir del paradigma de la diversidad, configurándose de esta forma la interculturalidad como una mirada que puede proyectarse hacia cualquier experiencia educativa, denominada o no como intercultural. Dicha mirada dirige su atención, en síntesis, al reconocimiento de la diversidad; al propio concepto de diversidad que se maneje; al papel de las redes internas y externas en la estructura y organización escolar; al tipo de metodología que se implemente; a la importancia del diálogo

epistemológico en el currículo y evaluación y; finalmente, al protagonismo de una actitud cuestionadora y crítica por parte de los actores educativos con respecto a las desigualdades sociales y económicas.

Referencias

- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 23-42.
- Auerbach, E. (1995). Deconstructing the discourse of strengths in family literacy. *Journal of Reading Behavior*, 27, 643–661. doi:10.1080/10862969509547903.
- Banks, J.A. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. En J.A. Banks y J. Lynch (Ed) *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt, Rinehart and Winstond.
- Banks, J.A. (2009). Multicultural Education. Dimensions and paradigms. En J.A. Banks (Ed) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York and London: Routledge.
- Baquadano-López, P., Alexander, R.A., & Hernández, S.J. (2013). Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools: What Teacher Educators Need to Know. *Review of Research in Education*, 37, 149-182. doi: 10.3102/0091732X12459718.
- Bertely, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En P. Latapí Sarre (Coord.) *Un siglo de educación en México*. Tomo II. México: CONACULTA-FCE.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Caïs, J. (2002). *Metodología del análisis comparativo*. Cuadernos metodológicos. Madrid: CIS.
- Carbonell, F. (2000). Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En VVAA. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (99-118). Colección Estudios Sociales, nº 1. Fundación La Caixa.
- Carrasco, S., Pamies, J., & Beltrán, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20, (1), 55-78
- 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. Recuperado de <http://alhim.revues.org/1883>.

- Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Dietz, G., & Mateos, L.S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesionales ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Feito, R. (1990). *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolar*. Madrid: CIDE.
- Fernández Enguita, M. (1996). *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Franzé, A. (2008). Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la “cultura de origen”. En M.I. Jociles y A. Franzé (coord.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (61-89). Madrid: Trotta.
- García-Cano, M. & Shimpf-Herken, I. (2008). Miradas cruzadas y divergencias en los discursos europeos y latinoamericanos acerca de la interculturalidad. En L.S. Mateos Cortés (Ed.) *Los Estudios Interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*. Xalapa: Editorial de la Universidad Veracruzana.
- García, F.J., Granados, A. & García-Cano, M. (2000). *Interculturalidad y educación en la década de los noventa: un análisis crítico*. Granada: Consejería de Educación y Ciencia.
- Gasché, J. (2009). Los niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida en los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En J. Gasché, M. Bertely y R. Podesta (Ed.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala.
- Gil, 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* (143-169). Madrid: Pearson.
- González, E. (2010). Una experiencia de apropiación de la pedagogía inductiva intercultural entre maestros y formadores de docentes en Oaxaca, México. *Cuadernos Interculturales*, 8(14), 227-243.

- Gorski, P. (2008). Good intentions are not enough: a Decolonizing Intercultural Education. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525.
- IEEPO (2007). *Secundaria para la atención de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios del estado de Oaxaca*. Oaxaca: Coordinación Estatal de Secundarias Comunitarias.
- Kahn, M. (2008). Multicultural education in the United States: reflections. *Intercultural Education*. 19(6), 527-536.
- Ladson-Billings, G. (2004). New directions in multicultural education. En J.A. Banks & C.A.M Banks (Ed) *Handbook of Research on Multicultural Education*, 2nd edition, (50–65). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mata, P., & Ballesteros, B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 358, 17-37.
- Olmos, A. (2020). Racismo, racialización e inmigración: aportaciones desde el enfoque de(s)colonial para el análisis del caso español. *Revista De Antropología*, 63(2), e170980. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2020.170980>
- Onghena, Y. (2003). Reinterpretar para gestionar la diversidad cultural. En V. Sampedro y M. Llera (Eds.) *Interculturalidad: interpretar, gestionar y comunicar*. Barcelona: Bellaterra.
- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58.
- Portera, A. (2008) Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19, (6), 481-491.
- Sales, M.A.; Ferrández, R. & Moliner, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173.
- Sleeter, C.E., & Grant, C.A. (1987). An analysis of Multicultural Education in the United States. *Harvard Educational Review*, 57, (4), 421-445.
- Sleeter, C.E., & Bernal, D.D. (2004). Critical pedagogy, critical race theory, and antiracist education: Implications for multicultural education. En J.A. Banks & C.A.M. Banks (ed) *Handbook of Research on Multicultural Education* (240–258). San Francisco: Jossey-Bass.
- Spivak, G. CH. (1987). *In Other Worlds. Essays in Cultural Politics*. New York: Methuen.

- Terrén, E. (2007). Inmigración, diversidad cultural y globalización. En M.A. Alegre y J. Subirats (coords.) *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: CIS.
- Velasco, H., & Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*. Madrid: Trotta.
- Walsh, C. (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*, 3-4.
- Wences, I. (2021). Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica. Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un diálogo simétrico. *Methodos. revista de ciencias sociales*, 9 (1), 152-165. <http://dx.doi.org/10.17502/mrcs.v9i1.448>

