

# LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: Construyendo la pedagogía culturalmente pertinente

Marcela Tovar Gómez\*

## 1. Perspectiva de la investigación

**E**ste proyecto de investigación se propone la reflexión sobre la problemática de atención educativa en contextos multiculturales que se deriva de una concepción pedagógica universalista y homogeneizante que se muestra "ciega" a la diferencia cultural, construyendo los principios pedagógicos y aportando a la construcción de las metodologías necesarias para que el tratamiento pedagógico de las diferencias culturales en el aula se caracterice por la pertinencia, la equidad y la calidad.

La ubicación de la multiculturalidad como un hecho cotidiano en el aula, debido a procesos de desplazamiento territorial, aumento de la conciencia de los miembros de pueblos indígenas sobre el valor y la necesidad del aprendizaje del español para su sobrevivencia, asignación de funciones educativas específicas al proceso escolar por parte de las comunidades indígenas, y proceso de revitalización cultural actualmente presentes en los contextos indígenas, permiten intentar un abordaje integral de la problemática pedagógica: el proyecto se realiza en contexto educativos indígenas; no enfatiza la atención de población

---

\* Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. En esta investigación participan María Victoria Avilés y Saúl Velasco Cruz. Las opiniones y matices aquí expresados son responsabilidad de la autora.

"migrante", pero sus hallazgos pretenden ser generalizables en relación con la prestación del servicio educativo en el nivel básico.

La investigación, asimismo, asume como punto de partida la necesidad de aportar a la construcción de una política de reconocimiento del otro a través de la reflexión sobre las formas, categorías, enfoques y contenidos con los cuales se construyen las visiones del *otro* en el sistema educativo. En ese sentido, sus principales aportes al análisis del servicio educativo prestado a niños y niñas migrantes se refiere a este nivel más general de análisis.

## **2. Líneas de reflexión del Proyecto aplicables a la problemática específica de la multiculturalidad y la migración**

### ***a) Multiculturalidad y migración***

Migrar ha sido parte del comportamiento natural de las sociedades humanas; uno de los principales objetivos que alienta la migración es el mejoramiento de la situación que se tiene en el punto de partida. Pero cada motivación es particular y atingente a quienes toman la decisión de migrar: desde la sobrevivencia hasta la necesidad de nuevos horizontes espirituales forman parte de las razones por las que la gente se desplaza territorialmente.

Por otro lado, tanto la migración como los grandes hitos históricos han marcado la situación de México en términos de la diversidad cultural de la cual sus ciudadanos son portadores. *De hecho*, en México existe una nación multicultural, en la que coexisten y se relacionan asimétricamente mestizos, indios y minorías inmigrantes que reivindican raíces culturales distinta de la hispánica o la indígena.

Sin embargo, la tendencia histórica dominante ha estado marcada por una *ceguera* interesada acerca de la presencia de los *otros*, entendidos como sujetos portadores de referentes culturales propios y distintos a los mestizos. En efecto, los *otros* existen como problema, no como sujetos. No son como *nosotros*, y eso

plantea la necesidad de integración: vemos a los otros como sujetos potencialmente *civilizables*, entendiendo su presencia en términos de un modelo único de vivencia de cultural que se convierte en *el* estilo de vida deseable. En términos del *derecho* ideológicamente marcado por esta ceguera, México se propuso resolver "el problema del indio" mediante la homogeneización. Nuestro sistema educativo, en todos sus ámbitos y niveles, funciona aún sobre la base de esta lógica.

Pero nuestro multiculturalismo no se deriva, como en el caso de la gran mayoría de los países europeos, de la presencia de movimientos migratorios más o menos abundantes (que, por otro lado, se explican en el marco de los procesos de descolonización). En México deberíamos partir de la presencia de comunidades históricamente establecidas en un territorio que posteriormente quedó comprendido dentro de un Estado-nación definido desde procesos políticos en los que, si bien no fueron estas comunidades las que definieron el rumbo en términos de toma de decisiones, sí se dio la presencia invisible de estos "ciudadanos", de los cuales aún hablamos en términos de "ellos". En realidad, ideológicamente, al expresar como "problema" a resolver la presencia de los *otros*, también expresamos dos formas o niveles distintos de ciudadanía; y esta concepción se trasluce cuando analizamos los desplazamientos migratorios. En efecto, consideramos que los mestizos nativos de una determinada región tienen derecho, como lo establece la Constitución, a trasladarse sin limitaciones a cualquier otra parte del territorio nacional. Estos flujos de población se registran fundamentalmente con fines estadísticos y de análisis de los movimientos migratorios. "Migrante" es un término que se aplica a los mestizos cuando salen del país, ya que, en principio y por derecho, pueden asentarse en cualquier lugar dentro del país.

Pero cuando hablamos de flujos permanentes o estacionales de jornaleros agrícolas indígenas o campesinos,<sup>1</sup> aplicamos sistemáticamente la categoría de "migrantes" a las personas que se desplazan dentro o fuera del territorio nacional, sin importar el lugar, el tiempo que tengan establecidos en una determinada población, los fines por los que se hayan trasladado, etc. Los indígenas, al salir de los territorios en los que históricamente han estado asentados durante los últimos 300 años, se convierten automáticamente en "migrantes". Bien sabemos que nombrar es definir, y que esta categorización tiene efectos sobre las políticas de prestación del servicio educativo y sobre las formas como visualizamos la problemática y las soluciones a que da lugar su presencia.

Por otro lado, esta categorización como "migrantes" esconde distintos grados y matices de inequidad e incompreensión de los procesos y problemas que se derivan de las distintas situaciones de desplazamiento territorial: en algunos casos alude a decisiones aparentemente voluntarias; en otros casos, nos refleja sujetos carenciados de manera abstracta: "la pobreza" es la que obliga a migrar.<sup>2</sup> Igualmente, una gran cantidad de desplazamientos de poblaciones indígenas obedece a la presión social y política de los conflictos regionales, sobre todo en las áreas rurales de Chiapas, Guerrero, Oaxaca. Estos desplazamientos forzados, ¿Deben ser considerados migraciones, o reciben otra categorización? Muchos de estos desplazamientos se presentan como voluntarios; en la realidad, obedecen a la lenta y sistemática desintegración comunitaria que las políticas de tratamiento del conflicto inducen en esas regiones. ¿Cuál es la definición, y la lógica de atención a ser aplicada en esas condiciones?.

---

<sup>1</sup> Es evidente que otros trabajadores se desplazan por motivos laborales, de manera sistemática: los vendedores de ruta de las empresas, algunos comerciantes trashumantes, los ejecutivos que recorren sucursales ascendiendo en escalafón, son ejemplos de inestabilidad territorial por motivos de trabajo; la mayoría de las veces estos trabajadores no se arraigan en la comunidad receptora, sino que están de paso. Sin embargo, no se les aplica la expresión de "trabajadores golondrinos". Es cierto que la familia no siempre se traslada con ellos, o que cuando lo hace, cuenta con mejores condiciones para restablecer la continuidad en su vida cotidiana. Guardando las debidas consideraciones en relación con los diferentes estilos de vida, ¿pueden ser vistos como "trabajadores migrantes"?

<sup>2</sup> Y el estereotipo del "indio pobre" dirige las acciones diseñadas para atenderlo.

La conceptualización de "migrante" tiene también un matiz que la refiere a procesos transitorios. ¿Puede un jornalero "golondrino", después de 10 años sucesivos de desplazamiento estacional, ser considerado como "trabajador migrante", o debiéramos considerarlo ubicado en una categoría específica de articulación consuetudinaria de espacios laborales territorialmente disociados, y qué tratamiento debiera darse a la atención educativa a la que tienen derecho?

Los elementos anteriores nos permiten entrever la compleja trama conceptual que se deriva de una visión de los indígenas como ciudadanos en igualdad de circunstancias que cualquier otro, a la vez que refleja algunos de los sesgos discriminatorios que encubre la categorización con la cual describimos la situación de los campesinos, artesanos y población que se desplaza en el territorio nacional.

Pero estas categorías, a la vez que aluden a fenómenos concretos, evaden un asunto central: siendo México, de hecho, un país multicultural estructuralmente constituido, la visión de los pueblos indígenas como ciudadanos carenciados, incompletos con relación a un modelo definido desde el *nosotros* para los *otros*, constituye una negación de la presencia y valor de otras culturas: es una negación de la multiculturalidad, del otro y de su derecho a la diferencia. Es, a la vez, una violación de derechos humanos, en la medida en que el no reconocimiento del otro se traduce en una visión discriminatoria que les infringe daño moral (Taylor, 2000).

Es importante, al analizar el multiculturalismo como hecho, no perder de vista que el multiculturalismo también puede ser visualizado como proceso, como horizonte histórico a construir. Esta perspectiva nos enlaza con las definiciones de interculturalidad, entendida como la construcción de relaciones de equidad y respeto entre las culturas.

## **b) Identidad, territorialidad y migración**

En el estado actual de la construcción de los referentes del proyecto de investigación, partimos de la premisa de que la constitución de la identidad de los pueblos indígenas se enraíza en la territorialidad, y que esta dimensión de la identidad tiene referentes cosmogónicos. Los distintos memoriales sobre los orígenes y los relatos de migraciones ancestrales están vinculados a dos ideas centrales: desde el origen del mundo, cada persona, y cada elemento de la creación –por ende, cada pueblo–, fueron creados con derecho a habitar un determinado territorio, y a tomar de la creación lo necesario para su reproducción. En reciprocidad, las personas deben respeto a la Madre Tierra que los sustenta, y tienen la obligación de sostener el equilibrio entre lo que toman y lo que deben devolver a la Naturaleza. En esta visión se fundamentan casi todos los rituales indígenas relacionados con la fertilidad, la siembra, la cosecha y la satisfacción de las necesidades humanas.

Así, abandonar el territorio ancestral implica varias rupturas: con la visión cosmogónica de sí mismo y del lugar que le corresponde en el mundo; con las obligaciones de reciprocidad hacia la Tierra y los Ancestros; con un estilo de vida que conserva aún fuertes raíces comunitarias, con el lugar que cada uno ha logrado en la comunidad con su participación en las tareas y en la vida colectiva. En el acto de emigrar es necesario reconocer una primera vertiente de erosión de la identidad.

## **c) Esquemas de interpretación culturalmente determinados, migración y negociación de los referentes identitarios**

La cultura indígena tiene bases cosmogónicas propias que dan lugar, a su vez, a estructuras de interpretación y aprehensión de la realidad, que llamaremos genéricamente "*esquemas de interpretación culturalmente determinadas*", y que dan cuenta de ese mundo valoral y simbólico, cultural y socialmente construido.

Estos esquemas de interpretación son apropiados por el niño en la socialización familiar temprana y constituyen la base lógica y conceptual que le permite interpretar los hechos cotidianos.<sup>3</sup> En la emigración, estos estilos de vida y pautas culturales entran en interacción con los esquemas y estilos de vida dominantes en las regiones o ciudades receptoras. A la vez que podemos encontrar en esta interacción una segunda fuente de erosión de la identidad, también constituyen los marcos de referencia que organizan la vida de quienes se asientan por largos periodos o deciden radicar definitivamente en algún lugar. La tendencia de estos grupos será a redefinir su vida cotidiana y sus estilos de vida a partir de sus propios esquemas, en negociación con los vigentes en el entorno, para lo cual asumirán comportamientos de carácter estratégico. Uno de ellos consiste en la vinculación constante y consistente con sus lugares de origen, en los que el cumplimiento de sus cargos comunitarios o sus obligaciones rituales –por ejemplo, en la fiesta anual o aportando recursos para obras en sustitución del tequio que les corresponde les permite fortalecer y reproducir muchas de sus pautas identitarias.

Otros elementos que sostienen este proceso de negociación de la identidad son: la creación de comunidades o grupos, y sus diversas formas de agrupamiento e interrelación –verdaderos “nichos identitarios” que permiten reconstruir lazos de convivencia comunitaria mínima-, la búsqueda de acceso al sistema educativo formal para apropiarse de herramientas básicas, como el español; la concentración en determinados lugares para facilitar la interacción entre los jóvenes y los paisanos, la formación de cofradías vinculadas con las fiestas de sus pueblos de origen, o la formación de bandas musicales.

Pero, indudablemente, en este proceso se gesta una nueva identidad, construida como estilo de vida que comprende rasgos de ambas culturas, y que

---

<sup>3</sup> Una primera aproximación para definir los esquemas de interpretación culturalmente determinados es el ofrecido por Alcorn (1993: 333), a propósito del análisis de las prácticas agrícolas entre Boras y Huastecos de México.

encuentran significación porque se articulan concreta y prácticamente con los elementos de la cultura de origen.

Para cada migrante indígena, "pertenecer" a un lugar cuando ya ha decidido asentarse por largo tiempo, significa, fundamentalmente, "encontrar su lugar" en una comunidad de referencia; su cultura es frágil ante la soledad y el individualismo de la ciudad.

#### ***d) La escuela y los ambientes multiculturales***

Los niños son los primeros que resienten la ausencia de su ambiente comunitario. Dado que los padres trabajan jornadas de cerca de 12 horas, después del horario escolar quedan al cuidado de la madre o de algún vecino, sin contar con los límites y la vigilancia que son característicos de la pequeña aldea. Generalmente son monolingües o hablan poco español; su inserción en la escuela conlleva la negación de la identidad, ya que muy pronto reconocen los sesgos discriminatorios que les representa la interacción con los demás.

Se incorporan en grupos regulares de las escuelas cercanas a los barrios donde habitan o a los lugares de trabajo de los padres; sobre todo en los primeros años, ayudan a sus padres en trabajos marginales, como la venta callejera o oficios del mercado informal, al salir de la escuela. Se adaptan a nuevos estilos de vida, a la vez que se erosiona su identidad o son expulsados por la escuela en función de su rendimiento irregular. Todo su aprendizaje es por imitación; aunque existen algunos programas de apoyo, no alcanzarían, aún proponiéndoselo, a atender a la multiplicidad de niños que se instalan año con año en la ciudad. Su principal apoyo son las redes de paisanos, pero también son fácilmente presas de redes de delincuencia.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> En Tlapa, por ejemplo, los maestros de la escuela Benito Juárez, que atiende a niños mixtecos mayoritariamente, se quejan de que los niños son presas de la drogadicción, al ser "enganchados" en el negocio de la venta callejera de enervantes.



Los ambientes multiculturales urbanos son escasamente evidentes: no se aprecian las diferencias culturales entre niños y adultos que se agrupan en las esquinas, que se incorporan a las escuelas o que piden limosna en los parques. Un tenaz ocultamiento de la identidad forma parte de los mecanismos estratégicos de sobrevivencia en la ciudad, cuyos habitantes rápidamente muestran su profunda raíz racista ante el desconocimiento o falta de familiaridad de los niños con los ambientes y normas de vida urbana. Muchos maestros cuentan con presencia de niños indígenas en sus aulas, sin enterarse nunca de sus particularidades culturales.

Otra vertiente de problemática que revela de manera particular la inequidad en la prestación de los servicios educativos, es la atención a niños y niñas campesinos e indígenas migrantes, que además tienen un importante rol económico en sus familias. Al migrar, abandonan aulas en las que la educación se caracteriza por la pésima calidad; reciben servicios educativos compensatorios en sus lugares de residencia temporal que, con todos los esfuerzos realizados hasta la fecha, no logran superar las adversas condiciones en las que se operan los programas. Al regresar, se reintegran en sus aulas y siguen el proceso educativo regular. La rica experiencia que introduce en sus saberes la migración o las competencias personales que adquieren en su rol laboral no forman parte de los aspectos reforzados o evaluados por la escuela: vuelve a ser un "niño" genérico.

### **3. Los ambientes multiculturales y los retos pedagógicos para el sistema educativo**

Frente a las condiciones que enfrentan quienes han emigrado de las comunidades indígenas y se han convertido en residentes permanentes de las ciudades del país o del extranjero,<sup>5</sup> resultan evidentes los siguientes retos:

---

<sup>5</sup> Muchos de los indígenas que habitan en el extranjero son atendidos por programas en los que se induce un enfoque de educación bilingüe... español-inglés. En muy pocas oportunidades se atiende singularmente al niño con respecto a su lengua materna.

En primer lugar, se hace indispensable reconocer el papel privilegiado que el idioma desempeña en los procesos de aprehensión de la realidad, y como vehículo de expresión de las ideas centrales de la cultura en la que ha nacido el educando. Bajo la influencia de los sistemas educativos universales y centralizados no ha sido suficientemente remarcado el papel de los idiomas indígenas como vehículo portador de la cosmovisión, y el choque cultural que representa para el niño que accede a la escuela primaria la socialización escolar en un idioma extraño. Sobre todo, no existen suficientes estudios acerca de la concepción de ciencia, de conocimiento y de sabiduría que está implícita en las culturas indígenas, y las directrices desde las cuales se puede abordar la comprensión de la realidad, desde las categorías y formas de pensamiento en las cuales el niño es socializado en dichas culturas. Muchos niños no tienen suficiente dominio del español para garantizar la comunicación mínima, sin que existan soluciones con respecto a este aspecto básico. Más aún, los docentes carecemos de formación para la enseñanza del español como segunda lengua, y nuestra perspectiva de los derechos lingüísticos de los niños es sumamente limitada y discriminatoria.

La falta de comprensión de la problemática enfrentada por el niño da lugar a un tratamiento pedagógico inadecuado. Así, el niño tiene referentes culturales específicos en cuanto a contenidos y en cuanto a los marcos de pensamiento que estructuran su interpretación de la realidad. Si seguimos los planteamientos de Piaget, estaremos dispuestos a aceptar que los nuevos contenidos plantean al niño un conflicto cognitivo que debe resolver en términos de equilibración y acomodación, que le permiten reestructurar sus marcos conceptuales y los contenidos, y llegar a una asimilación que se refleja como unidades globales de conocimiento. Pero, ¿hasta dónde es posible este proceso en un conflicto entre distintos marcos de interpretación, distintas formas de pensamiento, y contenidos que contradicen las creencias más íntimas y valiosas en las que el niño ha sido socializado? Pensamos que el niño se limita a memorizar, y que en los primeros años se muestra incapaz de resolver estos conflictos cognitivos adecuadamente. Muchas veces, no puede ni siquiera aprender a leer, pues además de la

socialización divergente que sufre, tiene el problema de falta de dominio de los referentes empíricos de las nuevas palabras que está aprendiendo en español, ya que este no se imparte con un tratamiento adecuado para quien no es hablante nativo del mismo.

En los estudios sobre la escuela indígena, existen muy pocos análisis que den cuenta del problema epistemológico inherente a la enseñanza en ambientes multiculturales, donde los conceptos y definiciones de las ciencias occidentales se tambalean o entran en choque con la manera como el niño entiende el universo, la sociedad o la naturaleza. Esta matriz cultural impregna la estructura completa de conocimientos que las comunidades han conservado, mantenido, reproducido o reelaborado a partir de su propia racionalidad y vivencia, y que forman las experiencias y saberes en las que el niño ha sido socializado. El niño migrante es portador de estos referentes culturales.

Además del problema lingüístico y de contenidos, se hace presente la divergencia entre las formas de socialización de la familia y la comunidad, y las que impone la escuela primaria, ajena a los contenidos y vivencias de las comunidades indígenas. Se evidencia también el divorcio entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento occidentalizado y pretendidamente universal. Los vicios y limitaciones de un modelo escolar único frente a un contexto diverso y plural se manifiestan en todos y cada uno de los elementos del proceso pedagógico en el que se moldea la personalidad y el desarrollo del niño indígena.

La existencia de sociedades multiculturales cuestionan profundamente el concepto de práctica escolar y escuela como instancias universales de socialización, y nos obliga a construir propuestas flexibles y culturalmente pertinentes.

La problemática que introduce la multiculturalidad no es solamente un asunto de traducción cultural entre dos sistemas, o del o los idiomas en los que debe brindarse el servicio educativo, sino que constituye un problema de carácter epistemológico, en la medida en que la cultura de los pueblos indígenas ha

desarrollado conceptos y estructuras mentales en el niño distintas a las que desarrolla la cultura occidental.

Los procesos de carácter educativo que se deben impulsar en las escuelas urbanas, sin embargo, no pueden ni deben concebirse como programas o apoyos especiales aplicables solamente a las aulas con presencia de niños indígenas. Se requiere, y es urgente conceptualizarlos, de enfoques educativos incluyentes y tendientes a la interculturalidad en todo el sistema educativo nacional, ya que si bien en algunas aulas encontraremos cada vez más frecuentemente la presencia de niños y niñas indígenas, en aquéllas en las que sólo se atiende a niños mestizos se incuba la intolerancia y la discriminación a partir de una enseñanza definida etnocéntricamente, que propugna valores, contenidos y comportamientos "universales" como signos distintivos de "civilización".

Los pueblos indígenas, impulsados por las circunstancias, han comenzado a redefinir los cimientos de su identidad, y han asumido el reto de construir nuevas vertientes y variantes identitarias a partir de su inserción en contextos y territorios en los que no habían estado presentes, pero en los cuales tienen derecho a residir, y donde deberían ser acogidos con pleno respeto a las diferencias culturales de las cuales son portadores. Estas nuevas identidades que emergen a partir de los procesos de migración indígena implican el reto de construir, no sólo sistemas educativos, sino enfoques pedagógicos culturalmente pertinentes que puedan ser aplicados en los ambientes multiculturales actuales. Sobre todo, nos hace falta profundizar en investigaciones que permitan plantear soluciones a los conflictos cognitivos profundos que surgen cuando se parte de premisas homogéneas para atender el desarrollo de niños con distintos esquemas para interpretar la realidad.

#### **4. Agendas de trabajo institucionales e interinstitucionales**

Los retos anteriores debieran ser parte de las prioridades nacionales en cuanto a investigación básica y aplicada, formación de recursos y diseño, operación y

seguimiento de programas, iniciativas y proyectos actualmente en curso o con posibilidades de incidir en la calidad, equidad y pertinencia. A la vez que requiere el esfuerzo gubernamental, es necesario el involucramiento de las universidades, centros de investigación y sociedad civil: el reto trasciende el ámbito educativo para ubicarse como un matiz de las tareas de construcción de la democracia.

Un primer reto que tenemos es la incidencia para que estos asuntos ocupen un lugar en las preocupaciones nacionales, enfatizando la necesidad de un debate nacional en torno a las construcciones discriminatorias y racistas que, más allá de la voluntad personal, son parte de nuestra matriz cultural mestiza.

Los obstáculos para integrar agendas compartidas son múltiples, y se derivan, para el caso de las universidades, de la inexistencia de directrices institucionales que posicionen y prestigien la problemática educativa desde las perspectivas señaladas: la "ceguera" con respecto a la presencia y derechos del *otro* limitan también la posibilidad de asumir como tarea supra-institucional la investigación y desarrollos necesarios. Pero las posibilidades también son muchas: la riqueza de perspectivas y posibilidades implícita en el desarrollo de esta temática, constituye un aspecto que, una vez abiertas líneas de trabajo y colaboración, permite la generación de proyectos sostenibles y sustentados en su propia dinámica.

## **Bibliografía**

- Alcorn, Janis B. 1993. "Los procesos como recursos: la ideología agrícola tradicional del manejo de los recursos entre los boras y huastecos y sus implicaciones para la investigación", en Leff, Enrique y Julia Carabias (Coordinadores): *Cultura y manejo sustentable de los recursos naturales*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades UNAM-Ed. Porrúa, México.

- Aguilar, Citlali. 1998. "Integración de contenidos: una manera de poseer el conocimiento", en Toledo, María Eugenia y otras: *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. Ed. Paidós, México.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann. 1974. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- De la Garza, Mercedes. 1996. *El concepto del hombre en el pensamiento Náhuatl y Maya*. UNAM, México.
- Ferreiro, Emilia (Coord.). 1989. *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. Siglo XXI editores, México, primera edición.
- Hamel, Rainer Enrique. 1999. "Políticas del lenguaje y fronteras lingüísticas en México: la relación del español con las lenguas indígenas y el inglés en los Estados Unidos", en *Actas del Congreso Internacional*, Buenos Aires, 26 al 29 de noviembre de 1997.
- Hernández, Natalio. 1985. "Hacia el reencuentro con nuestra educación india", en *Aportaciones indias a la educación*. Consejo Nacional de Fomento Educativo, SEP, Ediciones El Caballito, México.
- López Austin, Alfredo. 1994. *Tamonchan y Tlalocan*. Fondo de Cultura Económica, México.
- López, Gerardo, y Sergio Velasco. 1985. *Aportaciones indias a la educación*. Consejo Nacional de Fomento Educativo, SEP, Ediciones El Caballito, México.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). 1994. "Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes", en *Derechos Humanos. Recopilación de instrumentos internacionales*. Volumen I (Segunda Parte). Nueva York y Ginebra.
- Sosa, Eurídice. 1998. "La integración de contenidos y el pensamiento conceptual en el niño", en Toledo, María Eugenia y otras: *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. Ed. Paidós, México.

- ----- . 1996. *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos preliminares. Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos*. Barcelona, España.
- Taylor, Charles. 2000. *El multiculturalismo y la política de reconocimiento del otro*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Valentinez Bernabé, María de la Luz. 1985. "La persistencia de la lengua y la cultura p'urhépecha frente a la educación escolar", en López, Gerardo, y Sergio Velasco: *Aportaciones indias a la educación*. Consejo Nacional de Fomento Educativo, SEP, Ediciones El Caballito.