

Etnografías escolares y diferencia sociocultural

GABRIELA CZARNY*

ESCUELA, DIVERSIDAD(ES) Y DIFERENCIA(S)

Cuando era niña en la escuela de la comunidad [San Juan Copala, Oaxaca] nos decían que no hablemos la lengua triqui [la lengua materna indígena], que hablamos en español... ahora que estoy en la ciudad [de México] a mi hijo en la escuela le dicen que tenemos que hablarla [hablar la lengua indígena]... (Federica, mujer triqui, estudiaba la carrera de Trabajo Social en la UNAM. Originaria de San Juan Copala, Oaxaca. Vivía en la Ciudad de México desde hacía más de 15 años. Entrevista, archivo, noviembre, 2003).

¿Por qué la escuela en los años ochenta en una comunidad indígena —con varios períodos andados de educación indígena (y/o bilingüe bicultural en ese entonces) en México— negaría el uso y presencia de lenguas indígenas como, en este caso, la triqui? ¿Qué ha sucedido para que a inicios del siglo XXI la escuela, y no en una comunidad indígena, sino en la Ciudad de México, ahora “conceda el permiso” para usar las lenguas indígenas?

En uno y otro caso el relato de Federica, al igual que el de millones de jóvenes indígenas en América Latina, señala un modo convulsivo y violento para acceder a la escolaridad. La noción de “acceder” no remite a poder estar en el sistema educativo, sino justamente a estar pero negando y ocultando las diversas adscripciones culturales y lingüísticas de las que provienen los usuarios del sistema; y esto debido al imperante racismo¹ solapado que han vivido y viven, para esta discusión, miembros de las comunidades indígenas.

Diferentes autores ubican a la escuela del siglo XX como una institución de la modernidad, aspecto que dividiría a quienes pasan por ella y adquieren una escolaridad prolongada bajo caracterizaciones como desarrollado, culto y hasta moderno; y a los que, en oposición, se consideran menos desarrollados, menos cultos, etcétera. No obstante, la relación entre esta institución y

* Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV-IPN, México. Profesora-investigadora adscrita al Área Diversidad e Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México; miembro del Sistema Nacional de Investigadores. CE: gacza_2006@yahoo.com.mx

1 Retomo el análisis de Shohat y Stam (2002) para definir el racismo como una relación social, una jerarquización sistematizada que se intenta establecer a toda costa, anclada en estructuras materiales e insertada en configuraciones históricas de poder; no se mueve de manera ordenada e inmutable a través del tiempo y la historia, por lo que es posicional y relacional, de manera que hace que diversos grupos ocupen el lugar funcional de los oprimidos.

los pueblos indígenas lleva una ruta de confrontación que viene desde el siglo XVI, que es cuando se puede también considerar la irrupción de “un” modelo que pretendió imponer “una” modernidad. Siguiendo a Chartier (2004), la misión de la escuela del siglo XX —entendida como responsable de la transmisión de saberes a los que denomina “saberes de escritura”—, fue trabajar con saberes científicos y técnicos, transformados en contenidos escolares. El tema es que, como lo desarrollé en otra ocasión (Czarny, 2008), estos saberes y contenidos se plantearon como “universales” por la ligazón entre conocimiento científico y conocimiento universal. Lo anterior condujo a una forma imperativa e impositiva de plantear no sólo contenidos universales/científicos en tanto únicos, sino además una sola manera de conocer y aprender, de interaccionar y de responder a los mandatos escolares y, por consiguiente, sociales (Paradise, 1998). Esta proposición sobre saberes universales que correspondería a la escuela transmitir, forma parte central de la discusión y del trabajo educativo por reformular; y se tradujo como la negación, por parte de los maestros y la institución, de los conocimientos llamados “locales” que tienen los miembros de comunidades indígenas.

En América Latina y el Caribe las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas desde los años setenta acuñaron el término de educación bilingüe-bicultural, y posteriormente el de educación bilingüe intercultural y educación intercultural bilingüe. Desde estas perspectivas se reconoce que el tema sobre escuela y pueblos indígenas lleva una ruta paralela a la presente en el sistema educativo general (no dirigido a indígenas), tanto en la ejecución de políticas educativas como en los debates pedagógicos. El escenario para revisar los sentidos escolares está dado por la creciente movilización indígena en la región y a nivel mundial —así como de organizaciones diversas que conforman la sociedad civil— bajo el reclamo de “reconocimiento a diferencias”, no consideradas en tanto derechos. Es este reconocimiento el que las comunidades y pueblos demandan para existir como ciudadanos visibles con marcas que expresan diferencias culturales, lingüísticas, de género, etc.

ANTROPOLOGÍAS EN LA DISCUSIÓN EDUCATIVA

Desde que Branislaw Malinowski realizara su conocido trabajo de campo a principios del siglo XX en las islas del Pacífico occidental han pasado muchas cosas en el ámbito de la discusión antropológica. No obstante, algo de estas primeras etnografías permanece. Retomando una parte de la reflexión de Batallán y Campanini (2008) sobre los aportes de la disciplina a la discusión educativa sobre la diversidad, citando a Malinowski, recuerdan que este autor concluye, en la “Introducción al estudio del Kula”, condensando la doble pretensión de la empresa etnográfica como fuente de conocimiento científico y como crítica cultural a la propia sociedad (del investigador). Tal vez uno de los puntos centrales de las críticas a la antropología, y en particular a las etnografías sobre “otros” pueblos y comunidades, ha sido la forma en que se describen y se habla en nombre de esos “otros”. La mirada etnocéntrica ha sido el punto de quiebre para dejar al descubierto la “imposibilidad” de

mostrar o aprehender “la cultura de los otros”. Este debate es largo, no obstante, lo que voy a resaltar es que estas críticas han abierto distintos modos de trabajo con los “nos/otros”.

Como bien lo indican Batallán y Campanini (2008), en ciertos ámbitos de la disciplina antropológica se advierte un cambio de óptica en la construcción del objeto de conocimiento: ya no estudiamos culturas, sino problemas sociales dentro de ellas; lo mismo sucede en la reformulación de la noción de campo: ya no viajamos necesariamente a lugares lejanos y exóticos. Ambos aspectos abren la posibilidad de comprender la complejidad del mundo contemporáneo y sus instituciones como, en nuestro caso, la escuela.

En este sentido, y para el caso de la antropología educativa, pueden identificarse distintos aportes, no sin antes mencionar que esta disciplina también ha desarrollado diferentes procesos considerando sus contextos de producción. Sin detenerme aquí en ello —lo cual implicaría otro texto en sí—, es importante señalar que hay tradiciones de pensamiento y acción desarrolladas diferencialmente, por ejemplo, en la antropología educativa americana del norte y la del sur.

Rockwell (2002) analiza algunas de las distinciones en los núcleos de estudio para estos contextos resaltando cómo los modelos societales —países denominados multiculturales, como Estados Unidos, aunque bajo una búsqueda de integración en lo “americano”, o marcados por el concepto de “mestizaje”, como los países de América del Sur— han orientado las categorías de análisis en juego. Así, de manera muy breve, resalto que la antropología educativa en Estados Unidos ha desarrollado una amplia discusión centrada en el concepto de “minorías”, ubicando en esta categoría a grupos como los africanos, los procedentes de comunidades migradas (asiáticos, latinos) y las comunidades indígenas presentes desde antes de la conformación de la nación en el siglo XIX. Tempranamente los antropólogos abordaron el tema mostrando diferencias y distancias culturales entre la institución escolar —basada en un modelo de clase media blanca— y las minorías.²

La antropología educativa en países como México y otros de América del Sur,³ se ha visto signada más bien por otras tradiciones analítico-conceptuales. Por ejemplo, el tratamiento de las “diferencias” a través del concepto de minorías no fue un tema central de análisis en la escuela hasta finales del siglo XX. Más bien, lo que en esta región ha sido portador de alguna “diferencia” señalada como cultural, lingüística y étnica, se depositó tras la mención genérica de lo “indígena”. Los conceptos que privilegiaron el campo de análisis de los procesos escolares fueron el de pobreza —referido a clases sociales o sectores populares—, el de población rural —que también se superpone al de pobreza—, y el de trabajadores y migrantes internos (Rockwell, 2002). Asimismo, la perspectiva freireana ha marcado una parte del debate en educación popular desde su posición crítica a la escuela como modelo impositivo vaciador de sentidos sociales, políticos y culturales.

² Entre los autores está Ogbu, 2001.

³ Los trabajos de Elsie Rockwell desde los años ochenta marcan un modo de producir etnografía en educación en Centro y Sudamérica.

Si bien los análisis de las escolaridades referidas a los pueblos indígenas se vinculan con la tradición disciplinaria que tanto la antropología⁴ como la educación han desarrollado en cada contexto, el viraje en el campo se debe principalmente a los avances en la disputa política que han dado los movimientos y organizaciones indígenas por la demanda de una educación que responda al *reconocimiento de derechos que tienen los pueblos y comunidades*.⁵ En este sentido, tampoco es casual que en los últimos 20 años encontremos un considerable aumento en la investigación educativa sobre pueblos indígenas y su relación con las instituciones educativas, tanto las que oferta el Estado como las propuestas construidas por organizaciones indígenas diversas.⁶

En una revisión apretada de los avances que pueden reconocerse en el campo de los antropólogos que han desarrollado etnografías en educación, se ubica una amplia producción sobre la problemática de la diversidad y una preocupación compartida por los efectos traumáticos de la discriminación de los niños y jóvenes que son víctimas de esta forma de violencia. No obstante, también se visualizan paradojas analíticas en tanto nudos que interpelan permanentemente a la disciplina. Por ejemplo, la tensión entre la *perspectiva universalista*, impulsada tras la metáfora de la educación igualitaria a través de la escuela, y la de *reconocimiento a las particularidades* (culturales, lingüísticas, étnicas) de los niños procedentes de diversas comunidades, no se ha resuelto, como se reconoce en el debate, con métodos, enunciados, planes o programas específicos. Sobre esto, Batallán y Campanini (2008) señalan que, efectivamente, la institución escolar del siglo XX enfrenta una paradoja: la escuela no podría sostener y difundir *una* norma universalmente válida para todos —mandato con el que se creó la escuela del siglo XX— y, al mismo tiempo, realizar su obligación contemporánea de respetar —y hacer respetar— las diferencias de los niños que son supuestamente portadores de *una* cultura particular. Entonces, esta contradicción que acompaña a la escuela como institución fundadora de la nación y reproductora de su (“única”) identidad como país, reduce el nuevo mandato del respeto a la diversidad a un plano meramente moral, enmarcado en un discurso que pretende su tratamiento como “contenido actitudinal”. En este camino —y como un efecto no deseado, señalan las autoras— el aporte de la antropología de la educación refuerza el escepticismo teórico y político respecto de la capacidad de la escuela para realizar el mandato igualitarista de la modernidad, al pretender constituirse en un espacio democrático de experiencia y enriquecimiento.

No obstante, esta precisión sobre la tensión analítica entre lo universal y lo particular puede encontrar ecos en respuestas provenientes de otras arenas discursivas y políticas. En las últimas discusiones sobre educación intercultural para América Latina comienza a plantearse que más que incorporar “un enfoque metodológico técnico específico” —como ha sido la educación bilingüe intercultural en la región—, bajo este concepto, se trata más bien de reformular

⁴ Para el caso de la antropología en México, véase: De la Peña, 2001; Krotz, 2003.

⁵ Para un desarrollo de los últimos cambios que orientan en México las políticas educativas para los pueblos indígenas véase Jablonska, 2010.

⁶ Véase el estado del conocimiento sobre la investigación educativa 1992-2002 coordinado por María Bertely (2003).

la misma noción de Estado(s) (Tubino, 2005). Ya no entendido éste en la visión que le dio origen en el siglo XIX —el Estado constructor de una sola identidad, bajo una lengua—, sino como se debate en algunos países, Estado plurinacional (por ejemplo, Bolivia) o Estado multicultural (por ejemplo, México). La perspectiva de reformulación del Estado en las sociedades latinoamericanas —que albergan población indígena, afrodescendientes y migrantes de diversas latitudes por generaciones—, en tanto entidad plural, es un debate incipiente. Sin esa reformulación, para muchos sujetos y comunidades que componen a los Estados latinoamericanos, cualquier acción de política para la diversidad quedará reducida a lo técnico, tal vez como ha sucedido hasta la fecha en el campo educativo: programas específicos para indígenas, para minorías, para... En esta línea, indudablemente el análisis entre la escuela como universal y los sujetos/comunidades como particular, adquieren otra dimensión.

Asimismo, la tensión entre universal y particular, sustento del debate antropológico, abre también otro frente. En la búsqueda por superar el “eurocentrismo” en la disciplina, algunos autores plantean abordar la relación desde marcos teóricos y epistémicos *policéntricos*. El resultado de tal operación, señalan, “es la posibilidad de aceptar la diversidad epistémica como un proyecto universal; es decir, abarcando algo que podríamos llamar *diversalidad*, un neologismo que refleja una tensión constructiva entre la antropología como un universal y como una multiplicidad” (Lins Ribeiro y Escobar, 2008: 22). Estas perspectivas sostienen que si no partimos por mirar y entender esa “cara oculta de la modernidad”, eso que ha sido “invisibilizado” y que algunas etnografías han puesto en la mira, no podremos avanzar en esta reconfiguración epistémica.

ETNOGRAFÍAS Y VISIBILIDAD DE PROCESOS SOCIOCULTURALES EN LA ESCUELA

El tema que trato en este apartado esboza el lugar de las etnografías en la visibilización de procesos de exclusión y racismos encubiertos en la escolaridad de los miembros de pueblos y comunidades indígenas.⁷ Así también, pretendo dejar planteados algunos puntos de quiebre que se pueden identificar en los procesos de análisis, a través de los cuales se conceptualiza y trata el tema de la educación escolar y los pueblos indígenas.

En primer lugar es preciso reconocer que hasta los años noventa el análisis antropológico de la escolaridad de las comunidades indígenas ubicó como referente empírico a las escuelas en las comunidades indígenas en zonas rurales. Ello contiene un sesgo cultural al haber mantenido como referencia la existencia de indígenas sólo en esos contextos, pero ¿acaso no existían los indígenas urbanos? El trabajo antropológico educativo en contextos de desterritorialización —entendiendo por ello la existencia de la comunidad fuera del territorio considerado originario—, es más bien reciente.

⁷ Las investigaciones a las que hago referencia se remiten principalmente al nivel de educación básica (de primaria) porque hasta fechas recientes ha sido el de mayor acceso para los indígenas y, por ello, el más estudiado.

Haciendo uso de la etnografía —entendida como un enfoque o perspectiva que contiene concepciones implícitas y explícitas acerca de cómo se construye y cómo se le da sentido a la diversidad de realidades posibles, y cuya expresión es la descripción etnográfica (Rockwell, 2008)—, en los últimos años varios trabajos han tenido como punto en común la identificación de la persistente discriminación y racismo solapados sobre los pueblos, comunidades (e individuos) indígenas. Entre estos trabajos etnográficos algunos abordan la escolaridad de la población indígena en las escuelas de educación indígena en zonas rurales, en los que se ha fortalecido la crítica por la deficiente calidad con la que se oferta, desde el sistema educativo oficial, la educación escolarizada; lo cual constituye un modo de discriminación.⁸ Otros han desarrollado sus etnografías mostrando la discriminación pero en la relación invisibilidad-visibilidad indígena en los contextos escolares generales o regulares (no de la Dirección General de Educación Indígena —DGEI/SEP—) en diferentes regiones y localidades, donde asisten millones de niñas y niños pertenecientes, de diversos modos, a pueblos y comunidades indígenas, primera y segunda generación nacidos en la ciudad, así como los que provienen de sus comunidades.⁹ En estas etnografías se describen las diferentes estrategias de “sobrevivencia” por parte de los indígenas en las escuelas generales en las ciudades y en sus nuevas comunidades; muestran la negación y el ocultamiento identitario, pero también, en diferentes casos y por reacción, el fortalecimiento de las identidades culturales.

Pero el conjunto de la producción etnográfica a la que me refiero también centra su atención en distintos procesos escolares, mostrando la desvinculación de los procesos pedagógicos impulsados en las escuelas, las que a pesar de programas denominados interculturales bilingües, e interculturales en los escenarios urbanos, no logran un andamiaje que permita la existencia de la diversidad y la diferencia, y con aquélla, de los diversos procesos de construcción de significados y estrategias para el aprendizaje. Ubican puntos en conflicto que inciden en lo que se define como “fracaso escolar” para el sistema, que se expresaría en deserción y ausentismo de los niños indígenas (lo que mide el sistema educativo), así como el bajo rendimiento en los primeros grados escolares, principalmente en los casos donde los niños tienen como lengua materna a una lengua indígena, y como segunda, el español.

No obstante, lo que pretendo resaltar, en tanto punto de quiebre en el campo analítico de las etnografías que en su conjunto tratan lo educativo y lo escolarizado en relación con los pueblos indígenas, refiere a la forma binaria en oposición que enfrenta, y en muchas ocasiones adquiere el campo, al abordar las diversas realidades políticas y socioculturales en las escuelas. Así, se presentan dos grandes antinomias en la construcción de propuestas escolares cuando hablamos de pueblos y comunidades indígenas: 1) las que ubican

⁸ Véase Maldonado, 2002; González, 2008; Jiménez, 2009; en comunidades indígenas y rurales.

⁹ Algunos estudios realizados sobre población indígena que asiste a escuelas primarias de la ciudad de México y otras grandes urbes del país (Bertely, 1998; Czarny, 2002; 2008; Martínez Casas y Rojas, 2006).

la escolaridad con adaptaciones o marcos flexibles desde el sistema educativo oficial que promueve(n) el/los Estado(s), denominados en sus cartas magnas como pluri o multicultural, pero con prácticas aún representativas de los viejos modelos de Estados monoculturales, herencia del siglo XIX; y 2) las que ubican la escolaridad legítima sólo cuando es producto de propuestas “propias” (de las comunidades y/u organizaciones indígenas), las que en algunos casos se articulan, en distintos grados y/o niveles, con las propuestas escolares oficiales, y las que niegan totalmente la injerencia de los Estados en ellas.

Estas proposiciones mantienen la tensión, no resuelta, entre la búsqueda de una imaginada igualdad y la presencia y reconocimiento del “otro” en los sistemas educativos del siglo XX y XXI. Si bien esta tensión promueve el debate y con ello el reconocer la necesidad de replantear los modelos de Estados nacionales, mantener estas oposiciones no resuelve procesos de desigualdad, inequidad y exclusión en y por lo escolar.

La forma binaria que la academia pone en sus procesos de análisis tiene repercusiones de diferente índole, y en muchos casos contribuye a perpetuar la polarización existente en sociedades como las latinoamericanas, entre lo indio y lo no indio. Siguiendo los planteamientos de Saurabh Dube (2001), esta posición binaria tiene hondas raíces en el pensamiento académico y la forma de construcción disciplinaria occidental:

Hay un condicionamiento en las academias —y fuera de ellas— a separar las sociedades occidentales, dinámicas y complejas, con historia y modernidad, por un lado, de las comunidades no occidentales, simples y religiosas, arraigadas en el mito, la tradición y el ritual, por el otro. Este modo de pensar es bastante más persuasivo e insidioso de lo que uno podría (o querría) imaginarse: incluye simultáneamente grandes reductos del pensamiento ideológico conservador, ideólogos de izquierda, pensadores liberales, ONG radicales, alternativas primitivistas y New Age. Mientras una facción ensalza la modernidad y la razón de Occidente, la otra glorifica la tradición y las comunidades no occidentales. La lógica subyacente es una sola: con frecuencia ambos lados están reflejándose el uno al otro. Aquí, las imágenes dilatadas *de una sola modernidad* suprimen los visos de las muchas modernidades contradictorias y abigarradas que han definido nuestros pasados y que siguen constituyendo una presencia palpable. Las reificaciones de la tradición dejan poco espacio a las formas como las tradiciones van siendo continuamente construidas, diversamente debatidas y, de manera diferenciada, elaboradas en, a través y a lo largo del tiempo. Estas materializaciones suelen pasar por alto el hecho de que las tradiciones y las modernidades son el producto de las energías combinadas de los grupos superordinados y subordinados, de la fuente de recursos compartidos por los colonizadores y los colonizados. Pero aún hay más. La división binaria entre tradición y modernidad genera y, al mismo tiempo, es mantenida por otra serie de oposiciones homólogas, las cuales se mencionaron anteriormente: oposiciones entre mito e historia, ritual y racionalismo, emoción y razón, magia y modernidad, y por supuesto, las antinomias entre esos dos conceptos-metáfora convertidos en fetiche que son la comunidad y el Estado (Dube, 2001: 16).

Estas oposiciones son las que se encuentran instaladas a menudo en el análisis sobre los procesos escolares de individuos y de comunidades indígenas. Para algunos autores salir de estos análisis binarios requiere también ubicar y entender la reacción, expresada a través de la noción de *resistencia*, y desde allí abordar la complejidad que los procesos entre colonizados y colonizadores han generado a lo largo de la historia, en sociedades como las nuestras.

NOTAS PARA SEGUIR EL DEBATE

A la luz de las demandas de los movimientos indígenas en la región y de las luchas por el reconocimiento de los pueblos originarios, se produce un uso ahora en positivo de marcas identitarias que anteriormente fueron utilizadas para marginalizar y discriminar. Me refiero, por ejemplo, al concepto de indio —categoría que marca un estigma, puesto por la Colonia para dominar—, utilizado bajo las políticas actuales de reconocimiento para defender espacios y derechos sociales, culturales y políticos de sujetos, comunidades y pueblos. Estos “usos de la diferencia” —en este trabajo centrado en el análisis de lo indígena—, tienen efectos diversos: por una parte, lo que se conoce como el “empoderamiento” de los grupos subalternizados; pero, por otra parte, esa diferencia es también utilizada por los sectores hegemónicos para perpetuar desigualdades y racismos.

Se trata más bien de desarmar los imbricados procesos de desigualdad construidos históricamente sobre “lo otro” y comenzar a nombrar la permanente violencia implícita así como explícita en distintas prácticas. Seguir perpetuando conceptualmente los análisis binarios en la investigación etnográfica probablemente no nos conduzca a la posibilidad de entender de otro modo las realidades escolares multifacéticas que enfrentan los niños y jóvenes indígenas, y que no pueden simplificarse.

Frente a estas fuertes cristalizaciones sobre lo escolar, algunas de las etnografías referidas incursionan en el campo mostrando que tales oposiciones resultan más bien de la polarización social, económica y política, esto es, las relaciones de asimetría imperantes desde siempre sobre las comunidades indígenas. Lo anterior implica entender que la escuela ha operado como instancia de dominación, pero también vale considerar que los pueblos indígenas han hecho “usos diferenciados” de los conocimientos, las tecnologías y los distintos atributos que, a través de la escuela, se experimentan y aprehenden. Estos trabajos hacen “uso de lo etnográfico” a través de lo cual se generan, en algunos, espacios para desmontar las oposiciones que, en muchos casos, reducen la complejidad de la experiencia escolar para sujetos y comunidades marcados por una(s) “diferencia(s)”. En este sentido, las etnografías de lo escolar han contribuido a la visibilización de diversos procesos que encubren dominación y complicidad entre actores e instancias de poder, mostrando desigualdades y racismos, así como las complejas zonas de producción cultural, caminos de reposicionamiento cultural e identitario. También avanzan en la identificación sobre la búsqueda del valor que las comunidades indígenas dan a la presencia de las escuelas en sus territorios y, con su participación en el proceso, generan en algunos casos canales para

el desarrollo étnico y la conformación de estrategias para la autodeterminación y la reformulación sobre la idea no cumplida de mayor justicia social. No obstante, hay preguntas y dudas sobre el trabajo etnográfico en el que sigue en juego el tema de “hablar por el otro”. En este sentido, y retomando a Shohat y Stam (2002), puede advertirse una búsqueda por una etnografía participativa y una antropología dialógica. Estos autores consideran que se trata más bien de afrontar el riesgo de un *diálogo real* de y entre los interlocutores, asumiendo y poniendo en tensión las posiciones de partida, generalmente desiguales, entre las partes involucradas. Se trata de profundizar en “cómo se representa a otro” o “cómo uno colabora con el otro” en un espacio compartido. Si hablamos de diálogo y relaciones de reciprocidad ello implica que, y continuando con la perspectiva de Shohat y Stam, “dentro de la lucha por la hegemonía y la resistencia que está teniendo lugar, cada acto de interlocución cultural cambia a los dos interlocutores” (2002: 70). Evidentemente, aún quedan desafíos en la conformación de espacios en los que hablemos, produzcamos y dialoguemos entre todos.

REFERENCIAS

- BATALLÁN, Graciela y Silvana Campanini (2008), “El respeto a la diversidad en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral”, en María José Jociles y Adela Franzé (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, Madrid, Trotta, pp. 247-260.
- BERTELY, María (1998), *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*, Tesis de Doctorado en Educación, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- BERTELY, María (coord.) (2003), *Educación, derechos sociales y equidad*, tomo I: *Educación y diversidad cultural. Educación y medio ambiente. La investigación educativa en México 1992-2002*, México, COMIE-SEP-CESU.
- CHARTIER, Ane Merie (2004), *Enseñar a leer y a escribir. Una aproximación histórica*, México, FCE.
- CZARNY, Gabriela (2002), *Acerca de los procesos de interculturalidad. Niños de origen mazahua en una escuela pública en la ciudad de México*, México, IPN-CINVESTAV/Universidad de Colima (CD), colección de Tesis Seleccionadas.
- CZARNY, Gabriela (2008), *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*, México, UPN.
- DE LA PEÑA, Guillermo (2001), “Los desafíos de la clase incómoda: el campesinado frente a la antropología americanista”, en Miguel León-Portilla (coord.), *Motivos de la antropología americanista. Indagaciones en la diferencia*, México, FCE, pp. 134-166.
- DUBE, Saurabh (2001), *Sujetos subalternos*, México, El Colegio de México.
- GONZÁLEZ, Erika (2008), *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*, México, UAM-Iztapalapa/Juan Pablos.
- JABLONSKA, Aleksandra (2010), “La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales”, en Alejandra Jablonska y Saúl Velasco (coords.), *La construcción de política intercultural en la educación en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, México, UPN, col. Horizontes Educativos, pp. 7-28.
- JIMÉNEZ, Yolanda (2009), *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*, México, CGEIB.

- KROTZ, Esteban (2003), “El estudio de la cultura en la antropología mexicana reciente: una visión panorámica”, en José Manuel Valenzuela (coord.), *Los estudios culturales en México*, México, FCE, pp. 80-115.
- LINS-RIBEIRO, Gustavo y Arturo Escobar (2008), “Antropologías del mundo: transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder”, en Gustavo Lins Ribeiro y Arturo Escobar (eds.), *Antropologías del mundo. Transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder*, México, Werner Gren Foundation/CIESAS, pp. 19-48.
- MALDONADO, Benjamín (2002), *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, México, INAH, Etnografía de los Pueblos Indígenas de México, serie Estudios Monográficos.
- MARTÍNEZ Casas, Regina y Angélica Rojas (2006), “Indígenas urbanos en Guadalajara: etnicidad y escuela en niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas”, en P. Yanes, V. Molina y O. González (coords.), *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*, México, Gobierno del Distrito Federal-Secretaría de Desarrollo Social/Universidad Autónoma de la Ciudad de México, pp. 69-98.
- OGBU, John (2001), “Understanding Cultural Diversity and Learning”, en Jame Banks y Merry Banks (eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 5-14.
- PALADINO, Mariana y Stella García (coords.) (2011), *La escolarización en los pueblos indígenas americanos. Impactos y desafíos*, Quito, Abya Yala/Universidad Politécnica Salesiana.
- PARADISE, Ruth (1998), “What’s Different about Learning in Schools as Compared to Family and Community Settings?”, *Human Development*, núm. 41, pp. 270-278.
- ROCKWELL, Elsie (2002), “Constructing Diversity and Civility in the United States and Latin America: Implication for ethnographic educational research”, en Bradley Levinson, Susan Cade, Ana Padawer y Ana Elvir (eds.), *Ethnography and Education Policy Across the Americas*, Westport, Praeger, pp. 3-19.
- ROCKWELL, Elsie (2008), “Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico”, en María J. Jociles y Adela Franzé (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, Madrid, Trotta, pp. 90-103.
- SHOHAT, Ella y Robert Stam (2002), *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación. Crítica del pensamiento eurocentrífico*, Barcelona, Paidós, col. Comunicación.
- TUBINO, Fidel (2005), “El interculturalismo latinoamericano y los Estados nacionales”, en M. Rodríguez (comp.), *Foro de educación, ciudadanía e interculturalidad*, México, Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (SEP-CGEIB)/Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE)/Observatorio Ciudadano/Contra Corriente, pp. 19-32.