

LA INTERCULTURALIDAD, UN DIÁLOGO CRÍTICO EN LA DIVERSIDAD. UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN

Dra. Sonia Comboni Salinas
Dr. José Manuel Juárez Núñez

Profesores Investigadores
de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Relaciones Sociales
Miembros del SNI Nivel II
Contactos: sonia.comboni@gmail.com
jmajun4209@gmail.com

RESUMEN

En este artículo argumentamos que en el plano epistemológico el proceso de interculturalizar solo puede construirse desde una revaloración de la identidad individual y social, mediante la cual los sujetos sociales cuestionen la colonialidad del saber. Una revaloración que permita a estos sujetos re-negociar los elementos de la auto y hetero identificación, que hasta ahora reproducen las jerarquías y dualidades impuestas desde el colonialismo a través de una violencia simbólica que lleva a la subvaloración de la propia identidad. Se analiza también cómo la escuela históricamente ha sido un aparato de reproducción del Estado y del *'status quo'*, pero curiosamente, es desde este ámbito desde el cual han surgido más propuestas sólidas de interculturalidad en la práctica. Estas propuestas se han expandido a otros planos en los que se construye y se reconstruye el conocimiento.

Palabras clave: interculturalidad, identidad, lengua, cultura, educación

ABSTRACT

In this article, we argue that in an epistemological level the interculturalizing process only can be built from the revaluation of individual and social identity, through which social subjects will challenge the coloniality of knowledge. A revaluation allowing these individuals to re-negotiate

the elements of the auto and hetero identification, which so far represent hierarchies and dualities imposed from colonialism through a symbolic violence that leads to the undervaluing of the identity. It also analyses the school in its historical reproduction role of the State and of the *'status quo'*, but interestingly, it is from this area from which have emerged more solid proposals of interculturality in practice. These proposals have expanded to other areas in which knowledge is built and re-built gradually enriching what today we call intercultural dialogue.

Key words: interculturalism, identity, language, culture, education.

INTRODUCCIÓN

La problemática sobre la interculturalidad ha ocupado un lugar preponderante tanto en las reflexiones filosóficas y antropológicas como sociológicas y de política, así como en las ciencias sociales en general, centrándose desde su inicio en el campo educativo, bajo significados que pueden cobrar sentidos y contenidos diversos en el concepto mismo hasta en la utilización de otro tipo de términos que se incorporan a la discusión para darle fuerza y sentido en su definición (multiculturalismo, diversidad, pluralismo, etc). En este sentido, es preciso anotar desde el principio que el asunto de la diversidad tiene que ver no solo con el

subsistema de producción y difusión de conocimientos y de construcción de competencias para el trabajo, es decir con el subsistema escolar, sino, en general, con la vida cotidiana, con todo el sistema social y con las esferas de la cultura.

La interculturalidad, en la actualidad, es un concepto que surge con gran fuerza gracias a los sentidos y definiciones que políticamente se le han dado y que parecieran darle una solución política a los problemas, que por lo menos, en el ámbito mexicano se caracterizan por la violencia, la incompreensión, la pobreza y la exclusión que se viven en la cotidianidad¹.

Es evidente que la diversidad no es un problema del presente, sino que se construyó a lo largo de la historia de las sociedades, es decir, es un problema más bien civilizatorio y muy generalizado y que, con el paso del tiempo, se ha ido complejizando más.

En este contexto, la Interculturalidad es mencionada continuamente como una panacea para los problemas educativos y sociales de los indomexicanos. Pero ¿qué es esta Interculturalidad tan omnipresente y tan prometedoras? ¿Es una filosofía, una política, una acción, una coyuntura social, un concepto, una postura, o solo un discurso carente de realidad?

El concepto de interculturalidad remite esencialmente a un diálogo fecundo y mutuamente enriquecedor entre culturas diversas, el cual se establece en condiciones de simetría, entre iguales, atravesado por conflictos y relaciones de poder. Para comprender mejor el concepto, podemos partir de tres elementos que constituyen el piso del cual partimos: el respeto mutuo, el reconocimiento recíproco de la capacidad de creación cultural, social y política y la existencia de condiciones de igualdad para el desarrollo de cada cultura.

Es preciso aclarar que no se trata de cualquier diálogo, la interculturalidad debe ser pensada como un diálogo entre iguales, en situación de equidad, y más allá de este piso, este debe darse en situaciones de equivalencia y simetría, en un espacio donde, desde lo que somos y en consciencia de ello, entramos en comunicación con el otro, la otredad vista y entendida desde la comprensión de mi propio mundo de vida, es un encuentro no sin conflictos, desacuerdos y desencuentros.

Desde este supuesto y en una perspectiva crítica, en este artículo planteamos la interculturalidad como el diálogo horizontal entre culturas. No se trata de la imposición de ciertas concepciones y prácticas enmascaradas en la naturalización² de una forma de ver, estar y saberse en el mundo. La interculturalidad se debe dar en una relación equivalente y horizontal, empezando por reconocer la condición cultural de igualdad de oportunidades frente a los otros, buscando la comprensión y el respeto de las diferencias en un proceso de mutuas construcciones en un espacio diferencial reorganizado y caracterizado por tensiones, conflictos y acuerdos dialógicos en el tiempo y en el espacio.

Este diálogo así pensado, de acuerdo a Moya (2009) no podría llevarse a cabo en una sociedad construida en situación de desigualdad e inequidad, y por lo tanto asimétrica; pero, así mismo, es preciso hacer notar que la interculturalidad *va más allá* de las relaciones entre culturas, supone el reconocimiento del otro y la afirmación de sí mismo; y un pueblo para ser, debe apelar a los elementos cohesionadores que vienen de la historia común, de las relaciones con el entorno, la cosmovisión, los valores, el idioma, entre otros, los cuales deben ser revalorados y desarrollados para romper con la opresión, con los problemas derivados de la explotación, de la exclusión, la marginación económica y social entre otras. La ruptura de estas condiciones desventajosas da lugar a un nuevo enfoque de la gobernabilidad, la democracia y la participación social.

Por otro lado, es necesario puntualizar que la interculturalidad no es solamente la relación entre culturas, sino la relación entre culturas en conflicto y que concurren en una única y sólida estructura de poder configurada desde la razón colonial.

Desde un plano mucho más individual la importancia referencial del concepto de Interculturalidad construido a partir de la experiencia propia puede definirse como: «la construcción de nuevas identidades a través de la confrontación cultural, un proceso de convivencia humana, basado en el respeto y en la valoración del bagaje ético-social de varias culturas» (Millán y Nieto, 2006: 25). La interculturalidad se manifiesta históricamente en el encuentro de dos o más individuos concretos pertenecientes a diversos mundos culturales, a distintos mundos de vida. Es

¹Para atrapar la versatilidad de la interculturalidad en América Latina puede verse la compilación completa realizada por Hernaiz (2004). Para el caso específico de México véase a Schmelkes (2006). ²Vemos el proceso de naturalización como la interiorización y apropiación de la visión del otro, como propia. Esto es las formas de ver, de sentir, de estar en el mundo de los dominantes, percibidas como las universales las que deben ser, que en un proceso de colonización del ser, del saber y del poder son apropiadas y sentidas como propias. De esta manera se convierten en el deber ser de la sociedad en su conjunto.

en este encuentro dialógico en donde se manifiestan las contradicciones, las tensiones, el conflicto; pero es también la ocasión del diálogo, de la presentación del «yo» y del «otro» en un plano que puede ser de conflicto o de concordancia, de aceptación plena del otro y de su expresión cultural, conservando la identidad propia de cada sujeto en presencia. La interculturalidad implica, entonces, el reconocimiento y la valoración del otro y del sí mismo en una actitud dialógica, abierta y de respeto mutuo, en un proceso de construcción de una realidad socio-cultural innovadora y al mismo tiempo, permanente. La permanencia está dada por las identidades de los sujetos en relación social y la innovación por la transformación de las relaciones de poder, en relaciones de equidad y simetría entre ambas culturas vehiculadas por los sujetos en interacción dialógica.

LA CONSTRUCCIÓN PROCESUAL DE LA INTERCULTURALIDAD

En América Latina, la diversidad cultural ha sido debatida desde la segunda mitad del siglo XX, tomando fuerza a partir de la década de los 90, cuando se reconoció y asumió esta pluralidad étnica como una realidad en la mayoría de los países de la región, la fuerza con la que impregnó la discusión en los diversos espacios sociales, le concedió cierta influencia en las políticas públicas de los diversos países, pero lo esencial fue cuando adquirió un carácter político a partir de las luchas reivindicativas de los pueblos indígenas como dicen López (2009), Walsh (2009) y Paz (2001).

Esta diversidad ha sido abordada desde el enfoque multiculturalista, como respuesta a las políticas educativas de dignidad igualitaria, que buscaron el asimilacionismo uniformizador de las culturas subalternas (Tubino, 2002). Así, el multiculturalismo representó un intento por resolver los problemas derivados de estas políticas de dignidad igualitaria, teniendo a la tolerancia como su principio rector. Pero como lo señala, López (2009) este modelo de multiculturalismo planteado para los inmigrantes desde los países del «Norte», resulta inoperante cuando se trata de la población indígena de los países del «Sur», que han estado siempre presentes en estos territorios, como parte constitutiva de sus paisajes originarios y que, por otro lado, han sido históricamente oprimidos y colonizados. Desde esta realidad podemos decir que, para reconstruir las posibilidades de un diálogo intercultural, más allá de la tolerancia y el respeto mutuo, se requiere de la apertura

de la población considerada dominante y de la participación activa de esta población silenciada e invisibilizada, para transformar desde su esencia a estas sociedades profundamente inequitativas y excluyentes, cuestionando y superando las relaciones de poder y dominación existentes en las relaciones sociales.

Es a partir de esta perspectiva que el concepto de interculturalidad emerge de las demandas de reconocimiento de los movimientos indígenas, especialmente en Sudamérica, como bien dicen López (2009), Walsh (2009) y Paz (2001). Gracias a estos movimientos se ha puesto en evidencia la necesidad de reconocer las diferencias en base a las identidades, que se fundamenta en el diálogo y hace énfasis en la convivencia. Es así que desde los pueblos indígenas, se ha construido el concepto de interculturalidad, logrando empujar cambios institucionales a nivel nacional e internacional, y a través de algunos organismos que han tomado este concepto dentro de sus discursos.

Las necesidades del capital global hacen que el concepto vuelva al debate, pues los sistemas de poder y las necesidades de crecimiento y desarrollo de la sociedad neoliberal han ligado la idea de Interculturalidad a los diseños globales de poder, capital y mercado, a tal grado que es un término cada vez más usado dentro de los discursos, políticas y estrategias de corte multicultural-neoliberal, a lo cual se define como interculturalidad funcional. Así, las instituciones gubernamentales de distintos países, hasta los organismos multilaterales (como el Banco Mundial, el BID³, el PNUD⁴, la UNESCO, entre otros), usan el término intercultural para diseñar políticas de «desarrollo» para los indígenas. Como lo señala Catherine Walsh (2009), más allá del reconocimiento a la diversidad, la interculturalidad funcional resulta en una estrategia que pretende incluir a los excluidos a una sociedad globalizada que no se rige por la gente, sino por los intereses del mercado. Estas posturas asumen al diálogo intercultural como una utopía, sin cuestionar las relaciones de poder y dominio que hay entre los pueblos y las culturas que se expresan en la asimetría, parte de una retórica que institucionaliza las diferencias permitidas, las «diferencias culturales oficiales» relacionadas con una diferencia colonial no-superada, tomando al 'otro' en su versión folclórica, neutralizada; resulta de una relación de fuerzas en donde el Estado domina la lucha por la clasificación. Esta noción de la interculturalidad se reduce a una actitud, de abrirse y aceptar al otro, sin tener en cuenta las relaciones de poder que condicionan las relaciones entre culturas. Y es justamente ahí donde radica

³Banco Interamericano de Desarrollo. ⁴Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

el punto de partida y vuelta al debate de la interculturalidad, teniendo su punto de ruptura entre cuestionar o no las relaciones de poder, entre buscar mantenerlas intactas o en luchar por su transformación hacia una relación más equitativa.

EL TERRITORIO COMO CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS

Para lograr la cabal comprensión del concepto de interculturalidad como proceso en contextos heterogéneos y desiguales donde las relaciones sociales están atravesadas por relaciones de poder y de dominación es preciso referirse a espacios de análisis como son, entre otros, el territorio, la cultura, la identidad y la lengua, es por ello que haremos una breve incursión en estos conceptos para comprender mejor la complejidad que implica la construcción de procesos auténticos de situaciones dialógicas entre diferentes.

El territorio⁵, permite entender la vinculación entre: dimensión espacial y producción de identidades en lo local. Por ello, sin trazar un panorama exhaustivo sobre el tema, exponemos algunas perspectivas interpretativas: El territorio es mucho más que el espacio geográfico, que un paisaje rural o urbano, con características específicas en su biota, en este se construyen formas culturales, visiones del mundo, y explicaciones del mismo y del lugar que se ocupa en este, se crea un mundo de vida compartido entre aquellos que participan de él. En donde el «yo» comprende al «otro» en función de la cercanía a mi mundo de vida. Desde esta perspectiva, las formas de vida ligadas a construcciones culturales se establecen como espacios de diálogo y de comprensión, diferenciándose a la vez del otro distinto.

Según Raffestin (Giménez 2000:21,22) el territorio es el espacio apropiado y valorizado -simbólica e instrumentalmente- por los grupos humanos. Considerando esta concepción es válido desprender algunas especificidades del territorio. Se puede individualizar y delimitar a nivel espacial, tiene fronteras, es producto de la acción del hombre; de esta manera también se rige como medida de control, por acciones de ordenamiento y por proyectos de acciones temporales.

Retomando a Gilberto Giménez (2000:22) el territorio «es una realidad preexistente a la acción del hombre en la dimensión físico-ambiental». Se puede conceptualizar a pesar de sus fronteras, pero el territorio es tal, «solo cuando se manifiestan formas de apropiación y de poder que implican la conceptualización de sus fronteras por parte de los grupos humanos» (Giménez, 2000:22).

Es en el territorio que se delimitan las fronteras culturales entre las distintas matrices originarias con quienes conviven los diversos pueblos o grupos socio-culturales y con quienes han establecido diálogos interculturales. Este acercamiento al territorio plantea una coexistencia de dimensiones objetivas y otras subjetivas, que se vinculan con el significado que los actores les confieren, entre las cuales no hay jerarquía preestablecida ni relación causa-efecto. De tal manera, que algunos territorios se caracterizan por su dimensión física, mientras que otros pueden persistir solo a nivel simbólico, interiorizado.

Al evidenciar la interacción de dimensiones instrumentales y simbólico-expresivas, Claude Raffestin⁶ sugiere analizar los procesos territoriales en dos niveles distintos, pero en continua interacción: el de la acción de las sociedades sobre los soportes materiales de su existencia y el de los sistemas de representación. En esta concepción, el papel que desempeñan los actores en relación con sus posibilidades y sus intenciones, suele precisar qué capacidad existe para producir un proyecto y también la organización en la producción territorial.

Si el territorio es el resultado de la interacción de múltiples componentes ambientales, sociales, culturales, económicos, e institucionales entre las culturas en presencia, entonces, una mirada desde la variable temporal, evidencia su vinculación con los procesos identitarios, por ser única dicha interacción en cada contexto. Por tanto, los procesos de construcción identitaria están vinculados tanto con los componentes simbólicos del territorio como con los físicos. El territorio es a la vez producto y productor de procesos y proyectos, por lo cual la distinción entre los componentes es una estrategia que se utiliza para comprender el fenómeno. (Raffestin)

Como Gilberto Giménez (2006:27) señala, el territorio constituye un «espacio de inscripción» de la cultura y desde este enfoque introduce el concepto de geo-símbolo:

⁵Desarrollada por autores como Lefebvre, Harvey, Coraggio, Wallerstein, expuesta en Ramírez (2003). ⁶Siempre sobre la coexistencia de las componentes material y simbólica según Claude Raffestin: «puesto que las ideas guían las intervenciones humanas sobre el espacio terrestre, los arreglos territoriales resultan de la «semiotización» de un espacio progresivamente «traducido» y transformado en territorio. El territorio sería en consecuencia un edificio conceptual que reposa sobre dos pilares complementarios, frecuentemente presentados como antagónicos en geografía: el material y el ideal».

«un lugar, un itinerario, una extensión o un accidente geográfico que alimenta y conforta su identidad», por eso la pertenencia territorial sería, por tanto, uno de los múltiples elementos a partir de los cuales se construye la identidad territorial.

Desde la identidad territorial, se estructuran procesos en el cual la dimensión territorial queda integrada de manera sustancial al simbolismo compartido por la comunidad⁷. Lo cual permite identificar homogeneidades relativas en: valores y costumbres locales, los vínculos familiares u otros, la integración y solidaridad hacia la colectividad, así también, el arraigo y el apego.

En la diversidad de los territorios y de los procesos sociales que en ellos se llevan a cabo, se organizan culturas diferenciadas y visiones del mundo diferentes que chocan y generan en su contacto conflictos producidos por las necesidades de subsistencia y de predominio de una sobre las otras dando como resultado la invisibilidad del dominado y del diferente y, tal vez, peligroso para la construcción del proyecto societal dominante: es pues, una mirada construida desde el dominante y hegemónico. A partir de esta invisibilidad, incompreensión y exclusión, se establece la relación o supuesto diálogo entre desiguales, dirigido y estructurado en un proceso dialéctico de imposición / aceptación por los dominados (colonialidad) como el único diálogo benéfico y posible.

En este contexto y para seguir en nuestro proceso de comprensión del concepto de interculturalidad, Enrique Hamel (1996), realiza la siguiente pregunta: ¿Qué es lo propio?: la polisemia de los llamados pronombres posesivos ya indica una primera vertiente o lectura de la complejidad de los términos, mi coche, mi mujer, mi familia, mi pueblo, mis ideas. Por tanto, ¿qué es lo ajeno?, se pregunta Hamel: -lo que es propiedad de otro, lo que no conozco, lo que no entiendo, lo que obedece a leyes y lógicas diferentes-. Es decir que los pueblos en función de esta relación entre lo mío, lo conocido y lo otro lo desconocido han establecido relaciones, conflictivas y de predominio de una sobre la otra. Pero este tipo de relaciones no se caracteriza simplemente por una relación de sentidos y contenidos que le damos a nuestra existencia, sino que una de las culturas tiende a incorporar sus sentidos en la otra y hacerlo ver como una verdad universal, lo que implica que minoriza e invisibiliza las formas de ver y el mundo de vida del considerado el «otro», el diferente.

⁷Desde el punto de vista analítico, las características que permiten identificar dichas formas identitarias son la relativa homogeneidad de valores y costumbres locales; los vínculos (familiares u otros); la integración y solidaridad hacia la colectividad. El concepto de homogeneidad introduce a su vez al de región. En Giménez, 2000, op.cit, pp.35-39.

Christoph Wulf (1996: 233), dice, pensando en los procesos educativos que «no puede concebirse identidad sin alteridad, por tanto la formación intercultural entraña una correspondencia relacional entre un *yo fractalizado*, irreductible en sus distintas expresiones, y un otro multiforme».

Por lo que, en la educación, podemos decir que los procesos de formación intercultural se rigen por una doble historicidad: por un lado, el momento determinado en cada caso por las condiciones específicas en que tienen lugar dichos procesos; y, por el otro, el carácter histórico de los contenidos y temas que son objetos del aprendizaje intercultural. Es decir, la unicidad del individuo: a consecuencia de los diferentes espacios, constelaciones e historias vitales, existe en cada individuo una relación única de alteridad e identidad que se construye en el punto de partida específico de la formación intercultural.

La interculturalidad «puede presentarse como un paradigma, que proponga cambios en la ética universal de las culturas, pero básicamente como una alternativa crítica para producir una transformación de las culturas por procesos de interacción, donde las fronteras promuevan interacción». (Milka 2004: 16)

En esta nueva visión que incorpora el territorio como espacio de construcción de sentido, lo intercultural debe convertirse en una posibilidad más de cambio, de reorganización de lo social en todos sus ámbitos, es decir, que lo intercultural debe convertirse en «una innovación, una lectura diferente del mundo. Construirse como un conjunto de procesos relacionales, grupales e institucionales generados por las interacciones de las diversas culturas en presencia y en la perspectiva del respeto de la identidad cultural» (Quilaqueo, 2005: 18-19)

LA LENGUA

Es por ello que otro núcleo fundamental en la construcción de la identidad colectiva y en la delimitación del otro, es la lengua, lo etnolingüístico, en este contexto se entiende a la lengua como «el proceso a través del cual se vive y se expresa un estilo étnico determinado, que posee códigos y significados; Es justamente en la lengua donde reside la fuerza de la cultura cuando tiene que desarrollarse en situaciones de dominación, subordinación y de enfrentamiento con ellas» (Devalle, 1992:45), por lo tanto, podemos aseverar que la resistencia y persistencia de una

cultura se fundamenta en el uso, presencia y permanencia de su lengua.

Por ello podemos afirmar que desplazar una lengua vernácula equivale a desplazar los sistemas más profundos de cognición y de expresión de una comunidad. Incluso cuando los individuos consienten la asimilación, es enormemente difícil suprimir su lengua materna. Como se sabe, la lengua se une estrechamente al concepto de uno mismo: personalidad, pensamiento, identidad del grupo, creencia religiosa y rituales culturales, formales e informales.

Por otra parte, si la lengua refleja valores sociales y culturales, la pérdida de la lengua, ocasiona un cambio de valores y de universos de comprensión del mundo. En principio, el cambio de lengua no está afectado por las representaciones reflexivas sobre la lengua en cuestión, sino por una serie de sistemas ideológico/simbólicos que se asocian con el dominio de productos de la cultura occidental y tecnológica. Entre ellos, se consideran el individualismo, la conducta inmediateista o pragmática y el materialismo consumista. En tanto que, las estructuras universales del lenguaje se basan no solo en la lógica del mundo exterior, sino también en la lógica de las operaciones de razonamiento y valoración (Muñoz, 2009:110).

De manera muy semejante, Descartes propuso que el lenguaje humano constituye un mecanismo secundario de expresión o traducción de estructuras cognitivas que lo determinan enteramente, ya que los procesos de pensamiento puro son primarios para dar cuenta de los procesos de semiosis (signos), pero son autónomos para describir los procesos semióticos (Bronckart, 2004). Dado que los razonamientos sociolingüísticos son los que poseen una notable flexibilidad y un amplio rango de adaptabilidad y de transformación, cada colectivo etno-lingüístico adopta mecanismos simbólicos específicos para transmitir los significados y elementos más importantes de la cultura de una generación a otra, y también de una comunidad a otras externas.

El variado conjunto de razonamientos, categorías y preferencias, pueden postular que tanto las experiencias sociolingüísticas como la reflexividad de los hablantes de lenguas originarias deben toda su complejidad cognitiva, afectiva y valorativa a la comprensión e interpretación de los obstáculos y conflictos que caracterizan la historia etnolingüística y cultural de las poblaciones indígenas.

Por otra parte, las demandas relacionadas con la preservación de la cultura, la lengua, las costumbres, las tradiciones y los sistemas normativos propios de los pueblos originarios no deben ser interpretadas como un signo de

conservadurismo y de resistencia al cambio. La situación es al revés, lo que se demanda es que todo el aporte cultural no se siga considerando solo como asunto de folclore, sino como expresión de las culturas vivas y ricas en manifestaciones. Es la búsqueda del reconocimiento de la cultura con el mismo estatus que se otorga a las demás.

En este sentido entonces, miramos a la cultura como un proceso de significación. Pierre Bourdieu desarrolló esta diferencia entre la cultura y la sociedad al mostrar en sus investigaciones que la sociedad se estructura a través de dos tipos de relaciones: las de fuerza, correspondientes al valor de uso y de cambio, y, dentro de ellas, entretrejidas con esas relaciones de fuerza, hay relaciones de sentido, que organizan la vida social, la relaciones de significación, el mundo de las significaciones, del sentido, lo que constituye la cultura. (Flashland, 2003)

Se puede afirmar entonces, que la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación o, de un modo más complejo, ella comprende el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social. En esta perspectiva se ve a «la cultura como la instancia en la que cada grupo organiza su identidad, para afirmarla y renovarla en las sociedades» (García Canclini, 2004: 34-35). En consecuencia, tenemos que cultura e identidad serán siempre partes de un mismo proceso de construcción del yo, de lo nuestro, en su relación con el otro, con la otredad, relación que será construida de diferente manera.

Por ello, la cultura no debe entenderse solo como un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados. Por el contrario, puede tener a la vez «zonas de estabilidad y persistencia» y «zonas de movilidad» y cambio. En este contexto, podemos decir que la cultura es la organización social del sentido interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de «esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados, ya que los hechos sociales se hallan inscritos en un determinado contexto espacio-temporal». (Giménez, 2000).

RELACIONES INTERCULTURALES E IDENTIDAD

Partimos de la idea de que la identidad es la base de la inter-culturalización y el diálogo intercultural, ya que en las relaciones interculturales no interactúan culturas, sino personas y grupos con identidades diferentes. Según Tubino (2002), el concepto de identidad permitió desarrollar

el concepto de multiculturalismo, sin embargo este no reconoce la complejidad en la construcción dialógica entre las diversas identidades. Las identidades son crisoles complejos como la sociedad misma. Son históricas y cambiantes, con elementos más permanentes que funcionan como pilares y que dan estabilidad, y otros que cambian y se adaptan de acuerdo a las realidades que se viven. Así que todo proceso social tiene un impacto en las identidades, tanto en las relaciones de poder que las atraviesan, como en los procesos que las fortalecen y, por lo tanto, en los procesos de inter-culturalización.

Entendemos que la identidad «se construye como resultante de una estructuración ideológica de las representaciones colectivas derivadas de la relación diádica y contrastiva entre un “nosotros” y un los “otros”» (Bartomé, 2006: 63).

El reconocimiento de las identidades es relevante en el plano político, pero únicamente cuando implica trascender la mirada simplificada del otro, que se estaciona en el plano de lo folclórico, para ir encontrando y comprendiendo el pasado. La historia de los pueblos indios de México y de Latinoamérica, en general está marcada por 500 años de represión, exclusión, racismo y discriminación, en un esfuerzo sistemático por borrar a la otredad, y por imponer, a través de la violencia, muerte y destrucción, un paradigma en el que los pueblos y culturas no-occidentales son inferiores. Primero fue el discurso del Dios blanco y después el del llamado progreso impuesto desde el occidente.

Sin embargo, desde ese mismo lugar de discriminación histórica, existen movimientos de resistencia que en los últimos años han puesto en escena distintas voces que quieren ser también escuchadas. Es ahí cuando decimos que se está construyendo una inter-culturalización emancipadora que no solo tiene una connotación multiculturalista, sino también una carga política de transformación. En ese sentido retomamos a Paz (2001) cuando menciona que: «Ha habido un claro desplazamiento en los análisis de la condición de clase social como categoría casi exclusiva del conocimiento de las colectividades hacia categorías de un orden más culturalista, indagándose con más fuerza elementos de identidad y capitales simbólicos en juego en la constitución de los actores sociales, en la formación de la alteridades, en las formas de invención que se hace del “otro”».

Este planteamiento sugiere una posición política que coloca a la identidad y a la inter-culturalización en un mismo campo de acción, es decir; «cuando la identidad étnica se manifiesta como etnicidad, como una adscripción to-

talizadora que orienta las conductas sociales y políticas» (Bartolomé, 2006: 64), Esta acción política viene de ir construyendo el diálogo entre iguales, no podemos hablar de procesos de inter-culturalización e identidad si no se hace en situaciones de simetría, en las que ambas partes se reconozcan mutuamente como un «legítimo otro», de lo contrario estaríamos repitiendo la mirada totalizadora de occidente. La igualdad y las relaciones simétricas, se construyen transformando las estructuras de poder, pero también requieren de la autoafirmación y la revaloración de la propia identidad minorizada, o incluso, en unos casos, negada. Los procesos de inter-culturalización implican un trabajo de fortalecimiento y empoderamiento desde los pueblos indígenas, un reconocimiento de su cultura y su identidad, una re-negociación entre la «autoafirmación y la asignación identitaria.» (Giménez, 200:14).

Bajo el escenario actual, marcado todavía por las desigualdades y relaciones asimétricas de poder, estos procesos de inter-culturalización e identidad no se dan en un plano simétrico. La mirada de los gobiernos (o por lo menos del mexicano) los traduce en políticas públicas encaminadas a la idea de las estampas culturales, pueblos románticos con paisajes pintorescos. Es decir, identidades que parten de las «diferencias oficiales permitidas», institucionalizadas, y que dan pie a una interculturalidad acrítica, funcional, carente de una teoría del poder que cuestione dichas relaciones inequitativas y de dominación entre culturas y entre personas.

Si el proceso de inter-culturalización depende de una renegociación identitaria (una transformación en la manera de vernos los unos a los otros), es necesario que las luchas y las reivindicaciones de estos sujetos sociales partan de una revaloración de la propia identidad, para desde ahí plantear las necesidades y los deseos.

La diferencia cultural tiene una relación directa con la diferencia colonial, y «es esta diferencia que ha subalternizado a los pueblos indígenas bajo una dominación secular no superada» (Giménez, 2000:8). Desde la colonización las clasificaciones por raza y etnia han legitimado la dominación de los españoles y la cultura occidental, y han llevado a relaciones de poder asimétricas que se viven y sufren hasta hoy en día en México, particularmente en los pueblos indígenas. Para Paz, el problema más profundo se halla en que las sociedades han interiorizado una valoración negativa de la diferencia cultural, y en torno a esto han construido todo un sistema de dominación. La autora señala que, aunque las diferencias sociales y culturales permiten construir identidades, estas diferencias a la vez son usadas para el ejercicio del poder. Por ello subraya la

importancia de leer la interculturalidad no solamente desde la identidad, sino también desde la diferencia.

La asimilación de la dominación en los indígenas como en otros sectores de la sociedad, lleva a una minorización de lo propio: de la identidad y cultura propias, pero también de los propios saberes y conocimientos. Observaciones en el campo dan cuenta de los procesos de minorización de la propia cultura expresada en los diversos espacios donde interactúan y desde donde esta se minoriza.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA, AUTONOMÍA Y EDUCACIÓN

Hemos dado una rápida mirada a algunos de los aspectos con los que se confrontan las miradas civilizatorias frente a los procesos de construcción de la interculturalidad, y podemos decir que la organización de la vida desde la perspectiva de la interculturalidad no es nada fácil, porque somos herederos de un mundo en el que han predominado el principio de la unidad y las estrategias de homogeneización, practicadas frecuentemente de manera coercitiva, con su «natural» secuela de exclusión, marginación, indiferencia, opresión, inclusión neutralizante e invisibilización del «otro».

Llegados a este punto cabe preguntarse si la Interculturalidad ¿es acaso inalcanzable en la realidad mexicana? A lo cual, a simple vista, podemos responder que sí puede ser inalcanzable simplemente porque no hay tal convivencia, ya sea porque se ignora, ya sea porque se quiere ignorar. Es decir que en la realidad actual la hegemonía de la cultura que se expresa a partir del español⁸, de una cultura occidentalizante y todos los valores culturales e ideológicos que porta, sofoca cualquier intento de interacción equitativa.

La interculturalidad pareciera entonces, una idea difusa atrapada en una polisemia de voces y lenguajes cuyos diferentes significados se manejan dentro de lo discursivo, sin lograr anclarse de manera efectiva y coherente a una acción consistente y persistente, pero que sin embargo su instrumentalización, ayuda en la construcción y fortalecimiento de políticas de homogeneización y de profundización de la diferencia, de la exclusión y del racismo.

Sin embargo, a partir de la reflexión crítica desde los movimientos indígenas se crea el concepto de interculturalidad crítica. La cual nos permite mirar las posibilidades

de una educación y de pedagogías insurrectas, diferentes, alternativas construidas desde lo local, a partir de las propuestas surgidas en el seno del movimiento social y desde las comunidades locales.

La demanda autonómica, representa para los pueblos indígenas la posibilidad de reconstruirse y de permanecer vivos con sus propias matrices culturales y cosmogónicas, así como de preservar la lengua, la cultura y las instituciones normativas que legitimen el derecho a la diferencia. Además de recuperar los espacios de decisión política, así como las formas de ejercer justicia y de administrar el usufructo de los recursos propios, tanto en el municipio, como al interior de las comunidades.

Desde la perspectiva indígena, los ejes fundamentales de sus derechos, que les dan sustento y razón, pasan por el derecho al territorio, el derecho a ser reconocidos como pueblos, el derecho a la libre determinación, el derecho a una cultura propia y el derecho a un sistema jurídico propio.

En esta perspectiva retomamos y defendemos un enfoque crítico de la interculturalidad, fundado en las luchas de los movimientos indígenas. Esta interculturalidad crítica parte del problema del poder, cuestionando seriamente al modelo de sociedad vigente (Walsh, 2009). La interculturalidad crítica busca suprimir las causas de la injusticia colonial, enfrentando los poderes hegemónicos del presente. No se limita a una disputa o negociación entre pueblos indígenas y Estado. Es una lucha que surge a la par de la reivindicación de la autonomía de los pueblos, pero no solo se trata de leyes e instituciones. Se trata también de principios y prácticas. Es una negociación también entre sectores de la sociedad, e incluso al interior de los mismos pueblos, entre individuos. Pero sobre todo, es un proceso no exclusivo para los pueblos indígenas de Latinoamérica. En todo caso, es un paradigma que surge desde los pueblos indígenas de Latinoamérica para el resto del mundo. Es un paradigma distinto de relaciones entre culturas, que busca que estas se valoren de forma simétrica. Un paradigma, que más allá de crear condiciones de equidad en el sistema vigente, lucha por crear un sistema que entienda y asuma la equidad. Un paradigma que cobra mayor vigencia ante el fenómeno de globalización, que hace cada más evidente la dicotomía entre hegemonía y diversidad. Una propuesta que transforma las relaciones de poder en un proceso de autoafirmación y reconocimiento del otro, ba-

⁸Llamamos español como un nombre genérico a la lengua que dominó en la colonia y que representa la lengua de la parte castellana de España, por lo que se trataría más bien del castellano/occidental y de la cristianización como procesos y contenidos integrales de la colonización

sado en el diálogo. Una interculturalidad que apunta hacia la igualdad pero con dignidad, asumiendo la diferencia y la diversidad (López, 2009).

A partir de lo anterior, coincidimos con Walsh (2002) en su planteamiento de que «es mejor hablar de un proyecto de interculturalizar en vez de interculturalidad en sí». Es decir, entendemos que la interculturalidad no es un fin, sino un proceso constante; verlo como proceso implica cuestionar, revisar, reformular, reconstruir constantemente para no caer en una nueva hegemonía. Más allá de un juego de semánticas, esto nos refleja un enfoque, una postura, una actitud a seguir. Reconocer y valorar lo que somos, convivir y dialogar con el otro y con los otros, para tener la capacidad de construir un nosotros, implica decolonialidad: romper con los paradigmas de la colonialidad y con las relaciones de dominio y exclusión y luchar por instaurar una nueva sociedad fundamentadas en relaciones sociales de igualdad y equidad en las oportunidades de desarrollo cultural menos asimétrico y tendiente a una simetría cultural renovadora de la organización social.

LA EDUCACIÓN COMO PROCESO DE INTER-CULTURALIZACIÓN, UNA VÍA HACIA LAS PEDAGOGÍAS IN-SUMISAS

En este proceso de minorización y de asimilación de la dominación como un «así es», la naturalización de sus formas y procesos, en el cual no solo se minoriza la diferencia y al diferente, sino todo lo que implica su ser, sea este indígena, obrero, campesino o empleado, esto es: se minorizan y desconocen o reducen sus formas de vida, de expresión de representaciones del mundo, sus conocimientos y saberes, como lo menciona Michel Foucault, en *Genealogía del Racismo* cuando habla de los «saberes sujetos» (Foucault, 1976). Aquellos saberes que han sido descalificados, sobre todo cuando se hace mención de los saberes locales, los saberes excluidos, los saberes colonizados y encubiertos. «Una serie de saberes que habían sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados; saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido» (Foucault, 1976:18).

Para contrarrestar este tipo de pensamiento Foucault (1976) se plantea elaborar lo que él llama «genealogía», que implica hacer entrar en juego los saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados. Contra la instancia teórica unitaria que pretendería filtrarlos, jerarquizarlos, en nombre de un conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que sería poseída por alguien. Es una tentativa de liberar de la sujeción a los saberes histó-

ricos, es decir, hacerlos capaces de oposición y de lucha contra la coerción de un discurso teórico, unitario, formal y científico; así como a sus efectos intrínsecos de poder.

Las «genealogías» según Foucault, no son, pues, vueltas positivistas a una forma de ciencia más atenta o más exacta; son precisamente anti-ciencia. Tampoco es que reivindicuen el derecho lírico a la ignorancia o al no saber. Se trata más bien de un cambio de la insurrección de los saberes, contra los efectos del poder centralizador dado a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra. En esta idea, Dávalos (2005: 31-32) hace énfasis en la parte epistemológica de los procesos de la lucha de movimientos sociales latinoamericanos recientes:

Las propuestas hechas por diferentes movimientos indígenas de constituir espacios de saber que permitan reconstruir los saberes ancestrales, que les otorguen esa validez social y comunitaria, constituyen uno de los procesos más importantes que el movimiento indígena latinoamericano ha emprendido en estas últimas décadas. [Además] no se trata tanto de los institutos de investigación sobre temáticas exclusivamente indígenas, que han existido desde larga data, sino del hecho de que el movimiento indígena latinoamericano incorpore las nociones de creación, recreación, recuperación y reconstitución del saber dentro de espacios definidos por su misma práctica política, lo que da una significación diferente a esta dinámica.

Asumiendo la inter-culturalización como un proceso constante, los espacios de reflexión son importantes para que los pueblos defiendan y reconstruyan sus propios modos de vida. Estos son procesos que inician con la construcción de proyectos políticos, que como se ha dicho anteriormente, reivindican la autonomía y la autodeterminación de los pueblos. Estas luchas que muestran sus propios proyectos políticos, se van ampliando a otros espacios, como la defensa del territorio, la apropiación de procesos productivos, la redefinición de las relaciones económicas o la transformación de las relaciones de género. Uno de estos ámbitos es el epistemológico, o la construcción de conocimiento.

Dentro de ellos, la creación de proyectos educativos propios, es una de las luchas que han surgido desde los pueblos indígenas que han ejercido su derecho a crear utopías, que caminan juntos para crear sus propios modos de vida buena. Ejemplos de diversas experiencias de proyectos educativos propios, sugieren que estas son ex-

presiones de madurez de las luchas de pueblos, que han transitado de las demandas políticas, hacia la reivindicación de los saberes propios, en busca de una inter-culturalización efectiva⁹.

De esta manera, estos proyectos representan el abordaje de procesos pedagógicos desde los propios pueblos, resignificando los conceptos mismos de educación y pedagogía. Es así que se transita de una decolonialidad del poder hacia una «pedagogía de-colonial», la cual responde a la interculturalidad crítica como proyecto político, social, epistémico y ético (Walsh, 2009). Una pedagogía que se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión del saber. Una pedagogía in-sumisa que invoca al carácter libertario de la educación, yendo más allá del ejercicio de las libertades al ejercicio de la autonomía, entendida como la capacidad de los individuos y los pueblos a normarse por sí mismos. Esto representa superar los esquemas axiológicos occidentales de las libertades individuales, hacia una autonomía colectiva, tan presente en los valores de los pueblos indígenas, capaz de liberar a los individuos de cualquier relación de poder y dominación. En otras palabras: es la matriz conceptual de la modernidad la que debe revisarse, y no tanto por una pretensión posmoderna que en definitiva habla en la misma clave que el proyecto de la modernidad, sino por la posibilidad de enriquecer el conocimiento humano, de incorporar nuevas formas de racionalidad a la infinita riqueza teórica humana» (Dávalos, 2005: 24,5).

Lo anterior supone un esfuerzo que vaya más allá de rescatar las lenguas indígenas y utilizarlas en los espacios educativos, para reproducir conocimientos y esquema de pensamientos occidentales. Implica más que el simple hecho de rescatar algunos elementos de la cultura local en la cotidianidad escolar. Rebasa el rescate y la reivindicación de los conocimientos tradicionales. Considera sobre todo, partir de las prácticas propias de los pueblos y sus saberes, como una praxis popular que esté presente en los procesos de enseñanza, aprendizaje y relación de los seres humanos con el mundo. Y es en el campo de los conocimientos y los saberes, desde donde se presenta el mayor reto para lograr que la inter-culturalización sea un proceso constante de decolonización.

Tomando en cuenta las cuatro dimensiones de la colonialidad descritas por Walsh (2009) -colonialidad del poder, colonialidad del saber, colonialidad del ser y la colonialidad cosmogónica-, la epistemología se presenta como un campo para la decolonización desde la inter-culturalización, que parte del reconocimiento de distintos conocimientos y formas de pensar. Es construir un espacio social fértil en el que se puedan construir los saberes y conocimientos interrelacionados, en el cual se asocie de manera eficiente cada uno de los elementos que están a su disposición. Esto quiere decir que la lucha epistemológica parte de reconocer la importancia de los conocimientos y saberes locales, para reivindicarlos y presentarlos en una relación dialógica con los conocimientos y saberes de otros pueblos. Lo anterior representa también una oportunidad para interculturalizar el concepto de la ciudadanía, mediante la construcción de nuevas políticas de conocimiento, en donde lo más importante es «construir conocimiento situado, con atención a la diversidad de formas de pensar, sentir y actuar, con atención a la diferencia cultural ejercida y a esa nueva vida pública que se comienza a construir cuando la lengua y la cultura rompen las barreras del derecho individual y se ejercen emancipatoriamente desde una visión colectiva del derecho» (López, 2009:204).

CONCLUSIONES

La interculturalidad en el campo de la educación debe construirse desde y por los pueblos mismos en lo local, desde las perspectivas simbólicas y cognitivas de los propios pueblos, desde sus mundos de vida y cosmogonías. «La interculturalidad en la educación entonces significará hacerse cargo de la pluralidad cultural y lingüística del país con el fin de aprovecharlas como recurso pedagógico» en la construcción de una escuela diferente. (Comboni y Juárez, 2008). Aún no se ha aceptado que los pueblos originarios demanden una educación que emerja de su historia y de su mundo de vida para resolver las asimetrías caracterizadas por la exclusión, la negación y la invisibilidad. No se ha aceptado que para los indígenas es estratégica la educación porque con ella «apuntan a reconstruir retrospectivamente un pasado ajustado a las necesidades de un presente» (Flaschland, 2003: 137) puesto que es a partir

⁹A estos proyectos educativos López (2009) los califica como «desde abajo». En ellos se puede abarcar desde las luchas por el reconocimiento de sistemas educativos propios como los impulsados por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE), o la incidencia política para que se reconozca la educación desde los pueblos, en Bolivia y Nicaragua (todos estos relatados por López, *Idem*). Así mismo, se pueden agrupar las experiencias de escuelas que han decidido desarrollar un modelo propio de educación, como la Escuela Para la Vida y la UNISUR en Guerrero, y el Centro Escolar Tosepan Kalnemaxtiloyan (nuestra escuela, en Náhuat), de la SCAR Tosepan Titataniske.

de esta posible construcción que un pueblo, comunidad o individuo empieza a reconocerse, a construir-reconstruir y fortalecer su identidad individual y colectiva.

La visión crítica de la Educación con enfoque intercultural muestra la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas, como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de la práctica pedagógica. En esta visión se concibe a la educación profundamente enraizada en y a partir de la propia cultura; una educación que promueva un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales que, si bien parten de matrices diferentes, mal que bien y aunque en condiciones de asimetría y de diglosia¹⁰, desde una perspectiva poscolonial y en la búsqueda de construir procesos descolonizantes, están y han estado por varios siglos en permanente contacto y conflicto.

La educación intercultural será posible, solo, si los estudiantes no indígenas e indígenas logran, de algún modo, ser capaces de integrar las modalidades de conocimiento de sus mundos de vida con los conocimientos escolares y disciplinares occidentales. En esta integración se hace fácil establecer los ámbitos de competencias sociales donde se requieren unos y otros, incluso, valorar cuando el conocimiento tradicional tiene un significado más profundo que el que tiene el conocimiento escolar. Este logro requiere por supuesto una re-conceptualización de la pedagogía que significa el abandono de la comunicación instructiva y su reemplazo por una orientación de ayuda en la construcción del conocimiento a partir de lo significativo y relevante para los alumnos en procesos de inter-culturalización, apoyados y guiados por los maestros formados interculturalmente y capaces de conducir una reflexión crítica formativa para la igualdad y la aceptación de la diversidad en la diferencia. Así, la educación intercultural requiere de la participación activa de los estudiantes, de

los maestros, de los miembros de la comunidad en general para la reorganización de un aprendizaje significativo y situado.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartolomé Miguel A. (2006) «Los laberintos de la identidad» en *Procesos Interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina, Siglo XXI*, México.
- Bourdieu Pierre y Jean Claude Passeron (1977) «La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza». Laia, Barcelona, España.
- Bronckart, J.P. (2004), «Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo». Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid, España.
- Castro, Milka, (2004), «Los desafíos de la interculturalidad: identidad, política y derecho». Ediciones Lom, Departamento de Antropología, Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Comboni, Sonia y José M. Juárez. (2008), «La Educación en el marco de la Globalización». *Revista Veredas*. UAM-X. Relaciones Sociales, México.
- Dávalos, P. (2005), «Movimientos indígenas en América Latina: El derecho a la palabra» en Dávalos, P. (eds.) *Pueblos indígenas, estado y democracia*, Buenos Aires: Clacso Libros
- Devalle, Susana B.C. 1992 «La etnicidad y sus representaciones: ¿juego de espejos?», *Estudios sociológicos*, Vol. X, N. 28, enero abril, colegio de México, México.
- Flachsland, C. (2003), «Pierre Bourdieu y el capital simbólico», Campo de Ideas, Madrid, España.
- Foucault, Michel (1976), «Genealogía del Racismo». Editorial Altamira. Argentina, 1976.
- García Canclini, Néstor (2004), «Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad». Editorial Gedisa, España.
- Giménez, Gilberto (1996) «Territorio y cultura» En: *estudios sobre las culturas contemporáneas*, Revista de

¹⁰La diglosia se expresa en la relación asimétrica y de conflicto que existe entre el español (lengua dominante) y las lenguas originarias (lenguas dominadas) y que definen formas de dominación simbólica que abarca el sentido mismo de la concepción de la persona. En esta relación el español tiene funciones exclusivas con relación a ámbitos centrales como la escritura, la educación, la administración, etc. es decir, cumple las funciones que son de alto prestigio. En cambio, el espacio de las lenguas originarias, dominadas subordinadas, «arrinconadas», es el de la vida familiar, de la comunicación cotidiana no gozan del alto prestigio que tiene el castellano, ni ocupan funciones de prestigio como la escritura, la educación y otras; al no reflejarse en ningún espacio de la vida pública resignifica el sentido de la dominación interiorizada en un habitus y unas prácticas que le dan el sentido de minorización a la propia dominación en la vida cotidiana, redefiniendo el rol de la lengua, de la cultura y de los beneficios que conlleva el pertenecer a la «otra cultura», trayendo como consecuencia, en muchos casos, la negación de lo propio y el mirar al otro como el legítimo otro.

- investigación y análisis. Época II, Vol. II, Núm. 4, Ed. Universidad de Colima, México.
- Giménez, Gilberto (2000) Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural, en: Rocío Rosales Ortega (coord.), *Globalización y regiones en México*. UNAM, Ed. Porrúa. México, 2000.
 - Giménez, Gilberto (2000), «Identidades étnicas, Estado de la cuestión» en: Leticia Reina (eds.) *Los retos de la etnicidad en los estados nación del Siglo XXI*, México: CIESAS.
 - Giménez, Gilberto. La cultura como identidad y la identidad como cultura. Conferencia. Instituto de Investigaciones Sociales - UNAM.
 - Hamel, Reiner Enrique (1996), «Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?, en: Klesing Rempel Ursula, Knoop Astrid, *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, Editorial Plaza y Valdés, IIZ/DVV. México. Pp. 149 – 189.
 - López, Luis Enrique 2009 «Interculturalidad, Educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur, pistas para un investigación comprometida y dialogal», en Luis Enrique López, *Interculturalidad, Educación y ciudadanía*, La paz: Plural, pp. 130 – 218
 - Millán, Guadalupe y Enrique Nieto (2006), En *Educación Intercultural y Derechos Humanos* «Los retos del siglo XXI», Editorial Dríada, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2006.
 - Moya, Ruth (2009), «La interculturalidad para todos en América Latina», en: Luis Enrique López, *Interculturalidad, Educación y ciudadanía*, Fundproeib Andes, plural, Bolivia.
 - Muñoz Cruz, Héctor (2009), «Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambios socioculturales». UAM-Iztapalapa. México.
 - Muñoz Cruz, Héctor et al (2002), «Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la Sociedad: ¿Paralelos o convergentes?», en *Rumbo a la Interculturalidad en Educación*, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Unidad Oaxaca de la Universidad Pedagógica y Departamento de filosofía de la UAM-Iztapalapa, México. Disponible en: <http://www.lie.upn.mx/docs/Diplomados/LineaInter/Modulo3/Ponencias/Mu1.pdf>
 - Ortega (coord.), *Globalización y regiones en México*. UNAM, Ed. Porrúa. México, 2000.
 - Paz Patiño, Sarela, (2010) «Reflexiones sobre interculturalidad y el conflicto», Mimeo.
 - Quilaqueo, Daniel (2005), «Educación, currículum e interculturalidad», Editores Fransis, Universidad Católica de Temuco. Chile, 2005.
 - Raffestin, Claude, http://www.hypergeo.eu/article.php?id_article=406. Revisado 1 de octubre de 2013.
 - Schmelkes del Valle, Sylvia (2006), «Educar para la interculturalidad: los desafíos de una propuesta democrática» En: Inés Castro (coord.) *Educación y Ciudadanía*. Miradas Múltiples. Plaza y Valdés Editores, Universidad Nacional Autónoma de México, México DF.
 - Tubino, Fidel 2002 «Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: Más allá de la discriminación positiva, en Norma Fuller *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad del Pacífico, IEP, Perú, pp. 51-76
 - Walsh, Catherine 2009 «Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir», En Patricia Medina Melgarejo (eds.) *Educación intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, UPN, CONACYT, PyV
 - Walsh, Catherine, 2003, «¿Qué saber, qué hacer y cómo ver? Los desafíos y predicamentos disciplinares, políticos y éticos de los estudios (inter) culturales desde América Andina», En Catherine Walsh (Eds.) *Estudios culturales latinoamericanos, retos desde y sobre la región andina*, Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya Yala, Ecuador, pp. 11-30
 - Wulf, Christoph (1996), «El otro. Perspectivas de la educación intercultural», en: Klesing Rempel Ursula, Knoop Astrid, *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, Editorial Plaza y Valdés, IIZ/DVV. México. Págs. 223-237.