



EDUCAR PARA LA INTERCULTURALIDAD EN CONTEXTOS MULTICULTURALES URBANOS: ESTUDIO ETNOGRÁFICO DE UN CENTRO ESCOLAR DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Casandra Guajardo Rodríguez
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

Stefano Claudio Sartorello
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

Alejandra Javiel Lomas
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

Área temática: Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Línea temática: Escolarización e indígenas en la ciudad

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación

Resumen:

Se presentan resultados de una investigación desarrollada en México sobre el tema de la educación intercultural en contextos multiculturales urbanos. El objetivo consistió en analizar las interacciones de los miembros de la comunidad educativa de una escuela de educación primaria caracterizada por la presencia de diversidad sociocultural y etno-lingüística. Mediante un enfoque etnográfico, se analizaron los significados y las experiencias de los diferentes integrantes de la comunidad educativa en torno a la diversidad sociocultural y se profundizó en las perspectivas y estrategias didácticas que implementan docentes, directivos y otros agentes educativos para dar una respuesta pedagógica a la diversidad sociocultural desde un enfoque intercultural. Los hallazgos de la investigación contribuyen a la comprensión del papel de la escuela y la comunidad escolar en torno a los desafíos de la diversidad sociocultural en contextos multiculturales urbanos.

Palabras clave: Educación intercultural, escuelas urbanas, discriminación, racismo.

Introducción

En México la discriminación y el racismo se encuentran en discusión, pues en la mayoría de casos se niegan, encubren o justifican; los grupos indígenas a su llegada a la ciudad siguen siendo desvalorizados a invisibilizados y las estrategias didácticas empleadas en su mayoría se orientan a la eliminación y al desdibujamiento de su identidad cultural y lingüística, lo cual es común y normalizado en contextos multiculturales urbanos. Este fenómeno también afecta a los grupos de migrantes externos, la escuela enseña lo mismo a todos bajo las mismas condiciones, incluso cuando los alumnos no dominan el castellano, como es el caso de niños indígenas monolingües y de alumnos extranjeros (chinos, vietnamitas, etc.).

Las relaciones de poder y dominio, que dependen en primer lugar de la fuerte desigualdad socioeconómica que caracteriza la sociedad mexicana y que se refuerzan en el ámbito sociocultural, persisten y obstaculizan el paso a enfoques interculturales y bilingües en escenarios educativos. En este sentido, la escuela continúa siendo un espacio que reproduce, y fortalece las desigualdades y las asimetrías socioeconómicas y culturales entre los alumnos (Bourdieu y Passeron, 1977).

Existen algunas investigaciones centradas en el fenómeno de la multiculturalidad en contextos urbanos, entre las cuales, señalamos a Moreno, (2017), Czarny (2002), Rebolledo (2015)², Barriga (2008), Martínez (2002, 2003 y 2004), Buenabad (2015), Serrano (2005), Bustos (2015), Ramos (2011), López Callejas, (2008), Mendoza (2009) y Raesfeld (2009). En estos estudios se evidencia la presencia de conflictos asociados a prácticas de discriminación y racismo en las escuelas, señalándolas como uno de los principales escenarios detonadores de discriminación, en donde se permiten, e incluso se impulsan prácticas de racismo, rechazo y segregación hacia los alumnos y alumnas pertenecientes a grupos originarios.

Otra problemática radica en aquellas prácticas escolares que son homogeneizadoras, asimilacionistas y de invisibilización, que promueven la transculturación y la pérdida de la lengua. En la mayoría de las escuelas se percibe la lengua materna distinta al castellano como una desventaja para el aprendizaje (Czarny, 2002), (Rebolledo, 2015), (Barriga, 2008), lo anterior ocurre tanto a hijos de padres hablantes de lengua indígena, como aquellos niños hijos de migrantes internacionales que viven y estudian en el país. Por su parte, Bustos, (2017), Buenabad (2015) y Serrano (2005), señalan como mecanismos de adaptación al contexto el ocultamiento, la negación del origen o etnicidad, la pérdida de su identidad y de su lengua, la evasión y la resistencia ante los efectos de la exclusión y el rechazo que viven en su día a día.

Los rasgos visibles asociados a lo indígena son hipervisibilizados para mostrar el rostro “inclusivo” de las escuelas; las instituciones se benefician de las expresiones culturales mediante estrategias folklorizantes que sólo muestran aspectos como la vestimenta, la alimentación y las danzas (Guajardo, 2018); el resto de la población forma parte de una sociedad normalizada que no se percibe y la diversidad al interior de la diversidad se vuelve invisible y se oculta.

Los estudios enunciados en este documento, reportan la persistencia de conflictos derivados de las actitudes de racismo y discriminación hacia la población indígena y migrante, es decir, los conflictos de

intolerancia y rechazo a lo diverso es todavía una práctica común en los ambientes escolares. Aunque se reportan algunos avances en el diseño de políticas educativas para el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios y migrantes, aún hay un largo camino para convertir la sociedad mexicana en una realidad equitativa dadas las prácticas de invisibilización de la pluralidad cultural que agudizan los conflictos etnoraciales, así como la desigualdad social y económica.

El presente estudio se desarrolla en la Ciudad de México, considerada la megalópolis multicultural del país, cuenta con una población de alrededor de 8,8 millones de habitantes procedentes de todas las regiones, y diversos lugares del mundo.

Los objetivos que guían el estudio y que contribuyen al análisis del problema expuesto con anterioridad versan en la comprensión de las interacciones entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa al interior de los centros escolares multiculturales urbanos, en el análisis de los factores sociales y culturales que intervienen en la generación de conflictos, tensiones, acuerdos y negociaciones al interior de la comunidad, y en la comprensión de cómo dichos factores intervienen en las respuestas educativas que ofrecen los centros escolares multiculturales urbanos.

Desarrollo

Referentes teóricos

Discriminación y racismo

La discriminación se expresa al transformar la diferencia en desigualdad, en asimetría de poder o dominio y al propiciar la negación de oportunidades en cualquier ámbito y/o sector de la sociedad. Se ejerce mediante la desigualdad de trato y la anulación u omisión de derechos por pertenecer a algún grupo de diversidad social, diferencias de género o sexo, por preferencias sexuales, religión, diversidad étnica o cultural, de capacidades, entre otras, (Rodríguez, 2012) (Restrepo, 2007).

El racismo forma parte de los distintos tipos de discriminación y se asocia a los rasgos de un sujeto o grupo, y se origina a raíz de las adscripciones raciales atribuidas (Restrepo, 2007), generalmente se presenta articulada a otros tipos de discriminación, por ejemplo, a la discriminación por estrato socioeconómico y al factor lingüístico.

El racismo además de ejercerse de un sujeto a otro, se introyecta y se dirige hacia uno mismo -racismo introyectado o *endoracismo*- y se expresa mediante la interiorización de la infravaloración y negación de lo propio.

En múltiples casos, el racismo se expresa deliberadamente y de forma explícita, es visible y se reconoce abiertamente por quienes lo ejercen y por quienes lo reciben -*racismo manifiesto*-. Esta forma de ejercer racismo se dirige de forma consiente hacia un sujeto o grupo, además de encontrarse en el discurso, se localiza en comportamientos fácilmente identificados.

El *racismo latente* en cambio, opera sólo en los discursos, pero difícilmente se identifica, tanto por el sujeto que lo impulsa, como por el que recibe; se mantiene oculto, pero se ha naturalizado al grado de maniobrar desde el inconsciente logrando procesos de diferenciación y exclusión históricas. “Este tipo de racismo es mucho más efectivo pues en su operación silenciosa garantiza efectos en el mantenimiento de asimetrías estructurales entre poblaciones e individuos sin generar las resistencias que se pueden producir cuando es explícita”. (Restrepo, 2007, p.7)

Desde la perspectiva de Schmelkes (2009), el racismo es la asociación entre pobreza económica y pobreza intelectual y cultural; a los sujetos a los que se les ha marginado de forma histórica, se les considera incapaces de participar activamente en la sociedad, y por ello, se impiden los beneficios económicos, educativos, laborales, por el hecho de ser considerados culturalmente inferiores por los grupos dominantes mestizos.

Interculturalidad para todos

El concepto de interculturalidad desde su aparición en Francia en 1975 se insertó en el campo de las acciones sociales y educativas (Abdallah, 2001); sin embargo, no tuvo que pasar mucho tiempo para ampliar el abanico disciplinario, y con ello sus enfoques y significados.

El concepto de interculturalidad tiene un carácter polisémico que se alinea a un contexto y a un momento histórico determinado. Si bien el término nació en occidente a raíz de una necesidad específica de la migración, se establecieron particularidades en el traslado y adaptación a los contextos anglosajón y latinoamericano. De acuerdo a los actores, las instituciones y a los sectores se determina la perspectiva y el enfoque desde donde se circunscribe.

Las dos perspectivas más representativas en México son la *interculturalidad crítica* (Walsh, 2009) (Sartorello, 2009) (López, 2009) (Gasché, Bertely & Podestá, 2008) y la interculturalidad para todos (Schmelkes 2004) (Tubino, 2005) (Betancourt, 2004) (Aguado, 2003) (Olivé, 2001).

La *interculturalidad para todos* Schmelkes (2004), Tubino (2005), Betancourt (2004), Aguado (2003), Olivé (2001), se instaura desde las instituciones y se presenta como una propuesta dirigida tanto a los grupos indígenas nacionales, como a los grupos no indígenas. Para efectos del estudio, se consideró esta perspectiva, debido a que se ajusta a las cualidades de los contextos urbanos y de migración –grupos indígenas, no indígenas, migrantes–.

Bajo esta perspectiva, la interculturalidad implica el establecimiento de relaciones horizontales y armónicas entre las personas de diferentes adscripciones socioculturales, relaciones basadas en el respeto y desde posiciones de igualdad, busca eliminar las asimetrías estructurales y asumir que la diversidad es algo que enriquece a la sociedad, es algo necesario para enaltecer a la humanidad y no para problematizarla. La interculturalidad implica que la multiculturalidad trascienda y se transforme en una cultura democrática (Schmelkes, 2004) en donde todos tengan un lugar y sean reconocidos. En esta perspectiva, se busca que

no sólo se reconozca a la población indígena para empoderarla, sino que, además, movilice a la sociedad en general para construir valores de respeto y aprecio entre todos.

Metodología

Se realizó un estudio etnográfico (Bertely, 2000) en una primaria ubicada en el centro de la Ciudad de México caracterizada por la presencia de niñas y niños procedentes de diferentes zonas rurales e indígenas de México y de otros países como China, Venezuela, Colombia, Estados Unidos y Argentina.

Se emprendió una etapa de observación participante por un periodo de siete meses, en distintos momentos y espacios de la institución -aula, festividades, momentos de recreación y descanso, entradas y salidas de la escuela, reuniones con familias, sesiones de consejo técnico con los y las profesionales de educación especial y sesiones de formación docente a cargo de las áreas centrales de la Dirección de Educación Especial-; cada observación fue documentada en un diario de campo con descripciones densas (Geertz, 2006).

Se realizaron 25 entrevistas con la comunidad escolar –estudiantes, docentes y familias-; se consultaron documentos normativos y de planeación de la docente de educación especial; y se realizaron cinco intervenciones educativas con enfoque intercultural con estudiantes de 4° y 1° de primaria, con el propósito de develar las concepciones en torno a la diversidad sociocultural al interior de la comunidad y propiciar intercambios interculturales.

Para el análisis se realizó un proceso de codificación y categorización de los significados encontrados de acuerdo a las dimensiones del estudio. Se realizó una matriz para identificar los patrones, las relaciones entre ellos y las contradicciones entre discursos y acciones. Se llevó a cabo un proceso de triangulación entre las interpretaciones de los y las investigadoras, los significados de los informantes en torno a su propio quehacer y, el contraste con los referentes conceptuales y la literatura (Bertely, 2000). Para ello, se estuvo en constante diálogo con los informantes y se hizo una devolución de resultados para su validación.

Resultados

La comunidad educativa investigada se compone de una compleja diversidad de diversidades por la presencia de familias, niños y niñas adscritas a grupos indígenas y migrantes; además, porque al interior de estos grupos existen grandes diferencias en cuanto a sus experiencias en la ciudad y los vínculos que establecen con su lugar de origen y su cultura.

En la comunidad se encuentran grupos originarios que comparten abiertamente su identidad; también hay quienes nacieron en la Ciudad de México, pero sus familias o algún miembro de ella pertenece a alguna una región indígena; generalmente, en este grupo se niega u oculta la relación con lo indígena. Los niños y niñas originarias de Cantón China se dividen entre aquellos de recién llegada y los nacidos en México de

padres originarios del país asiático. Así también la comunidad es integrada por niños y niñas que nacieron en la ciudad y que no pertenecen a los grupos indígenas ni a los grupos extranjeros.

Cada uno de estos grupos concibe la diversidad sociocultural de forma distinta e interactúa de acuerdo con su historia y experiencia al interior de la escuela.

Concepciones en torno a la diversidad sociocultural

Los distintos grupos de la comunidad tienen una visión limitada de la diversidad sociocultural presente en la escuela; los más conscientes de ella son quienes tienen un mayor empoderamiento de su identidad originaria, resaltan y viven su diversidad con apertura frente a los demás. Para otros, la diversidad sociocultural es un fenómeno invisible, particularmente para los que niegan su propia diversidad o minimizan el origen de sus padres. Para el grupo de niños y niñas chinas, hayan o no nacido en México, les es complejo mirar la diversidad en los otros y suelen no compartir ni percibir la propia.

Los niños asumen que comparten los mismos elementos culturales e identitarios debido a los procesos de transculturación que suponen la pérdida parcial de la cultura originaria y un proceso de integración interétnica (Ortíz, 1945); al no existir espacios suficientes de intercambio intercultural en el aula y la escuela, se obstaculiza el reconocimiento y el abordaje de la diversidad en los gestos más profundos de la cultura.

En el caso de las familias indígenas y cantonesas, hay quienes deciden conservar en gran medida elementos visibles o materiales -vestimenta, lengua, alimentación- y elementos simbólicos de su cultura -organización de sus familias, estilo de vida, actividades productivas, saberes, y formas de concebir la realidad-. En algunos casos a su llegada a la ciudad abandonan los rasgos socioculturales de su familia y origen y, en consecuencia, pierden el sentido y aprecio por la vida de sus comunidades, sustituyen su lengua por el español y cambian su vestimenta por ropa que ellos mismos denominan "formal".

En este último grupo se reconoce la presencia de *endoracismo*; se ha introyectado la desvalorización hacia su cultura que se manifiesta en el ocultamiento de lo propio, no como una decisión personal, sino derivado de los múltiples actos de discriminación manifiesta y latente que han vivido a su llegada a la ciudad (Restrepo, 2007).

Por su parte, la negación de lo propio dificulta la visión de la diversidad sociocultural en el entorno, mientras que el empoderamiento identitario facilita la selección autónoma de gestos y representaciones culturales más apropiadas para su estilo de vida (Bonfil, 1991) y permite la apertura y el valor de la diversidad.

En las docentes participantes existe una ambivalencia y un brinco abrupto que va de la invisibilización a la hipervisibilización (Ramírez, 2017); ambas formas sustentan prácticas de discriminación, ya que representan actos de diferenciación que provocan el silencio y el ocultamiento de los alumnos en torno a su identidad (Beheran, 2009). La diversidad que se enaltece es la que es percibida mediante los sentidos; los significados profundos de la diversidad sociocultural son invisibilizados y gran parte de la población que atraviesa por procesos de mestizaje pasa desapercibida.

Si bien en la comunidad educativa no existe un racismo manifiesto, en los discursos se encuentra latente y se expresa mediante estereotipos positivos y negativos de la población. Lo anterior supone una visión esencialista y estática de la cultura y de sus miembros (Tubino, 2005).

En resumen, entre los miembros de la comunidad aún no existe un reconocimiento y aprecio hacia la diversidad sociocultural (Schmelkes, 2004); dado que hay acciones y actitudes que desdibujan las diferencias y las relega como motivo de vergüenza y ocultamiento.

Interacciones

Las relaciones entre estudiantes son aparentemente simétricas, el juego espontáneo es un ejemplo de ello; se observan las mismas oportunidades para adoptar un rol protagónico independientemente de la variable sociocultural; sin embargo, en actividades académicas existen algunas diferencias en la participación y en los roles de liderazgo, lo anterior se debe principalmente a las dificultades en la comunicación.

Al interior del aula se observan actitudes solidarias y de cuidado, sobre todo hacia estudiantes que son considerados vulnerables por motivos de idioma; las niñas en particular brindan apoyos a la comunidad china cuando muestran dificultades en los ejercicios escolares, pues lo consideran necesario por su recién llegada a la escuela; no obstante, no dirigen su apoyo a los grupos de niños y niñas indígenas que muestran algún rezago escolar porque no conciben que no aprendan al mismo ritmo que el resto de compañeros. Aquí, el fenómeno de invisibilización juega un papel nodal, pues los niños y niñas identifican la diversidad a través de los rasgos físicos y desconocen el motivo por el cual un niño mexicano enfrenta las mismas dificultades que los niños y las niñas cantonesas.

La interacción entre familias no genera un vínculo sólido, los grupos se reúnen de acuerdo a su pertenencia cultural y únicamente se entremezclan en asambleas de la escuela; el grupo de familias que desconocen y niegan su origen son segregados y se apartan del resto “para no tener problemas”. Por otro lado, entre familias difícilmente reconocen la diversidad presente en la escuela.

El vínculo que las familias establecen con la escuela depende en gran medida de la apertura de esta última. Las familias mestizas tienen mejor relación con las autoridades y docentes de la escuela porque, al parecer, tienen mayor adaptación a la dinámica cotidiana. Las familias del grupo étnico triqui tienen un fuerte vínculo con la escuela a raíz de su demanda para ser reconocidos y, otros grupos indígenas que no han sido reconocidos no tienen relación alguna con la escuela. Las familias chinas, aunque se consideran herméticas y tienen pocas herramientas comunicativas, han tenido un mayor acercamiento debido a los eventos organizados por la escuela.

Conclusiones

La discriminación y el racismo persisten acompañados de prácticas homogeneizantes por parte de los profesionales de la educación, se continúa perpetuando las relaciones asimétricas entre grupos socioculturales y en muchos casos se fomentan procesos de aculturación bajo enfoques de trabajo asimilacionistas (Czarny, 2002; Moreno, 2017; Raesfeld, 2009).

La escuela mexicana como reflejo de una sociedad nacional imaginada, es uno de los espacios en donde se promueven modelos socioculturales y prácticas pedagógicas que hacen un símil de las identidades de sus miembros, la diversidad aún se considera un rasgo negativo y el ideal de desarrollo traducido en el abandono de las culturas originarias persiste de forma histórica.

La multiculturalidad vive distintas aristas, por un lado, se invisibilizan y omiten las manifestaciones más íntimas de las culturas, y por otro, es hipervisibilizada y aprovechada para mostrar el rostro “inclusivo” de la escuela; la escuela se beneficia de las expresiones culturales materiales mediante estrategias folklorizantes que sólo muestran aspectos visibles como la vestimenta, la alimentación y las danzas (Guajardo, 2018).

En este sentido, la diversidad se asocia únicamente a aquellos miembros de la comunidad que reflejan rasgos físicos y culturales visibles y que se distinguen del resto; grupos que conservan su vestimenta originaria, que conservan la lengua en los espacios públicos, o que su aspecto físico revela rasgos distintos al común de la escuela, el resto de la población forma parte de una sociedad normalizada que no se percibe; la diversidad al interior de la diversidad se vuelve invisible y se oculta (Bustos, 2017).

La escuela conserva una mirada que define a los niños y niñas a través de elementos fijos de su identidad; tanto la población extranjera como los grupos indígenas se consideran como grupos uniformes en su interior, no se identifica la importancia de profundizar y, por ende, las necesidades y particularidades se traducen en la formulación de estrategias unificadas para todos los niños y niñas.

Lo anterior explica el motivo por el cual los profesionales y autoridades no adecuan sus estrategias pedagógicas, no se ahonda en las historias de los sujetos y no se indagan los significados que cada grupo otorga a su identidad y a su estar en la ciudad y en la escuela.

Los hallazgos de la investigación contribuyen a la comprensión del papel de la escuela y la comunidad educativa en torno a los desafíos de la diversidad sociocultural en contextos multiculturales urbanos. Se pone de manifiesto que persisten los enfoques asimilacionistas y las estrategias pedagógicas homogeneizantes tradicionalmente implementadas, perpetuando la desigualdad y velando actitudes de discriminación y racismo entre los distintos grupos socioculturales presentes en el centro escolar.

El estudio continúa en nuevos espacios escolares, pues pretende aportar un análisis a mayor profundidad para comprender y seguir problematizando el reconocimiento de la diversidad de diversidades, las relaciones de poder que subyacen a las interacciones y conflictividades al interior de las comunidades escolares, la historia de los sujetos y la relación con su origen, así como las concepciones y experiencias en torno a la diversidad sociocultural en contextos urbanos.

Referencias

- Abdallah, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Colección Idea-Books
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Barriga, R. (2008). *Miradas a la interculturalidad: el caso de una escuela urbana con niños indígenas*. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol.13 (39), México. Pp. 1229-1254.
- Beheran, M. (2009). Niños/as y jóvenes bolivianos/as en la ciudad de Buenos Aires. Escolaridad y experiencias formativas en el ámbito familiar. *Estudios migratorios latinoamericanos*. (67), pp. 375-396.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bonfil, G. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, IV(12), pp. 165-204.
- Betancourt, R. (2004). *Sobre el concepto de interculturalidad*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP.
- Bourdieu y Passeron, (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia, segunda edición.
- Buenabad, E. (2011). *Entre procesos migrantes indígenas y diversidades. Los retos de la educación intercultural en la BUAP*. En: Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa 2015. COMIE.
- Bustos, R. *La convivencia en el espacio escolar dentro de un contexto de diversidad cultural y sus implicaciones en la formación intercultural*. En: Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa 2015. COMIE.
- Czarny, G. (2002). La interculturalidad como práctica escolar invisible. En foro Invisibilidad y conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México. Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Gasché, M. Bertely y R. Podestá (2008). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. México: Paidós.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Undécima reimposición, Barcelona: editorial Gedisa.
- Guajardo, C. (2018). *Educar para la interculturalidad en contextos multiculturales urbanos: Estudio etnográfico en una escuela primaria de la Ciudad de México*. (tesis de maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación). Universidad Iberoamericana, México.
- López Callejas, S. (2008). *De la oralidad a la escritura: niños otomíes en la Ciudad de México* (tesis de maestría en Lingüística Indoamericana). CIESAS, México.
- López, L. (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: Perspectivas latinoamericanas*. México: Plural.
- Mendoza, R. (2017). *Cuestionamientos sobre la inclusión educativa y los pueblos indígenas en el Nuevo Modelo Educativo. Educación Futura*. Recuperado en <http://www.educacionfutura.org/cuestionamientos-sobre-la-inclusion-educativa-y-los-pueblos-indigenas-en-el-nuevo-modelo-educativo/>.
- Moreno, L. (2017). *Indigenous Children in Urban Schools in Jalisco, Mexico: An Ethnographic Study on Schooling Experiences*.
- Olivé, L. 2011. Los retos de las sociedades multiculturales. *Interculturalismo y pluralismo*. Cuadernos intercambio. Año 8. No. 9.
- Ortiz, F. (1945). Por la integración cubana de blancos y negros. *Revista Estudios Afrocubanos. La Habana*. 5. Pp.222-224
- Raesfeld, L. (2009). *Niños indígenas en escuelas multiculturales*. En: *Trayectorias*. 11(28)
- Ramírez, A. (2017). *¿Visibles o invisibles? Interrogantes desde la práctica educativa ante los planteamientos de una educación intercultural*. (tesis de maestría en Educación Básica). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Ramos, I. (2011). El análisis de incidentes críticos como método de estudio de los conflictos interculturales *Diversitas: Perspectivas*

en *Psicología*, vol. 7, (1), pp. 143-150.

Rebolledo, N. (2009). *Bilingüismo y segregación escolar. La Educación Básica de los Estudiantes Indígenas en el Distrito Federal*. En: Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE.

Restrepo, E. (2007) Racismo y discriminación. En: <http://www.ramn.net/restrepo/documentos/racismo.pdf>.

Rodríguez, L. (2012). Racismo y lucha contra el racismo. Notas sobre la estrategia integral española contra el racismo. *Revista hispanoamericana de cultura*, 265(363), pp. 391-404.

Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 77-90. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf>.

Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 9 (20), pp. 9-13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002002.pdf>

Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/233/749>

Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Redalyc*, 3(5), p. 83-96.

Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Redalyc*. Vol 3, (5), p. 83-96.

Walsh, C. (Marzo de 2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: *Interculturalidad y Educación Intercultural*. Seminario llevado a cabo en el Instituto de Integración del Convenio Andrés Bello, Bolivia.