



## EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EL CURRÍCULO DE TELESECUNDARIA —ELEMENTOS PARA UNA REFLEXIÓN CRÍTICA

Maike Kreisel

maike\_k@yahoo.de

**Curriculo:** estudiante del Doctorado en Investigación Educativa, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Becada por el Conacyt. Sus líneas de investigación abordan la educación intercultural.

**Recibido:** 31 de mayo de 2015. Aceptado para su publicación: 19 de enero de 2016.

**Recuperado de:** <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/608>

### Resumen

Actualmente, el discurso de la multiculturalidad y la educación intercultural ha ampliado su presencia en los debates académicos; ha trascendido en directrices y documentos legales a nivel internacional y se ha hecho presente también en las políticas educativas de México. En 2001, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe planteó el enfoque de la “educación intercultural para todos”, que busca extender la perspectiva de la educación bilingüe intercultural, reducida, desde los procesos históricos de la educación en México, al subsistema de educación indígena. La nueva propuesta se traza en términos transversales para todo el sistema educativo, pero ¿cómo esta transversalidad curricular es reinterpretada en la práctica? En este artículo retomamos los hallazgos de una investigación en la modalidad de telesecundaria para conocer de qué manera la interculturalidad se significa en los diferentes niveles de concreción curricular, así como la relevancia de repensar las lógicas verticales del currículo nacional. Emerge la necesidad de comprender el currículo desde las prácticas situadas y el papel de sus actores en la rearticulación cotidiana de éste, lo cual llevaría a concebir el currículo escolar desde dinámicas más horizontales y participativas en aras de una mayor justicia social y cognitiva.

**Palabras clave:** educación intercultural, currículum, transversalidad, telesecundaria.

### Abstract

In recent times, the topic of multiculturalism and intercultural education has gained relevance for the academic context, as well as for public policy. It has been included in international law documents and has also been introduced in education policy in Mexico. Since 2001, when the General Coordination for Intercultural and Bilingual Education was founded, a new perspective for intercultural education has been introduced, in order to go beyond the historic bilingual education, focused only on indigenous population. The new proposal, “intercultural education for all students”, argued for a transversal implementation of an intercultural perspective in the Mexican Education System. ¿But how this new scheme has been interpreted in practice? This article is based on the findings of a research project in Telesecundaria (distance education for secondary school), in order to explore how interculturality is signified in different curricular concretion levels. It intends to reflect upon the vertical logics of the

national curriculum. We visualize the emergence of the urgent need to comprehend curriculum with respect to situated practices and the role different actors play in the daily transformation of curricular processes. This means to conceive education from a more horizontal and participative point of view, for the sake of social, cognitive and curricular justice.

**Keywords:** Intercultural education, curriculum, transversal scheme, distance education for secondary school.

## INTRODUCCIÓN

**E**n este artículo pretendemos mostrar algunos hallazgos de la investigación “La interculturalidad como enfoque transversal en el currículo de telesecundaria” (Kreisel, 2013), cuyo objetivo fue conocer cómo se articula en la cotidianidad escolar la política de la “educación intercultural para todos”, introducida en el nivel educativo de secundaria a partir de la Reforma de Educación Secundaria (RES) de 2006. En dicho estudio analizamos las resignificaciones de la interculturalidad en los diferentes niveles de concreción curricular (Ander-Egg, 1993) y, específicamente, en la práctica educativa de una telesecundaria suburbana del contexto veracruzano. Para ello, nos interesó conocer, desde el enfoque etnográfico, cómo los mismos actores experimentan y significan su realidad, así como observar las interacciones en los espacios escolares. En este artículo resaltamos las tensiones generadas en la articulación transversal de la interculturalidad a nivel curricular y entendemos el currículo como un proceso situado, desarrollado en escenarios concretos, que es reinterpretado y transformado por los actores que participan en él.

## ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN

En México, la educación ha sido, como parte del proceso colonial histórico, una vía por la que las clases dominantes han buscado contribuir a la conformación de una identidad nacional en un territorio caracterizado por una gran diversidad cultural, lingüística y social. Aun en el siglo pasado, después de la revolución de 1910, se pretendió asimilar y “mexicanizar” a los pueblos indígenas (Martínez, 2011) para, así, lograr una mayor cohesión social y política.

Las políticas de educación bilingüe para los pueblos originarios comenzaron a partir de 1963 con la constitución del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües y la introducción de métodos de enseñanza para la atención a este sector de la población (Bello, 2009). En 1979 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que propuso una educación bicultural bilingüe, aunque en la práctica siguieron vigentes los programas de integración y castellanización (Jiménez, 2009). En 1990, la DGEI, ante las críticas cada vez más frecuentes, resolvió cambiar el término bicultural por el de intercultural, aunque este cambio fuera sólo “nominal” (Gigante, 1995, p. 49, citado en Jiménez, 2009, p. 42). No es sino hasta 1993 cuando, con la promulgación de la Ley General de Educación, en materia educativa, legalmente se asienta el reconocimiento de las lenguas indígenas y la necesidad de su fomento (Martínez, 2011).

Históricamente, la educación intercultural en México se concibió como destinada de manera exclusiva a los pueblos indígenas, pero no a la población mayoritaria del país. Sólo en fechas más recientes, con la instauración de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en 2001, se introdujo el enfoque de la “edu-

cación intercultural para todos”, es decir, concebida para todos los niveles y todas las modalidades educativas. La nueva propuesta busca incidir en la formación de toda la población estudiantil, reconociéndose México como una nación multicultural y pluriétnica. Este giro de las políticas educativas ha de comprenderse en el contexto de los movimientos de reivindicación de las culturas originarias en el país, y también como respuesta a políticas internacionales a las que se suscribe México, como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo.

En planes y programas, el enfoque de la “educación intercultural para todos” se comenzó a introducir a partir de la Reforma de Educación Preescolar en 2004, seguida por la Reforma de Educación Secundaria (RES), en 2006, y la Reforma de Educación Primaria, en 2009. En 2011, el ciclo de reformas culminó con la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB); en ella, el enfoque intercultural se subsume a la propuesta de inclusión educativa, hecho que hay que señalar en términos de sus implicaciones políticas y prácticas.

En este artículo exploramos cómo el enfoque intercultural de la RES 2006 se resignifica en la práctica educativa del nivel de secundaria y, en específico, en un contexto no indígena. La aproximación metodológica de la investigación fue de tipo etnográfico, con el fin de conocer la realidad que viven los actores cotidianamente en el entorno escolar y los significados atribuidos por ellos al enfoque intercultural en la práctica.

### EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO

Consideramos la etnografía como un enfoque interpretativo que “busca captar el significado que tienen, para los sujetos, sus propias acciones, discursos e instituciones” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 104), y conocer cómo estas significaciones se construyen de manera intersubjetiva y situada (Ruiz e Ispizua, 1989), es decir, en contextos socioculturales concretos.

La etnografía busca generar conocimiento mediante un proceso dialógico entre la visión *emic* de los propios actores y sus interpretaciones de la realidad, y la mirada *etic* del investigador. Partimos de una perspectiva hermenéutica y buscamos estudiar los discursos y las acciones de los sujetos, comprendidos como textos que revelan las significaciones de su experiencia del mundo, construidas de manera intersubjetiva. Estos textos se resignifican de modo dialéctico en el proceso de interpretación, lo que implica un proceso autorreflexivo del investigador (Ríos, 2005).

Para esto, la etnografía recurre a diferentes métodos y técnicas, como la observación participante, de carácter más *etic* —“la observación, en este caso, tiene la finalidad de convertir en un texto las acciones de los sujetos” (Ríos, 2005, p. 65)— y las entrevistas, por medio de las cuales se recuperan las voces de los sujetos. En el contexto educativo de interés para esta investigación, el enfoque etnográfico aportó un conocimiento mayor de las realidades que los actores viven en la escuela, y también permitió una aproximación a las estructuras institucionales, al recuperar la “dimensión sintáctica” que señala Dietz (2011, p. 17).

Rockwell (2011) plantea que la etnografía puede contribuir al cambio educativo, al aportar

descripciones de procesos que se dan dentro y fuera de las instituciones educativas; puede integrar a ella los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y, sobre todo, puede abrir la mirada para

comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos (pp. 26-27).

Desde esta perspectiva, elegimos la etnografía como opción metodológica a fin de conocer cómo el enfoque intercultural se articula en el currículo de telesecundaria. Por medio de la observación en el aula y en otros espacios escolares, de entrevistas semiestructuradas a los docentes, alumnos y el personal escolar, y también a representantes de la Secretaría de Educación y de la CGEIB, buscamos comprender la práctica, las experiencias y los posicionamientos de los actores en relación con el enfoque intercultural del currículo en el marco del sistema educativo mexicano.

En el proceso de investigación, los instrumentos a los que recurrimos fueron guías semiestructuradas para entrevistas y registros manuales de observación. Además, realizamos grabaciones de audio de clases, reuniones docentes, asambleas de padres y entrevistas, que luego fueron transcritas. Una herramienta fundamental fue el diario de campo, en el cual recuperamos nuestras impresiones y reflexiones que abonaron al análisis y a partir de las cuales fuimos tejiendo la lógica de la interpretación.

En total, de abril de 2011 a enero de 2012 realizamos 57 visitas a la telesecundaria, con observación en clases, conversaciones informales y entrevistas formales con los actores, que en general implicaron el horario de clases, desde las ocho de la mañana hasta las dos de la tarde, además de espacios informales en otros horarios. Asistimos a cinco sesiones (un total de veintidós horas con treinta minutos) de un curso estatal de formación docente, con maestros de la telesecundaria. Llevamos a cabo 64 entrevistas formales (cuarenta y nueve horas con cuarenta y tres minutos de grabación) al personal de la escuela, docentes, estudiantes, comité de padres de familia, así como entrevistas a dos representantes de la CGEIB y a la supervisora de zona.

Analizamos los registros de observación, diario de campo y entrevistas transcritas con el programa Atlas.ti. Glosamos el material empírico (Díaz de Rada, 2008) y fuimos construyendo categorías buscando el diálogo con los referentes teóricos. A partir del glosado y las categorías, elaboramos un índice y procedimos a la escritura. Nuestra intención era generar una “descripción densa” (Geertz, 1992) de la realidad observada y los hallazgos de la investigación para dar respuesta a las preguntas que motivaron el proceso.

Como escenario, optamos por un contexto no indígena para observar la atención educativa a la población estudiantil más amplia y con la finalidad de conocer la articulación de la propuesta de la “educación intercultural para todos” promovida por la CGEIB. Elegimos una telesecundaria estatal perteneciente al contexto suburbano, cercano a la capital del estado de Veracruz, Xalapa. La escuela, en el contacto inicial, se presentó como abierta hacia una gama amplia de diversidades, al acoger, por ejemplo, estudiantes sin otras oportunidades de acceso a la educación, ya sea por su propio historial académico o factores familiares, socioeconómicos, entre otros.

#### REFERENTES TEÓRICOS

Un concepto central de esta investigación fue el currículo. Con base en De Alba (1991), el currículo es una propuesta política que se articula en un contexto histórico, social, económico y cultural determinado, y que refleja los posicionamientos ideológicos, muchas veces contradictorios, de los actores que en ella intervienen. Además, el currículo es un proceso que se conforma a partir de prácticas sociales en

el mundo de vida cotidiano (Díaz-Barriga, 2003) o, como plantea Gimeno (2007), “... es una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente” (p. 16). Para el autor, este proceso “tiene lugar dentro de unas condiciones concretas, que se configura dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales” (p. 23).

Paraskeva (2001) aduce que la selección cultural del currículo y su enfoque epistemológico se relacionan con prácticas de poder, pero también con variadas decodificaciones y resignificaciones en el proceso curricular (s.p). Gimeno (2007), por su parte, señala a este respecto que “es muy importante analizar cómo ese proyecto de cultura escolarizada se concreta en las condiciones escolares” (p. 34); considera que el currículo es uno de los “conceptos más potentes” para analizar en la realidad educativa concreta cómo “la práctica se vertebra y se expresa” (p. 35).

En el contexto de esta investigación, nos interesó conocer cuáles son las tensiones que se generan sobre los planteamientos del enfoque transversal intercultural y sus resignificaciones en la práctica; para ello, nos basamos en el concepto del “currículum emergente” (Yu-le, 2004; McKenzie, 2010). Retomamos tres “niveles de concreción curricular” (Ander-Egg, 1993): el prescriptivo, en el que se reflejan tensiones interinstitucionales en la interpretación del enfoque; el nivel de la mediación, que se centra en la formación y trayectoria docente; y el nivel práctico, de la interacción educativa cotidiana. En el proceso de análisis, revisamos, en relación con los niveles mencionados, el discurso de los actores, el discurso de la práctica y la práctica como tal, buscando un diálogo entre las perspectivas *emic* y *etic*.

En cuanto a la noción de interculturalidad, partimos de la reflexión crítica de Viaña (2008), quien argumenta que el concepto,

en su acepción dominante, pretende ser el sustituto de la noción de multiculturalidad, manteniendo el mismo horizonte y fundamentos conservadores. En su uso dominante, se la entiende como un concepto que hace énfasis en la necesidad de la interrelación de las culturas, el “diálogo”, el “respeto entre culturas” (cfr. Toranzo *et al.*, 1993), pero además, el paso de la “coexistencia”, “tolerancia” y “convivencia entre desiguales” a “la construcción de una comunidad de ciudadanos” (p. 297).

La comprensión de la interculturalidad como convivencia, la cual es relevante para este trabajo, es de cuño europeo, pero “se comienza a aplicar en México, por un lado, al ‘exportar’ la llamada educación intercultural y bilingüe a contextos urbanos en los que se comienzan a visibilizar comunidades indígenas migrantes, y, por otro lado, al proponer una ‘educación intercultural para todos’” (Dietz y Mateos, 2010, p. 110).

En el contexto latinoamericano, esta aproximación, argumenta Viaña (2008), ha de deconstruirse de manera crítica en relación con los derechos de los pueblos indígenas y de otras minorías sociales, lo cual requiere replantear el proyecto de Estado, además de una educación que incorpore “saberes, conocimientos, valores y visiones del mundo particulares de cada pueblo indígena, tienda puentes y espacios de diálogo entre lo indígena específico y lo criollo envolvente, entre lo subalterno y lo hegemónico, y entre lo local y lo universal” (López y Küper, 1999, p. 49).

## **HALLAZGOS –LAS TENSIONES Y SIGNIFICACIONES DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

Esta investigación se centró en el análisis de la articulación de las políticas de la “educación intercultural para todos” en los diferentes niveles de concreción curri-

cular y, en específico, en la interacción educativa. Para este fin, examinamos las significaciones atribuidas a la interculturalidad por los actores, en lo discursivo y en la práctica, y buscamos confrontar elementos de un enfoque “funcional” con una perspectiva “crítica” de la educación intercultural (Walsh, 2000).

Como punto de partida, retomamos la lógica de los niveles de concreción curricular. Aquí presentamos brevemente las articulaciones de la interculturalidad desde el posicionamiento de la CGEIB, como actor institucional, y la Reforma de Educación Secundaria (RES) como propuesta de la Secretaría de Educación Básica (SEB).

#### *EL ENFOQUE INTERCULTURAL DESDE LOS PLANTEAMIENTOS INSTITUCIONALES —LA CGEIB Y LA RES*

En el aspecto prescriptivo, analizamos los posicionamientos de los actores de la CGEIB para conocer la concepción inicial del enfoque e intentamos recuperar algunos factores que influyeron en la articulación concreta de éste en el currículo de la RES y en la práctica. Observamos que, desde la CGEIB, se esboza una lógica centrada en la reivindicación de los pueblos originarios. Se propone una aproximación transversal a la interculturalización de la educación, la cual se comprende como una reestructuración en términos curriculares, didácticos y políticos.

Si hacemos un análisis transversal hasta sus últimas consecuencias, lo que está de por medio es la reestructuración del sistema. No la incorporación de un tema, no la incorporación de un problema social. Sino la reestructuración tanto en términos epistemológicos de los contenidos, etc., como de la cuestión ética. O sea, de la valoración que se da a ciertas cosas o no —como cualquier propuesta curricular. Que finalmente tienen detrás un sentido político [...]. Creo que en realidad son como dimensiones de esa transversalidad. Lo didáctico, lo curricular y lo político. Serían como esas tres dimensiones de eso que implica transversalizar el enfoque o interculturalizar el currículum (E-directora currículum-CGEIB).

Algunos elementos importantes de esta propuesta recuperados en entrevista con representantes de esta institución se dirigen, por una parte, hacia un replanteamiento epistemológico del currículo, que cuestiona la estructura disciplinar tradicional basada en la concepción occidental de las ciencias. Se reconoce la necesidad de un diálogo horizontal con los conocimientos de los pueblos originarios, en aras de la “justicia curricular” (Torres Santomé, 2011). Por otra parte, se aboga por una inversión de la lógica vigente de construcción curricular; en lugar de un currículo nacional único verticalmente implementado, se propone partir de las propuestas locales, diversas:

Y la idea básica es que en esta noción de currículum intercultural, pues la idea no es pensar un currículum nacional. Y luego que se adapte o se contextualice. Sino que en todo caso lo nacional como tal, no existe. Solamente [es] una función. Y si es solamente una función, quiere decir que más bien un currículum nacional tendría que conformarse desde los [currículos] locales, y cómo [éstos] en su articulación generan lo nacional (E-directora currículum-CGEIB)

El enfoque intercultural se integró a la RES por medio de un proceso de negociaciones con los actores de la SEB, y también con el Instituto Latinoamericano

de la Comunicación Educativa (ILCE), que elaboró los libros de texto y materiales audiovisuales para telesecundaria correspondientes a esta reforma. En el plan de estudios de la RES se plantea que “la interculturalidad es una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas culturas, siempre partiendo del respeto mutuo” (SEP/SEB, 2006, p. 19). Se busca impulsar la formación en actitudes y valores para las interrelaciones sociales. Tanto en plan y programas como también en los libros de texto, observamos un enfoque amplio de atención a la diversidad, tomando en cuenta sus expresiones en términos culturales, étnicos, religiosos, de género, capacidades, etcétera. En las asignaturas se destaca una educación para la democracia, basada en el reconocimiento de los derechos de diferentes grupos poblacionales, la tolerancia y la no discriminación.

En esta aproximación a los posicionamientos institucionales, encontramos ciertas oposiciones. Mientras que en las entrevistas a representantes de la CGEIB percibimos un enfoque crítico que implica cuestionamientos políticos y estructurales, en los documentos y los materiales de la RES se refleja una propuesta dirigida a la formación en valores y actitudes para una ciudadanía democrática.

Al respecto, Walsh (2000) identifica una tensión importante en las políticas latinoamericanas que incorporan el discurso de “lo pluri” (p. 129); advierte que los conflictos de poder y las luchas históricas por la reivindicación indígena son “sustituidos por un nuevo imaginario utópico, nacional e ‘intercultural’ [...] donde se supone una igualdad, respeto y convivencia en la diversidad sin conflictos” (pp. 129-130). La autora señala la necesidad de “mantener un ojo crítico frente a los nuevos imaginarios de la interculturalidad” (p. 130). A la luz del análisis de los hallazgos en la práctica educativa, pretendemos aproximarme de manera crítica a esta reflexión.

#### *EL ENFOQUE INTERCULTURAL Y LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA Y LA NO DISCRIMINACIÓN*

Las temáticas relacionadas con el enfoque intercultural se abordan con mayor profundidad en la asignatura de Formación cívica y ética. Para fomentar la no discriminación, se trabaja el tema de los estereotipos sociales y se busca impulsar procesos de reflexión y diálogo con los estudiantes. En el aula, observamos que algunos de los docentes propician un ambiente de confianza y logran generar un intercambio de experiencias de la discriminación entre los alumnos, y aportan también vivencias personales. Estas interacciones, al retomar aportaciones desde la propia cotidianidad, resultan significativas para los estudiantes y se manifiesta su participación activa en la dinámica áulica.

Los contenidos no siempre se trabajan de esta manera; reconocemos que el desarrollo de las clases depende en gran medida del docente, quien, a su vez, se encuentra sujeto a los tiempos marcados por el programa, las evaluaciones y los requisitos administrativos. Así, los temas que se relacionan con el enfoque intercultural, como los derechos de diferentes grupos poblacionales, con especial atención en los sectores considerados como vulnerables, son tratados en muchas ocasiones como un contenido más, no siempre acompañado de una reflexión crítica. No se encauza un análisis más a fondo sobre cuestiones epistemológicas, didácticas y sociales-estructurales, punto que, desde la perspectiva de los representantes entrevistados de la CGEIB, es considerado como elemento fundamental de un enfoque transversal.

En entrevista, recuperamos los posicionamientos de los docentes frente a la diversidad presente en sus propios estudiantes; percibimos una gama diferenciada

de características individuales relacionadas con la variedad de contextos familiares, socioeconómicos, de inteligencias, necesidades afectivas, género... Estas percepciones son traducidas en algunas estrategias concretas a nivel escolar, como la instauración de un departamento psicopedagógico para la atención a necesidades emocionales y un taller vespertino de manualidades, como parte de las actividades co-curriculares que tienen que ver con la Carrera Magisterial. El taller fue ideado por una docente con el objetivo de proporcionar a sus alumnos, y a sus mamás, habilidades para el sustento futuro.

Sin embargo, en la práctica advertimos que la “diversificación de las diversidades” encierra también el riesgo de invisibilizar casos concretos, o sus trasfondos. Un aspecto fue la diversidad lingüística y cultural en la escuela, representada por dos alumnos indígenas de contexto migratorio; fueron percibidos por los docentes como poco adaptados a la dinámica escolar; se diagnosticaron determinadas problemáticas emocionales y de conducta que fueron atendidas en el aula y en el departamento psicopedagógico:

El otro muchachito, la verdad, no es que yo traiga algo con él, pero supercerrado. [...] No te da pie a entablar una amistad (E-docente-2ndo grado).

Fue muy complicado para mí. Dirían por ahí, esa prueba no la superé. Porque él estaba completamente así reacio a participar en el salón o a integrarse o algo. Él sólo quería estar sentado y nada más. Sin hacer nada. Y entonces uno dice, cómo integro a alguien que no quiere. [...] No era porque fuera inquieto. Porque inquieto están todos. No hay ni a cuál irle, ¿no? Pero no, era grosero. Y entonces, bueno, ya con la ayuda de la maestra [psicopedagoga] parece que cambió un poquito, ayer se mostró mejor, vamos a ver qué tanto le dura el cambio (E-docente-Formación cívica)

A través de algunas visitas de seguimiento, ya concluida la fase de trabajo de campo de esta investigación, nos enteramos que, a pesar de la atención psicológica brindada, los dos jóvenes no lograron concluir el ciclo escolar.

#### *ELEMENTOS PARA UN ENFOQUE TRANSVERSAL —LA DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA DEL CURRÍCULO*

Un elemento de interés especial para el análisis de la integración del enfoque intercultural al currículo es el aspecto epistemológico. Para su revisión, nos apoyamos en autores como Paraskeva (2011) y Sousa (2007), quienes abordan la perspectiva de la diversidad epistemológica con una mirada decolonial. Sus aportaciones se vuelven relevantes en el contexto del reconocimiento de México como un país multicultural y pluriétnico, desde el cual la RES fundamenta la integración de la perspectiva de la diversidad en el currículo (SEP/SEP, 2006), sobre todo en relación con el posicionamiento de los actores de la CGEIB entrevistados, quienes proyectan la interculturalización del currículo en términos de una reestructuración epistemológica basada en la visión de la pluralidad de los saberes y la reivindicación de los conocimientos de los pueblos indígenas.

En el proceso de esta investigación, observamos que los libros de texto de la RES integran contenidos referentes a otros grupos culturales y sus cosmovisiones; por ejemplo, en la comparación de la teoría de Darwin y el “mito” maya-quiché de la creación del mundo (SEP/ILCE, 2007). Prevalece, en las mismas actividades

propuestas en el libro, la visión científica-occidental, y es ésta la que es reproducida también en el aula. En las observaciones, encontramos la reafirmación de la ciencia occidental como el conocimiento válido —la docente explica que la teoría de Darwin es aceptada en todo el mundo (Ob-español-1er grado)—, mientras que el conocimiento indígena es presentado en términos de “mitos” y “tradiciones”. El texto de Darwin es clasificado como de divulgación científica, mientras que el texto quiché es referido como narración, que, según el libro de texto, puede ser “real o ficticia” (SEP/ILCE, 2007, p. 147).

Un concepto a abordar aquí sería el de justicia. Paraskeva (2011) argumenta que “the best way for schools to fight for a just and equal society [...] is to engage in a struggle for what Sousa Santos, Nunes, and Menses (2007) call epistemological diversity” (pp. 152-153). Sousa (2007) propone el concepto de “justicia cognitiva” como elemento fundamental para poder hablar de justicia social. Paraskeva (2011) se opone, con Sousa, a la “colonialidad del saber”, y plantea la necesidad de revertir las relaciones de poder implícitas en la legitimación de determinados conocimientos. Así, una de las tensiones conceptuales que se articulan en el análisis de la investigación se refiere a la inclusión de aportaciones de culturas no occidentales sin que se fomente la horizontalidad del diálogo entre conocimientos.

La entonces directora del área de desarrollo curricular de la CGEIB planteó, en entrevista, el concepto de justicia curricular (Torres, 2011) como elemento central para interculturalizar el currículo. Podemos relacionar este concepto con el término de “justicia cognitiva” que sugiere Sousa (2007). Paraskeva (2011) afirma que al luchar contra las estructuras de poder que subyacen a los conocimientos, han de desafiarse “particular notions, concepts, and practices relative to multiculturalism that are profoundly eurocentric” (p. 153), los que, dado su sesgo, se oponen a la justicia. La presencia de conocimientos tomados de otros contextos socioculturales en el currículo, por ende, no conlleva de modo necesario un diálogo de saberes, sino que, contradictoriamente, también puede reforzar la perspectiva de la ciencia occidental como único conocimiento legítimo.

#### *ESENCIALIZACIÓN DE RASGOS CULTURALES FRENTE A INTEGRACIÓN DE PRÁCTICAS SOCIALES*

Otro factor a mencionar acerca de la integración de información sobre la diversidad en los programas y los materiales es la tendencia a la articulación de ésta en términos de rasgos distintivos de ciertos grupos culturales, sean culturas juveniles, discapacitados, pueblos originarios u otros. A partir de las actividades que se proponen en los libros de texto, se desarrollan en la interacción áulica diálogos participativos en los cuales los alumnos tienen la oportunidad de expresar sus opiniones. En las dinámicas áulicas se hace visible el peso de la trayectoria docente, formativa, laboral y personal para la orientación de la interacción. Aunque el tema de los estereotipos y la discriminación se incorpora en materias como Formación cívica y ética, los diálogos áulicos referentes a los grupos culturales y sociales no siempre reflejan el cuestionamiento de las preconcepciones sociales, sino que, en ocasiones, éstas se llegan a reproducir a través del discurso de alumnos y docentes. De esta manera, un factor de interés es la formación de los docentes en relación con el enfoque intercultural, aspecto que abordaremos más adelante.

En los contenidos se refleja, por una parte, una tendencia a la “esencialización de las identidades” (Jiménez, 2009) a partir de ciertos rasgos culturales. Jiménez (2009) señala que en el aspecto curricular se presenta esta esencialización al buscar

convertir las prácticas culturales en contenido. A través de la esencialización, el currículo, lejos de interculturalizarse mediante la incorporación de las prácticas como tales en el espacio escolar, tiende a reproducir estereotipos. En la interacción áulica, observamos casos en los cuales la identificación de determinados grupos culturales con ciertos “emblemas de contraste” (Giménez, 1997) llevó a reproducir imaginarios sociales estereotipados, tanto por parte de docentes como de estudiantes.

En el contexto de la educación indígena, Jiménez (2012) constata que

gran parte de estos bienintencionados proyectos han contribuido a la re-etnificación de numerosos procesos culturales bajo modelos de etnificación esencializada, con una visión de la cultura muy folclorizada y que han favorecido el desarrollo de currículas escolares que incluyen esporádica y superflualemente contenidos étnicos en sus prácticas escolares (p. 3).

En lo referente a la perspectiva de las identidades, también la construcción de éstas a través de la historia ofreció una dimensión de interés para el análisis. Un planteamiento que externaron los actores de la CGEIB entrevistados giró en torno a un necesario cuestionamiento de la identidad nacional para reflexionar sobre la diversidad de identidades, la negación histórica de algunas y, más allá, sobre la exclusión de sus historias de la historia oficial de México. A este respecto, fue significativo el análisis de las clases de historia; advertimos la integración de información relevante en los contenidos; sin embargo, dependió de cada docente el llegar a cuestionar, con base en sucesos históricos, la actualidad de las estructuras políticas y sociales:

Docente: No hay que olvidar cómo se controlaba a los indígenas. Las tiendas de raya [...]. En el siglo 18, se retomó en el Porfiriato. Para el control de la población. Darío, ¿cuánto quieres de frijol, maíz? (relata un ejemplo de cómo los trabajadores se quedaban endeudados con el hacendado).

Ingrid: Tenían que firmar.

Docente: “No te preocupes, me quedas a deber”, ahí se la llevaban, la persona no podía abandonar el lugar, era el control. Los indígenas jamás tuvieron el estatus de esclavos, pero casi los trataban igual, así los detenían. No había ley, trabajaban de sol a sol. No había escuelas, sólo para los mejor posicionados, educación de la iglesia; se los adoctrinaba, pero no a todos. Toda la familia trabajaba.

Alma: ¿Los niños chiquitos también?

Docente: Todos; (con ironía) ¡qué bueno que ya estamos en un México más equitativo!

(Ob-transcripción-historia-3eroA).

Al cerrar la sesión, el docente observa y hace referencia a la historia de algunos regímenes de represión en América Latina; desde su perspectiva, hace falta que en México se desarrolle una mayor capacidad crítica: “Será así la gente joven: críticos y argumentativos. La búsqueda de la equidad, democracia. Quizá ustedes sí verán un México así” (Ob-historia-3eroA). En las clases de historia de otro grupo de la telesecundaria, advertimos la tendencia a la folklorización, la identificación de “lo

mexicano” a partir del pasado azteca y sus costumbres, pero no en relación con la actual composición multicultural y multiidentitaria del país. Ésta tendió a invisibilizarse al comprenderse lo indígena como raíz histórica de la identidad mexicana. En el aula, los jóvenes y el docente interactúan en torno a la tarea de representar los elementos que conforman la identidad mexicana:

Pregunto [al docente] de dónde provienen los recortes de los biombos y me dice que de libros de primaria. Los recortes son similares en los biombos [de los diferentes alumnos] que alcanzo a ver. En la parte del mundo indígena, vienen las pirámides y algunos dibujos de personas escasamente vestidas y morenas, supuestamente indígenas (Ob-registro-historia-3eroB).

Las conversaciones entre estudiantes y docente dejan entrever cómo las culturas indígenas son relacionadas con la integración de la identidad nacional desde ciertos emblemas de contraste:

[El docente] me enseña dos biombos. Vienen diferentes temas, entre ellos, también “El mundo indígena” y “Sociedad y cultura”. Revisa un biombo y dice a la alumna: “Del mundo indígena, vienen sus templos, está bien. En sociedad y cultura puedes poner las danzas”. A otro alumno: “No, esto es tecnología; en identidad tienes que poner danzas, tradiciones” (Ob-historia-3eroB).

A la par de esta tendencia a la folklorización de las culturas originarias, diferentes rituales escolares, como los honores a la bandera y la celebración de algunos días festivos, revelan la continuidad del discurso de la unidad nacional y la identificación con los símbolos patrios.

#### *FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR FRENTE A ESTANDARIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN*

En términos de estructuras, llama la atención que, aunque los fundamentos de la RES y de la actual RIEB 2011 señalen un enfoque flexible del currículo, en la práctica éste sigue evaluándose como único. Las dinámicas de evaluación a nivel nacional, específicamente de la prueba ENLACE y de PISA, sugieren que la educación sigue siendo estandarizada. Encontramos en la práctica escolar la incidencia de dichas pruebas en las resignificaciones del currículo, al reestructurarse algunas dinámicas escolares de acuerdo con los requerimientos de los exámenes.

Esto es reforzado, además, con el seguimiento de los resultados de ENLACE en cada escuela; para ello, se implementan determinadas estrategias desde la Secretaría de Educación. El hecho que los mismos docentes sean evaluados a partir de las puntuaciones alcanzadas por sus grupos lleva a que replanteen su práctica en relación con las pruebas. En telesecundaria, las evaluaciones bimestrales son elaboradas por cada docente conforme a sus propios criterios y a los contenidos. En la práctica hay docentes que rediseñan sus exámenes tomando en cuenta la prueba ENLACE, además de introducir una hora específica semanal, restando tiempo a otras materias, para preparar a sus alumnos para la siguiente aplicación de la prueba.

Aquí se presenta una tensión clara entre el discurso de la flexibilización curricular y los efectos prácticos de la evaluación estandarizada. Si planteamos, sin embargo, desde el enfoque intercultural la importancia de impartir una educación relevante para los actores, que se vincule con sus realidades y responda a necesidades concre-

tas, esta tendencia a la estandarización parece contradictoria. La evaluación según los esquemas internacionales se suscribe al modelo neoliberal, pero ignora, en aras de la competencia, las marcadas desigualdades de las realidades mexicanas.

Celorio (1996) aduce que los temas transversales del currículo representan demandas sociales que se integran a la educación para su “consumo menos conflictivo” (p. 64); la inclusión de un eje intercultural funcional, pero no crítico (Walsh, 2000), al currículo, podría reflexionarse en este sentido. Paraskeva señala que es necesario una aproximación a la multiculturalidad “that adopts an emancipatory content and direction aimed mainly at the multiple articulations of difference” (Paraskeva, 2011, p. 154). La articulación de la diferencia, por ende, no ha de reducirse a la enunciación de la multiplicidad de culturas; desde el planteamiento crítico, la demanda de una justicia educativa exige el cuestionamiento de los trasfondos de los contenidos escolares, de su evaluación y de las estructuras que determinan el quehacer cotidiano de los actores educativos.

#### *AGENCIA DOCENTE FRENTE A REPRODUCCIÓN*

En cuanto a la formación docente, la transferencia del enfoque intercultural a la práctica se restringió básicamente a cursos estatales, además de un diplomado, diseñados por la misma CGEIB. La impartición de dichos cursos se sujeta a la dinámica de la transmisión por cascada, en la cual los actores que en efecto se encuentran en el aula e imbuidos en la tarea de la transposición práctica del enfoque intercultural reciben una preparación de cuarenta horas, bajo la responsabilidad de asesores técnico-pedagógicos que están, a su vez, poco familiarizados con el tema. Estos cursos, integrados a la dinámica del sistema de Carrera Magisterial, no son obligatorios y se rigen por un esquema de recompensas que vuelve extrínseca la motivación para muchos maestros. En entrevista, varios de ellos expresaron posicionamientos críticos ante el carácter de “teléfono descompuesto” de los cursos de actualización; destacaron la necesidad de una formación de calidad y vías alternativas para seguirse preparando:

Estamos hartos de eso. Las coordinadoras del departamento de la supervisión son las que multiplican, pero realmente, eso no nos dice nada. Tú lo que quieres es oír de palabras de gente que se ha dedicado a investigar y que tiene hechos, argumentos, herramientas para decirte, está pasando esto, se está haciendo esto, ¿no? Tú, maestro, ¿cómo lo planteas? Que te cuestione (E-docente-2do grado).

Yo creo que, por ejemplo, cuando vamos a los cursos, muchas veces yo prefiero estar en el salón, que estar ahí, o sea, creo que avanzo más, me enriquezco más estando con mis alumnos, que estar ahí sentado. [...] Fue información, finalmente. Información que a lo mejor yo bien puedo meterme al internet, leerla. [...] Me tomo un cafecito y le pongo más atención. Que ir a fuerza, verdad, estar ahí sentado. Tengo que reunir cinco puntos [de Carrera Magisterial] (E-docente-3er grado).

En el curso “Desarrollo de competencias para la atención a la diversidad en y desde la escuela”, que presenciamos durante esta investigación, encontramos, sin embargo, algunos contenidos de interés. Se abordan, por ejemplo, aspectos de la diversidad epistemológica y se hace referencia a la cosmovisión y a las formas de aprendizaje de una cultura originaria. En la práctica del curso, estos elementos se

resignifican en relación con los estilos de aprendizaje y las diferencias individuales como característica humana. Incide en la construcción de significado también la trayectoria docente; ésta, en la modalidad de telesecundaria, se caracteriza por una diversidad de perfiles formativos, además de la experiencia laboral de muchos maestros en contextos comunitarios y, en ocasiones, con población indígena.

Estas experiencias son resignificadas en las concepciones y estrategias de atención a la diversidad en el aula y se evidencian de diferentes maneras; algunas docentes, con formación en el área de psicoterapia, replantean el enfoque intercultural a través de iniciativas para la atención a las necesidades emocionales de los estudiantes. Buscan para ello la interacción con los padres de familia; esto, en un contexto escolar donde la participación escuela-comunidad se encuentra poco articulada y se centra sobre todo en asuntos administrativos. Por otra parte, está también el caso de profesores con estudios en biología y agronomía, quienes, en asignaturas de cercanía temática, revaloran los saberes propios de sus estudiantes, entre los cuales algunos provienen de familias campesinas. Aquí observamos un incipiente diálogo entre contenidos y prácticas agrícolas locales:

Se nota lo adecuado que es que [el docente] sea biólogo, hablan de la reproducción sexual y asexual de las plantas y les dice que van a hacer un proyecto para la práctica, van a buscar un lugar para un mini-huerto. Y van a intentar a hacer injertos, de lo que se habla un largo tiempo porque es el tema que indica el libro de tecnología. El maestro se dirige muy seguido a Pancho y luego explica [al grupo] que es porque el papá de Pancho se dedica al campo y que Pancho puede ser ya un maestro para esas prácticas que van a hacer. Involucra mucho al muchacho en la clase, aunque Pancho parece un poco inseguro en algunas cosas, y otras sí comenta; parece un chico sonriente, pero un poco tímido...

Docente: El corte tiene que tener ciertas características. Otros factores, no me dejará mentir Pancho - me refiero a Pancho porque su papá se dedica al campo. Pancho: La luna.

Docente: Tiene una implicación, la gravedad (Ob-tecnología-3eroB).

Reconocemos la trascendencia del papel de los docentes como actores que resignifican y transforman el currículo en la interacción con sus estudiantes. Median entre los programas y las necesidades que perciben en los estudiantes y sus contextos. Como eje para potenciar la interculturalización del currículo, consideramos importante concebir a las escuelas como espacios situados de interacción, donde, a través de estrategias más participativas, puede incidirse en la articulación de procesos educativos significativos.

### **CONCLUSIONES. DESDE LA NOCIÓN DEL CURRÍCULO EMERGENTE HACIA LA INTERCULTURALIZACIÓN DE LA ESCUELA**

En cuanto a las resignificaciones del enfoque intercultural de la RES 2006 observadas en la práctica, retomamos la idea de las lógicas curriculares como procesos en tensión entre las dinámicas verticales, históricamente perpetuadas, de la innovación educativa por medio de las reformas, y la perspectiva de lo emergente y de la práctica. Al considerar el currículo como producto de factores políticos e históricos y también como proceso en permanente construcción, profundizamos

en el tema de la participación de los actores en los procesos escolares a través de la mediación en espacios concretos y cotidianos.

El currículo nacional único de la educación secundaria en México constituye, a pesar de los discursos de la flexibilización curricular, una propuesta implementada y evaluada de manera vertical. El enfoque intercultural de la RES se articula a partir de la integración de información sobre la diversidad, de una perspectiva de la convivencia y de la no discriminación a programas y materiales educativos. Vislumbramos la cercanía de este enfoque con los discursos europeos para la integración de sociedades multiculturales. Dietz y Mateos (2010) analizan al respecto la migración discursiva transnacional de la educación intercultural y su transferencia a los contextos latinoamericanos.

La propuesta inicial de una “educación intercultural para todos” generada por la CGEIB se articula, en su concepción inicial, como una reestructuración transversal del sistema educativo mexicano en términos epistemológicos, didácticos y sociopolíticos. Se señala la necesidad de impulsar, a través de la educación, cambios estructurales más profundos enfocados hacia una justicia social. Para aportar a este objetivo, la CGEIB expone, como una de las estrategias, la construcción curricular con base en la participación local, propuesta a la que la institución ha buscado aproximarse por medio de foros de consulta a los pueblos originarios. Gallardo, quien durante la fase de la investigación en cuestión fungía como directora del área de desarrollo curricular de la CGEIB, constata que para la conformación curricular se plantea “lo nacional como construcción que sólo adquiere significado desde lo local” (2004, p. 17).

La CGEIB, como organismo adscrito a la Secretaría de Educación Pública, se sitúa, sin embargo, en un entramado institucional complejo que conlleva procesos permanentes de negociación con otras dependencias, además de la sujeción a estructuras políticas más amplias. De esta manera, la articulación efectiva del enfoque intercultural en las acciones institucionales y, en lo que a nuestro objeto de estudio respecta, en los planes y programas de la RES difiere de los posicionamientos pedagógicos y políticos más críticos esbozados en las entrevistas realizadas.

La transferencia en el proceso de concreción curricular depende de múltiples factores y de dinámicas estructuralmente definidas. La interculturalidad en la RES se aborda, así, desde una perspectiva más funcional. Walsh (2005), a partir de la experiencia latinoamericana, constata que

enfocar la interculturalidad sólo en la cuestión afectiva y actitudinal ha sido el camino más fácil, menos conflictivo y más usual en la educación de niños y jóvenes, en el desarrollo de materiales y en la formación y capacitación docente. Sin embargo, este trato limita la interculturalidad a la relación individual y personal, pasando por alto la necesidad de entenderla y trabajarla como proceso social y político, y como proceso cognitivo y procedimental de capacidades conceptuales y de habilidades y destrezas específicas (p. 12).

En la práctica cotidiana de una telesecundaria suburbana del estado de Veracruz, pudimos vislumbrar cómo el enfoque intercultural es resignificado, mediado por planes y programas, libros de texto e insumos obtenidos desde los cursos de actualización, además de la incidencia de las mismas trayectorias formativas y personales de los docentes. Llama la atención cómo en el aula, a través de la integración de información referente a la diversidad, hay un sesgo hacia la esencialización de las culturas de los

diferentes grupos sociales a partir de rasgos considerados como emblemáticos. Las prácticas y los conocimientos atribuidos a los pueblos originarios tienden a ser ubicados en el pasado sin profundizar en una visión más dinámica y fluida de la cultura; el incipiente diálogo de saberes no se presenta en condiciones de horizontalidad, pues se reafirma la mayor validez del conocimiento científico occidental.

Aunque se abordan temáticas que tienen que ver con las desigualdades sociales e históricas y los derechos de los diferentes grupos poblacionales, no se logran atender de manera exitosa casos concretos de jóvenes indígenas migrantes en la escuela. Se tiende a invisibilizar el trasfondo complejo de factores socioculturales, mientras que las estrategias implementadas, de atención a problemas de conducta y de necesidades emocionales, no alcanzan a resolver la situación. Percibimos, por ende, que en la cotidianidad escolar la concreción del enfoque transversal intercultural revela limitantes en cuanto a la necesaria criticidad histórica, social y política que implicaría trabajar los aspectos desde su concepción original. En las resignificaciones de la práctica, además, influyen estructuras administrativas e instrumentos de evaluación estandarizados, implementados desde el sistema, que se convierten en parte de lo que podríamos llamar, con Celorio (2006), otra “transversalidad oculta”.

Desde la noción del currículo como praxis (Gimeno, 2007), como proceso vivencial y continuamente transformado en contacto con los mundos de vida de los actores (Yu-le, 2004), plantearíamos la interculturalización transversal de la escuela a partir de un concepto empleado por Paraskeva (2011): la “desterritorialización” de las lógicas curriculares, trascendiendo los “sistemas dominantes de significado” (p. 173) y su implementación vertical, sujeta, en este país culturalmente diverso, a una persistente “colonialidad del saber” (Castro-Gómez, 2000).

Este tipo de transformación requeriría un análisis de los efectos persistentes de los procesos históricos de asimilación cultural a través de la educación escolarizada, además de revisar en qué medida se siguen invisibilizando la diversidad cultural y la pluralidad de identidades y de epistemes en las políticas educativas a través de los mecanismos de la transferencia de éstas a la práctica; así, contribuyen a perpetuar determinados imaginarios y estructuras sociales.

Esto implicaría fomentar un pensamiento diverso y crítico desde la formación docente y en la misma formación de formadores para dejar de reproducir lo similar. Habría que impulsar la reflexión de las significaciones de cultura, diferencias y de lo intercultural que subyacen a las prácticas de los actores educativos en los diferentes niveles del sistema; desafiar los supuestos del saber escolar legítimo y de las identidades estables (Paraskeva, 2011, p. 173). Un currículo intercultural, concebido como proceso creativo, de autoría multiactoral y siempre situado, demandaría una rearticulación de las lógicas institucionales y la participación de todos los actores educativos en un continuo proceso de devenir.

Tabla. Transversalizar el enfoque intercultural en el currículo, elementos para una mirada crítica

Conceptos para el análisis	← Tensiones →	
	Tendencias puestas a debate	Elementos para un enfoque crítico
Currículo	El currículo como instrumento vertical: planes y programas a ser transferidos; evaluación estandarizada.	Procesos y prácticas situadas; mediado y resignificado por los actores; emergente; atravesado por procesos sociohistóricos y políticos.
Transversalización curricular	Integración de información sobre temáticas de interés social en diferentes asignaturas; respuesta funcional del sistema educativo a conflictos emergentes (Celorio, 1996).	Cuestiona el trasfondo sociohistórico, político y epistemológico de la educación escolarizada; busca la transformación hacia una mayor justicia social (Celorio, 1996).
Interculturalidad	Enfoque europeizado multicultural: busca la convivencia armónica entre diferentes (Dietz y Mateos, 2010).	Enfoque sociocrítico, consciente de conflictos, de procesos históricos y prácticas de poder subyacentes a estructuras e interrelaciones entre grupos culturales.
Identidad/cultura	Concepción estática de la identidad; sustancialización/esencialización de rasgos culturales diferenciales; folklorización de la cultura; reproducción de estereotipos (Jiménez, 2009).	Identidades como procesos intersubjetivos y múltiples de construcción social (Giménez, 1997); cultura como prácticas cotidianas rutinizadas; heterogéneas, fluidas y dinámicas (Jiménez, 2009).
Diversidad/diferencia	Atención educativa de acuerdo con una diversidad de características individuales. "Diversificación de diversidades" → invisibilización de trasfondos de desigualdad social y negación histórica de la pluralidad de identidades.	Diversidad de mundos de vida, formas de vida, identidades (Dietz, 2007); toma en cuenta factores históricos y sociales, conflictos y asimetrías en las interrelaciones entre grupos.
Conocimiento	Estándares científicos occidentales; exclusión y folklorización de otros conocimientos; persistencia de una colonialidad del saber (Castro-Gómez, 2000).	Pluralidad epistemológica; horizontalidad en el diálogo de conocimientos, en pro de una justicia cognitiva (Sousa, 2007).

Fuente: elaboración propia.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Ander-Egg, E. (1993). *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/jornadas/8/biblio/8ANDER-EGG-Ezequiel-cap5-Que-como-y-cuando-hay-que-evaluar.pdf>
- Bello, J. (2009). *El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas en México*. Ponencia en el COMIE. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_09/ponencias/1589-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1589-F.pdf)
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En Lander, E. (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp.145-161). Buenos Aires: CLACSO.
- Celorio, J. (1996). Transversalizar los contenidos ¿misión imposible? *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado* (27), 61-82. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1250093663.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1250093663.pdf)
- De Alba, A. (1991). *Currículum, crisis, mitos y perspectivas*. México: UNAM.
- Díaz-Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz de Rada, Á. (2008). *El taller del etnógrafo: materiales de metodología de la etnografía*. Madrid: UNED.
- Dietz, G. (2007). Keyword: Cultural diversity. A guide through the debate. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, año 10, 1, 7-30.
- \_\_\_\_\_. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6 (1), 3-26. Recuperado de <http://www.aibr.org/antropologia/06v01/articulos/060101.pdf>
- Dietz, G. y Mateos, L. (2010). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: CGEIB.
- Gallardo, A. (2004). *Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Horizontes de posibilidad desde la educación intercultural*. Ponencia en la Reunión Nacional Propuesta Educativa Multigrado. SEP, México. Recuperado de <http://red-ler.org/escuelas-multigrado-diversidad.pdf>
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gigante, E. (1995). Una interpretación de la interculturalidad en la escuela. En *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro. Educación Intercultural*, 2(8), 48-52.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Revista Colegio de la Frontera Norte*, 9 (18), 9-28. Recuperado de [http://www.colef.mx/fronteranorte/articulos/FN18/1-f18\\_Materiales\\_para\\_una\\_teor%EDa\\_de\\_las\\_identidades\\_sociales.pdf](http://www.colef.mx/fronteranorte/articulos/FN18/1-f18_Materiales_para_una_teor%EDa_de_las_identidades_sociales.pdf)
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Jiménez, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural*. México: CGEIB/SEP.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Cultura escolar y cultura comunitaria: una perspectiva intercultural en la construcción curricular*. Ponencia presentada en el IAIE, Veracruz.
- Kreisel, M. (2013). *La interculturalidad como eje transversal en el currículum de telesecundaria*. Tesis de maestría, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México.

- López, L. y Küper, K. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación* (20). Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie20a02.htm>.
- Martínez, E. (2011). *La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanía*. Ponencia presentada en el COMIE. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_12/1004.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf)
- McKenzie, T. (2010). *Contemplating and doing emergent curriculum*. Notes for the course design workshop for educational designers, Bathurst, 23-24 de junio de 2010. Charles Stuart University, Australia. Recuperado de [http://csusap.csu.edu.au/~tmckenzi/coursedesign/Contemplating\\_and\\_doing\\_emergent\\_curriculum.pdf](http://csusap.csu.edu.au/~tmckenzi/coursedesign/Contemplating_and_doing_emergent_curriculum.pdf)
- Paraskeva, J. (2001). El currículo como práctica de significaciones. *Kikiriki, Revista Cooperación Educativa* (62-63), 8-16. Recuperado de [http://www.quadernsdigital.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_7/nr\\_498/a\\_6791/6791.html](http://www.quadernsdigital.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_498/a_6791/6791.html)
- \_\_\_\_\_. (2011). *Conflicts in curriculum theory: Challenging hegemonic epistemologies*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Ríos, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 51-66. Recuperado de [http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Rios\\_N7\\_2005.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Rios_N7_2005.pdf)
- Ruiz, J. e Ispizua, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SEP/ILCE (2007). *Español I. Libro para el alumno*, vol.1. México: SEP.
- SEP/SEB (2006). *Plan de estudios 2006*. México: SEP. Recuperado de <http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/formacion/planestudios2006.pdf>
- Sousa, B. (2007). *Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges*. *Review*. Recuperado de [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Beyond\\_Abyssal\\_Thinking\\_Review\\_2007.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Beyond_Abyssal_Thinking_Review_2007.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2009). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Viaña, J. (2008). Reconceptualizando la interculturalidad. En Mora, D. y De Alarcón, S. *Investigar y transformar. Reflexiones sociocríticas para pensar la educación* (pp. 293-344). La Paz: Instituto Internacional de Integración.
- Walsh, C. (2000). Políticas y significados conflictivos. *Revista Nueva Sociedad* (165), 121-133. Recuperado de <http://biblioteca.ues.edu.sv/revistas/10701668N165-11.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Perú: Ministerio de Educación/ UNICEF.
- \_\_\_\_\_. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. *Construyendo una interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Yu-le, Z. (2004). *Some thoughts on emergent curriculum*. Ponencia en el Forum for Integrated Education and Educational Reform, Council for Global Integrative Education, Santa Cruz, California. Recuperado de <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/CGIE/yule.pdf>.