

LA FORMACIÓN INTERCULTURAL DEL MAGISTERIO EN EL MÉXICO CONTEMPORÁNEO: ENTRE ESPERANZA Y ANALFABETISMO INTERCULTURAL

ANDREAS PÖLLMANN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN,
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

TEMÁTICA GENERAL: MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

Resumen

La presente ponencia pretende ofrecer un panorama crítico acerca de la formación intercultural del magisterio en el México plurilingüe y multicultural del siglo XXI. Para tal efecto, se examinan diferentes manifestaciones empíricas del capital intercultural y del analfabetismo intercultural (i) entre la población nacional, (ii) a través de las demandas de 49 comunidades indígenas sobre la evaluación educativa a nivel preescolar y primaria (iii) con base en un estudio de caso en la Escuela Normal Superior de México en donde se forma buena parte de los futuros maestros de secundaria del país. Los respectivos resultados cuantitativos y cualitativos demuestran las limitaciones y el potencial de la realización socioculturalmente justa de capital intercultural. Se concluye que ésta última no se puede lograr fácilmente y únicamente por parte de los respectivos maestros, sino que depende fundamentalmente de la voluntad política-económica necesaria, del apoyo administrativo y de las provisiones institucionales correspondientes.

Palabras clave: Analfabetismo intercultural, capital intercultural, educación, formación magisterial, México.

INTRODUCCIÓN

En los Estados Unidos Mexicanos, el reciente *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* exige explícitamente “que todos los maestros deben formarse en la interculturalidad, para transmitir el aprecio y el valor de la diversidad cultural” (SEP, 2017, p. 144). De hecho, no cabe duda alguna de que la formación magisterial en el México contemporáneo – plurilingüe y multicultural – necesita y debe ser intercultural, multi-perspectiva y socioculturalmente justa *para todos* – no sólo debido a las circunstancias geopolíticas y económicas que tienen lugar en un mundo cada vez más

interrelacionado, interconectado e interdependiente, sino también, y substancialmente, debido a las obligaciones constitucionales y morales derivadas de las deudas históricas que el Estado Mexicano tiene con sus pueblos y culturas originarios.

Es importante señalar que mientras que en términos legales, el reconocimiento constitucional de la composición pluricultural del país representa un avance crucial (Izquierdo Muciño, 2005), la construcción de una educación multi-perspectiva, socioculturalmente justa y que favorezca la realización de diferentes manifestaciones empíricas de capital intercultural para todos sigue siendo un reto fundamental para el país en el siglo XXI (Schmelkes del Valle, 2009). Lo que está en juego es esencial para el bienestar de la nación plurilingüe y multicultural e indispensable para el diseño y la puesta en práctica de la formación del magisterio actual y futuro – como se ilustrará con referencia a dos proyectos de investigación concretos.

El primer proyecto ofrece un análisis crítico de *La Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa* (INEE, 2015) que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) implementó en 2014 en 49 comunidades rurales indígenas, abarcando 18 diferentes estados federativos. Sin precedentes en México, esta consulta especializada utilizó estrategias de investigación cualitativas centradas en las respectivas comunidades e involucró a un considerable número de expertos, reuniendo una variedad de experiencias y habilidades. Como parte de un grupo de investigadores convocado por parte de la dirección del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, proporcioné una opinión independiente y elaboré una evaluación crítica de los respectivos descubrimientos empíricos en relación con los objetivos interculturales en los planes de estudio y mapas curriculares existentes.

El segundo proyecto estudia la importancia percibida de las oportunidades de aprendizaje intercultural como parte de la formación inicial y continua del magisterio de educación obligatoria desde la perspectiva de los estudiantes de la Escuela Normal Superior de México en donde se forma buena parte de los futuros maestros de secundaria del país (Ducoing Watty, 2007, 2013). En base a un cuestionario impreso con un total de 47 preguntas estandarizadas y abiertas, el trabajo de campo se llevó a cabo en las últimas dos semanas de septiembre y la primera semana de octubre de 2014 durante el turno matutino en las instalaciones de la Escuela Normal Superior de México. Al finalizar la recolección de datos, se contó con la participación de 189 estudiantes del quinto y tercer semestres

que contestaron las preguntas de manera cabal. Posteriormente, se documentaron y analizaron las experiencias, percepciones y evaluaciones de los futuros maestros respecto a la formación intercultural inicial y continua con el fin de adquirir un conocimiento crítico de sus respectivos limitaciones y potencialidades.

Antes de considerar los resultados de los dos proyectos de investigación, y con el fin de contextualizarlos, nos enfocaremos primero en el concepto de capital intercultural y algunas de sus manifestaciones empíricas entre la población nacional en el México contemporáneo.

DESARROLLO

El concepto de capital intercultural y algunas de sus manifestaciones empíricas entre la población nacional en el México contemporáneo

“En una época de creciente interconexión global, el capital intercultural no sólo constituye un recurso interaccional y económico cada vez más importante, sino también un marcador clave de distinción sociocultural” (Pöllmann, 2016, p. 62). Todos aquellos individuos cuyo posicionamiento sociocultural no favorece el desarrollo y la puesta en práctica de conocimientos interculturales dependen de una educación intercultural justa e incluyente que reconozca oficialmente diversos recursos personales y socioculturales de capital intercultural y que facilite experiencias interculturales *in situ* para poder experimentar de manera directa y personal lo que se siente ser (visto como) el “Otro”. A nivel individual, el capital intercultural incorporado puede ser realizado “en términos de (una combinación de) toma de conciencia, adquisición y aplicación” (Pöllmann, 2014, p. 58). Los procesos de adquisición y de aplicación pueden ser más o menos conscientes, pero siempre están vinculados a los respectivos contextos culturales, entendidos “como marcos permeables, evolutivos y ‘compartidos’ de percepción, pensamiento e (inter)acción que se aprenden más o menos conscientemente y que son, tanto formados por sus historias de objetivación e institucionalización, como formativos de las mismas” (Pöllmann, 2014, p. 55).

Como se ha mencionado anteriormente, el reconocimiento constitucional de las culturas indígenas de México es de suma importancia. Sin embargo, en sí mismo, no es suficiente para poder entender el estado de las relaciones interculturales fácticas o vividas entre la población nacional. Efectivamente, al revisar los datos pertinentes de la reciente *Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte* (Pöllmann & Sánchez Graillet, 2015), encontramos que:

- Sólo ligeramente más de uno de cada cuatro entrevistados respondieron tener amigos mexicanos que hablaran algún idioma indígena;
- 93.0 por ciento de los entrevistados indicaron no ser capaces de conversar (aunque fuera en nivel básico) en algún idioma indígena del país; y 84.2 por ciento dijo no ser capaz de hacerlo en algún idioma extranjero;
- 93.6 por ciento de los entrevistados se percibieron a sí mismos como incapaces de leer un texto en algún idioma indígena del país; y 82.9 por ciento dijo no ser capaz de hacerlo en algún idioma extranjero.

Considerando estos datos empíricos representativos a nivel nacional, y reiterando las palabras de Fornet-Betancourt (2004), un punto de partida valioso puede ser “empezar por reconocer nuestro analfabetismo intercultural y volver a la escuela, por decirlo así, para aprender a leer el mundo y nuestra propia historia desde los distintos alfabetos que nos ofrece la diversidad de las culturas” (Fornet-Betancourt, 2004, p. 11). De hecho, es importante notar que la misma *Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte* contiene indicaciones de que una gran proporción de personas encuestadas tiene consciencia de la importancia de los ámbitos de aprendizaje interculturales. En particular, destacan los siguientes datos:

- El 78.7 por ciento de los encuestados apoya el planteamiento de incluir la enseñanza de lenguas indígenas en todas las escuelas primarias del país;
- Entre las personas encuestadas prevalece la idea de que es “algo o muy importante” que los maestros de primaria tengan la posibilidad de conocer culturas y gente de otros países.

Los respectivos resultados subrayan de manera impresionante la necesidad de una educación intercultural y multi-perspectiva en el México del siglo XXI. En seguida, la urgencia sociocultural de esta necesidad se explorará a mayor profundidad y a través de dos proyectos de investigación educativa concretos y altamente relevantes para la formación de maestros en el México contemporáneo.

El reconocimiento de formas marginalizadas de capital intercultural: La Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa

En 2011, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) declaró al entonces habitual régimen de evaluación estandarizada (i.e., la prueba ENLACE) como indirectamente discriminatoria de las culturas prehispánicas del país. Esta declaración finalmente condujo a una consulta muy importante realizada en las comunidades indígenas rurales, conocida como *La Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa* (a partir de aquí llamada “La Consulta”) (INEE, 2015). Bajo el liderazgo del INEE, *La Consulta* constituye un muy tardío intento de empezar a “superar” una terrible historia de dominación conceptual y metodológica por parte de los sistemas educativos correspondientes.

La Consulta fue realizada en 49 comunidades indígenas (a lo largo de todo México) con un enfoque conceptual y metodológico orgánico – en el sentido de que no impone connotaciones o categorías externas en un objeto de estudio pasivo. De hecho, los respectivos representantes de las comunidades fueron invitados a compartir sus experiencias, preocupaciones, propuestas y sugerencias a cerca de la educación preescolar y primaria en su propio idioma y en su propio universo de significado sociocultural. Los respectivos resultados consistentemente demostraron la necesidad de tener escuelas que consideren, aprecien y activamente incorporen un rango de valores, conocimientos, formas de aprendizaje y costumbres que se originen desde la perspectiva de las propias comunidades. En particular, la pérdida real o temida de la lengua materna preocupa a muchos de los representantes locales de las 49 comunidades indígenas participantes.

El reporte de evaluación de los resultados clave de *La Consulta* (Pöllmann, Villalobos & Cabrera, 2016) revela una y otra vez los deseos de la gente por un sistema educativo que construya y promueva la auto-determinación e identidad de la comunidad, así como las formas tradicionales de participación y solidaridad. Esto implica, por el otro lado, el rechazo a la competitividad individual y a los estándares educativos que son impuestos externamente y desde “arriba” por el Estado y sus instituciones, y por el otro lado, una visión educativa que está estrechamente vinculada a la vida sociocultural local y que implica más que sólo ver a “la escuela” como una institución moderna (i.e., occidental) y urbana.

Dado que esas demandas clave emergen de alguna manera en todas las 49 comunidades indígenas rurales consultadas, vale la pena contrastarlas con el currículum de la *Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe* (LEPIB), que tiene el propósito de preparar a sus estudiantes para ser maestros en escuelas primarias indígenas rurales. Revisando las respectivas guías

curriculares y módulos de estudio (SEP, 2004), es evidente que éstos no transmiten las formas cooperativas contextualmente situadas de enseñanza y aprendizaje deseadas. Consecuentemente, cualquier intento serio por satisfacer las demandas más urgentes de las comunidades indígenas implicaría un incremento muy significativo del número de programas de formación intercultural de maestros que valoren, activamente promuevan y transmiten conocimiento crítico de los respectivos idiomas, culturas y cosmovisiones indígenas.

La aplicación práctica de una educación intercultural, multi-perspectiva y socioculturalmente justa depende en gran medida de la voluntad política-administrativa, de los recursos económicos correspondientes y de que existan maestros con cierto grado de sensibilidad hacia aquellas formas de injusticia asociadas con las formas históricas y presentes de dominación, marginación y explotación sistemáticas y estructurales. Por lo anterior, es de vital importancia poner un gran énfasis en las distintas formas de discriminación sociocultural e institucional, en vez de enfocarse en los (supuestos) déficits de lo que la “corriente sociocultural dominante” pudiera clasificar como los “Otros” étnicos, raciales, culturales, religiosos o lingüísticos.

Puesto que la falta de reconocimiento apreciativo de los idiomas minoritarios a menudo juega un rol decisivo en los procesos sistemáticos de discriminación y marginación socioculturales y étnico-raciales (Bourdieu, 2001; Navarrete, 2016), es de vital importancia concebir críticamente las connotaciones asociadas con el “analfabetismo” y la “alfabetización” – particularmente en México – uno de los países multiculturales más diversos en el mundo. En el contexto de la *Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte* se observa al respecto:

La alfabetización en el idioma español constituye sin duda un requisito clave para la formación de una ciudadanía crítica [...] que pueda tener acceso a las estructuras del poder simbólico del país. Pero sería un acto fatal de violencia simbólica hacer menos a una persona debido a que no puede leer ni escribir en español, llamándola analfabeta sin la debida consideración del resto de sus conocimientos y repertorios lingüísticos. Tomemos el (no tan ficticio) ejemplo de un hablante nativo del idioma mixteco, quien después de haber trabajado varios años como campesino en los Estados Unidos regresa a su natal Oaxaca como hablante semi-fluido del idioma inglés por haber adquirido habilidades básicas de lectura, escritura y conversación en ese idioma y que, al mismo tiempo, es capaz de conversar en español. Ahora, imaginemos el (igualmente no tan) ficticio caso de un burócrata mexicano encargado de la medición del analfabetismo en el país, clasificando a esa persona indígena

—de forma simple y cruel— como analfabeta debido a su poca capacidad para expresarse por escrito y para leer textos en español. Imaginemos además la (de nuevo no tan) ficticia posibilidad de que el ficticio burócrata mexicano nunca se hubiera molestado en aprender, leer o escribir en algún idioma indígena de México, que nunca hubiera vivido en otros países, y que no hablara, ni escribiera, ni leyera al menos en un nivel rudimentario inglés o cualquier otro idioma extranjero. De esta forma, empezamos a apreciar la importancia de tratar los problemas y las clasificaciones del analfabetismo con la mayor sensibilidad posible y de valorar los repertorios lingüísticos y culturales de la gente más holísticamente de lo que se ha hecho hasta la fecha. (Pöllmann & Sánchez Graillet, 2015, p. 67)

Especialmente para individuos y “grupos marginados, una parte crítica de esta lucha consiste en la afirmación de que la causa de su marginación se debe, más que a la escasez de recursos familiares y culturales, a la falta de reconocimiento y apreciación de esos recursos como legítimos y valiosos” (Pöllmann, 2016, p. 63). Por ende, para poder crear y cultivar entornos de diálogo y de aprendizaje interculturales y socioculturalmente justos, la formación inicial y continua del magisterio necesita tomar en cuenta la realidad de las relaciones interculturales inequitativas e injustas entre diferentes integrantes de la población mexicana.

Indicadores de capital intercultural en la encuesta a estudiantes de la Escuela Normal Superior de México

Conforme al principio de pluriculturalidad constitucionalmente garantizado, el programa de la *Licenciatura en Educación Secundaria* (SEP, 2000) vigente, exige un perfil del futuro magisterio que respete apreciativamente “la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad [...] que [...] estará presente en las situaciones en las que [las maestras y los maestros] realice[n] su trabajo” (SEP, 2000: p. 13). Sin embargo, hasta la fecha, hace falta una visión intercultural concreta y explícitamente integrada en la misma *Licenciatura en Educación Secundaria*.

En este contexto regulatorio-institucional vale la pena considerar la reciente encuesta (i.e., otoño del 2014) realizada a estudiantes de la Escuela Normal Superior de México sobre sus percepciones, actitudes y experiencias respecto a la formación intercultural inicial y continua de los maestros de educación obligatoria (Pöllmann, 2017, aceptado). Antes de presentar los resultados correspondientes, es necesario enfatizar algunas características de la muestra realizada. De los 189

estudiantes participantes, 23 (12.2 por ciento) se identificaron a sí mismos como indígenas y 166 (87.8 por ciento) como no indígenas. La edad promedio fue de 21.1 años. La gran mayoría de los encuestados eran de género femenino (78.3 por ciento). De acuerdo con la distribución proporcional de la matrícula de la Escuela Normal Superior de México, participaron 68 estudiantes con la especialidad en español (36.0 por ciento), 65 en matemáticas (34.4 por ciento), 24 en historia (12.7 por ciento), 20 en pedagogía (10.6 por ciento) y 12 en formación cívica y ética (6.3 por ciento).

Con relación a los respectivos resultados, primero llama la atención que el 91.3 por ciento de los encuestados indígenas y que el 90.4 por ciento de los encuestados no indígenas, enfatizaran la importancia que los idiomas originarios deberían tener en el sistema educativo público nacional.

Además, cabe mencionar que la gran mayoría de los futuros maestros de secundaria calificaron positivamente a la presencia de los pueblos indígenas en México y, de manera más general, a la diversidad cultural y étnica del país. Al mismo tiempo, las respuestas de los estudiantes normalistas indicaron altos niveles de sensibilidad ante la marginación de los pueblos originarios en la sociedad mexicana. En términos del potencial transformador de la formación magisterial inicial y continua, destaca el enorme apoyo de los estudiantes normalistas al planteamiento de incluir la enseñanza de algunas lenguas indígenas en todas las escuelas públicas de educación básica del país.

Respecto a las relaciones interculturales en términos de contacto con “lo extranjero”, destaca la relevancia que los estudiantes normalistas vieron en este como parte fundamental de la formación magisterial inicial y continua, reflejado en el alto nivel de importancia asignado al contacto con sistemas educativos, maestros y culturas de otros países, así como a las oportunidades de enseñar en otros países. En cuanto al interés por participar en algún programa de intercambio internacional, siete de cada diez estudiantes normalistas encuestados dijeron estar “muy interesados” en países hispanohablantes, y ningún encuestado eligió la categoría de respuesta “nada interesado”. Mientras que el interés por participar en algún programa de intercambio internacional en países no-hispanohablantes fue menor al observado para países en donde el español es la lengua oficial, es notable que más de ocho de cada diez estudiantes normalistas indicaran estar “muy interesados” (i.e., 55.0 por ciento) o “más bien interesados” (i.e., 27.5 por ciento) – sobre todo considerando el esfuerzo que se necesita para aprender un idioma extranjero.

Los altos niveles de interés por participar en algún programa de intercambio internacional reflejan (de manera lógica) la gran importancia atribuida al contacto con “lo extranjero”. Sin embargo,

lo que se considera importante y deseable, no necesariamente se puede conocer de primera mano, por lo cual es esencial tomar en cuenta las experiencias personales concretas que los estudiantes normalistas hayan o no tenido con “lo extranjero”. Al respecto, se observó que la gran mayoría de los estudiantes normalistas nunca ha tenido contacto con maestros visitantes del extranjero, ni tampoco ha recibido información sobre la existencia de programas de intercambio internacional de maestros.

La extremadamente baja proporción de encuestados que dijo haber participado en algún programa de intercambio internacional (i.e., el 1.1 por ciento) subrayó la falta de oportunidades de formación intercultural para el magisterio nacional en el México del siglo XXI. Todos los demás estudiantes normalistas, es decir cerca de 10 de cada 10 encuestados, revelaron nunca haber participado en algún programa de intercambio internacional – no sólo desde su ingreso a la Escuela Normal Superior de México, sino desde su educación básica.

CONCLUSIONES

De acuerdo con la lógica curricular del LEPIB, “la educación en y para la diversidad es para todos los habitantes del territorio mexicano y no sólo para las [respectivas] personas indígenas; su enfoque es intercultural para todos e intercultural-bilingüe para las regiones multiculturales del país” (SEP, 2004, p. 9). Sin embargo, los resultados de *La Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa* clara y consistentemente demuestran que esos objetivos todavía no se han cumplido en el caso de las comunidades indígenas de México – ni tampoco entre la población nacional en general, como lo demuestran los resultados de la reciente *Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte*.

En términos más generales, es importante reconocer que los niños de orígenes socioculturales vulnerables no son menos capaces e ingeniosos que otros niños, sino más bien, que sus recursos personales y socioculturales de capital intercultural particulares tienden a ser más frecuentemente rechazados, o menos apreciados dentro de las instituciones de educación formal y en la sociedad en general. Para revelar y desafiar tales injusticias sistemáticas, se requiere del reconocimiento apreciativo de los diferentes recursos personales y socioculturales de capital intercultural – dentro de los campos de educación formal y más allá de éstos.

El contacto con “lo extranjero”, lo desconocido y el “otro” son claves para una mejor comprensión del mundo globalmente interconectado en el que vivimos. Son vitales para la vida tanto

de individuos como de sociedades – para su prosperidad económica, social y cultural. De hecho, considerando la composición multicultural y plurilingüe del México del siglo XXI, sus innumerables vínculos internacionales e interregionales, así como su historia de colonización y violencia simbólica hacia sus poblaciones prehispánicas, la formación intercultural inicial y continua de sus maestros no es opcional, sino que es parte de su esencia y es primordial para el desarrollo socioculturalmente justo de su futuro.

Cabe enfatizar que la realización de capital intercultural no se puede lograr fácil y únicamente por parte de los respectivos maestros, sino que depende fundamentalmente de la voluntad política-económica, del apoyo administrativo y de las provisiones institucionales correspondientes. En particular, para que los maestros realmente puedan experimentar encuentros interculturales *in situ* – es decir basados en experiencias de involucramiento personal directo y no por medio de comunicaciones mediadas – se necesitan redes de vinculación entre escuelas a nivel nacional e internacional.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?*. 3a edición, Madrid: Ediciones Akal.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2017). Artículo 2, Párrafo 2, [consultada el día 8 de mayo de 2017].
- Ducoing Watty, P. (Coord.) (2013). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. Ciudad de México: IISUE-UNAM.
- Ducoing Watty, P. (2007). La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 7-36.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*. (Concordia, Reihe Monographien). Mainz, Alemania: Wissenschaftsverlag.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2015): *Resultados de la consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación educativa: Informe orientado a política educativa. Educación para fortalecer la cultura y la comunidad*. Ciudad de México: INEE.
- Izquierdo Muciño, M. E. (2005). El reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en México. *Cuadernos Constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol*, (50/51), 109-124.
- Navarrete, F. (2016). *México racista: una denuncia*. Ciudad de México: Grijalbo.

- Pöllmann, A. (aceptado) "Lo extranjero" queda lejos para futuros maestros mexicanos de secundaria, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, [ISSN: 1607-4041].
- Pöllmann, A. (2017). Miradas a las culturas indígenas mexicanas desde la perspectiva de futuros maestros de secundaria, *Universidad y Sociedad*, 9(2), 53-58.
- Pöllmann, A. (2016). Habitus, reflexividad y la realización de capital intercultural: El potencial (no aprovechado) de la educación intercultural, *Cultura y Representaciones Sociales*, 11(21), 55-78.
- Pöllmann, A. (2014). Capital intercultural: Hacia la conceptualización, operacionalización e investigación empírica de un marcador de distinción sociocultural en ascenso, *Cultura y Representaciones Sociales*, 9(17), 54-73.
- Pöllmann y Sánchez Graillet, O. (2015). Cultura, lectura y deporte. Percepciones, prácticas, aprendizaje y capital intercultural. *Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte*. Ciudad de México: IJ-UNAM.
- Pöllmann, A., Villalobos, J. y Cabrera, N. (2016). Eje 2. La acción política gubernamental. Componente 1: Modelos curriculares: Maestros, Informe para el INEE, Ciudad de México: IISUE-UNAM.
- Schmelkes del Valle, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-10.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria: educar para la libertad y la creatividad, Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2004). Licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural bilingüe: Fundamentos y estructura curricular. Plan de estudios 1997. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2000). Licenciatura en educación secundaria. Documentos básicos. Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las Escuelas Normales. Ciudad de México: SEP.