

# Interculturalidade e educação no contexto de uma sociedade multicultural\*

Héctor Muñoz Cruz

**Resumo:** As noções de *interculturalidade e educação intercultural* aparecem na educação pública, da maioria das nações latino-americanas, no último quarto do século XX. Especificamente, formam parte da retórica inovadora dos pioneiros projetos experimentais de educação bilíngüe (Puno, Peru, Equador) e dos primeiros sistemas escolares subordinados na década dos anos oitenta (México). Porém, esta corrente inovadora flui exclusivamente nas nascentes formas escolarizadas da educação indígena. Transcorridos pouco mais de 20 anos, em países com reconhecida tradição escolar indígena não se desenvolveu nem se aplicou plena e exaustivamente nenhum modelo intercultural na educação bilíngüe indígena, nem na educação básica geral. O conjunto de temas associados à relação interculturalidade-educação gira ao redor dos processos intergrupais e interculturais de constituição, diferenciação e integração das sociedades contemporâneas, nas quais identidade e etnicidade se encontram intimamente relacionadas à cultura. A análise da educação intercultural na perspectiva multiculturalista implica um compromisso com o segmento que trabalha a favor da inclusão, com a compreensão cada vez mais precisa sobre as barreiras econômicas, políticas e culturais, sobre justiça social e com a vontade de compartilhar verdadeiramente o poder, passando de uma simples crítica às estratégias para edificar e transformar as escolas, os sistemas econômicos e a vida comunitária. As reformas educacionais sensíveis e a diversidade têm assumido a utopia da sociedade multicultural harmônica e democrática com a lógica das economias, que afrontam a pobreza e as desigualdades. Os objetivos de justiça e dignidade, para um grande número de povos indígenas e afro-americanos e de movimentos sociais, se sustentam em categorias de participação e de vinculação com suas necessidades. Porém, as retóricas sócio-políticas produzem uma convergência de forma, pois coincidem com o reconhecimento das identidades, com as mudanças da aprendizagem e a formação a partir de estilos culturais.

**Palavras-chave:** Interculturalidade; Educação escolar indígena; Reorganização multicultural; Diversidade.

Sociolingüista. Professor titular da Universidade Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Área de pesquisa: Sociolingüística da educação indígena bilíngüe e políticas de linguagem. Membro do Comitê responsável pela elaboração da Proposta de Programa de Formação em educação intercultural bilíngüe para a região andina, GTZ, Cochabamba, Bolívia, 1996.

---

\* Tradução realizada, em português, por Sueli Maria de Souza, a quem agradeço profundamente a recriação e o talento profissional para entender minhas palavras.

**Abstract:** The notions of *interculturality and intercultural education* began to appear in government schooling, in the majority of Latin-American nations, in the last quarter of the XX Century. Specifically, they make up part of the innovative rhetoric of pioneer experimental projects of bilingual education (Puno, Peru, Equador) and the first school systems subordinated in the eighties (Mexico). However, this innovative current flows exclusively in the emerging forms of indigenous education. After a little more than 20 years, in countries with a recognized tradition of indigenous schooling, there has been no development of, nor the full and exclusive use of an intercultural model in bilingual indigenous education, not even in basic general education. The set of themes associated with the relationship interculturality-education revolve around the intergroup and intercultural constitutional processes, differentiation and integration of contemporary societies, in which identity and ethnicity come together intimately related to culture. The analysis of intercultural education in the multicultural perspective implies an obligation with the segment that works in favour of inclusion, with the increasingly precise understanding of economic, political and cultural barriers, of social justice and with the will to really share power, going from a simple criticism of the strategies to edify and transform schools, economic systems and community life. The sensitive educational reforms and the diversity have taken on the utopia of the multicultural harmonious and democratic society with the logic of the economies, which affront poverty and inequality. The objectives of justice and dignity for a large number of indigenous peoples, Afro-Americans and social movements, support themselves in participation and linking categories according to their necessities. However, the social-political rhetoric produces a convergence of form, as it coincides with the recongnition of the identities, with the changes of learning and formation beginning from cultural styles.

**Key words:** Interculturality; Indigenous schooling; Multicultural reorganization; Diversity.

## 1. Um relato a partir da realidade nacional

*“Sinto certo receio, pois não sou especialista em lingüística nem antropologia, porém esta situação me faz pensar no problema da mestiçagem. Porque através do idioma se pode criar e mudar identidades. O fenômeno de usar o inglês creole, de ceder a um inglês padrão em larga escala no desenvolvimento de nossa sociedade pode criar outra nova identidade em detrimento do inglês creole. Com a Educação bilíngüe, o que mais queremos preservar são as raízes históricas.”* (Francisco Ingram, RAAS, Nicarágua, 1996).

*Interculturalidade e qualidade* na educação escolar indígena convocam à unidade “fundamental” das pessoas mais além das diferenças políticas. Este par de significantes ambíguos, de fato, promovem uma mágica aliança e solidariedade social entre setores culturalmente diferentes, potencialmente antagônicos (ŽIŽEK, 2001). Devemos perguntar-nos, em consequência, se estas bandeiras do pluralismo e aceitação das diversidades permanecerão na ideologia espontânea dos cidadãos multiculturais, que seguem agarrados na turbulência financeira, trabalhista e social. Turbulência que ancora em outros sedutores significantes tais como *transparência e seguridade pública*.

As noções de *interculturalidade e educação intercultural* aparecem na educação pública da maioria das nações latino-americanas no último quarto do século XX. Especificamente, formam parte da retórica inovadora dos pioneiros projetos experimentais de educação bilíngüe (Puno, Peru andino e Cuenca, Equador) e dos primeiros sistemas escolares subordinados na década dos anos oitenta (México). Porém esta corrente inovadora flui exclusivamente dentro das nascentes formas escolarizadas da educação indígena. Sintomaticamente, esta particularidade prevalece até o presente. Pois bem, desta época provêm os primeiros e ambíguos intentos de pedagogizar o multiculturalismo.

Transcorridos pouco mais de 20 anos, em países com maior tradição escolar indígena, não se desenvolveu nem aplicou plena e exaustivamente nenhum modelo intercultural na educação bilíngüe indígena nem na educação básica em geral. Durante este período, a doutrina da interculturalidade tem convivido com as mudanças sociais geradas pela extrema pobreza, a iniquidades, a erosão das culturas campestinas, a procura exógena de justiça e a industrialização da comunicação social. Em verdade assistimos a uma série de tentativas de divulgar o bilingüismo como um suporte da comunicação educativa e por produzir a transferência cognitiva e acadêmica desde a língua materna indígena à língua

mais falada em nossos países, no melhor dos casos. Equivale dizer que as intervenções culturais e as políticas de identidade tiveram muito menor presença que as instrumentalizações da linguagem na escola indígena.

Os indigenismos institucionais da época, a partir de suas vertentes na antropologia social e na lingüística antropológica, se ocuparam de instalar desde o mais velho modelo intercultural de assimilação, o bilingüismo e biculturalismo, estratégias e programas, quase sempre tutelados e paternalistas, sobre o futuro das comunidades e culturas indígenas. Notemos então que com esta perspectiva multicultural se fundaram as políticas e práticas educativas em contextos indígenas.

A doutrina do multiculturalismo de entendimento ou interculturalidade de integração assume nestes últimos anos sua tendência no decadente e deficitário horizonte dos países latino-americanos. Porém sua aparição cobrou notória visibilidade, como se fosse a autêntica “inauguração” de linha cultural da educação indígena, devido às reformas constitucionais e ao respaldo dos organismos financeiros e culturais internacionais. O impulso procedente do Banco Mundial, agências européias de cooperação, UNESCO, OIT, UNICEF, entre outras, tem sido definitivo para instalar a doutrina da interculturalidade nas reformas educativas em nível continental e global.

A década dos anos noventa, em conseqüência, tem constituído o tempo de legitimidade das doutrinas dos direitos indígenas e a interculturalidade. E as Constituições Políticas dos Estados e as políticas públicas, os nichos de reconhecimento. Temos testemunhado a apropriação institucional da diversidade cultural, étnica e lingüística, manifestação de um nebuloso, fascinante e complexo horizonte para o desenvolvimento social, cujos referentes principais são as sociedades e cidadãos indígenas, suas formas culturais e suas demandas. Agora falta que respondam as sociedades nacionais, os sujeitos e setores excluídos. Algumas perguntas não triviais poderiam ser as seguintes: como operará a apropriação social da interculturalidade e quais objetivos e mecanismos serão necessários ativar para obter essa mudança social e política?

Participamos hoje em um processo inverso ao que permitiu a constituição moderna do Estado/Nação. Com efeito, constatamos a etnização do nacional, sobre a base de uma reconstituição ou, ao menos, uma busca renovada das raízes étnicas. A implicação profunda desta *regressão* das formas de identificação secundárias às primordiais, próprias das comunidades originárias, já está essencialmente *mediada*, posto que representa uma discussão contrária à tendência universal do mercado mundial. Esta estratégia pela *identificação primordial* pode significar a

desintegração ou a multidirecionalidade (GARCÍA CANCLINI, 1989), na organização do projeto global<sup>1</sup>. Talvez a lição mais importante da política pós-moderna é que a coexistência em simbiose entre a forma universal do Estado/Nação com a etnodiversidade (FISHMAN, 1984), se sustenta em precário e temporal equilíbrio, entre os interesses e necessidades étnicas particulares e a função potencialmente universal do mercado. A globalização atual, através do mercado global, supõe sua própria ficção hegemônica de tolerância multiculturalista, respeito e proteção dos direitos humanos, democracia e outros valores; e ao mesmo tempo, supõe também a própria “universalidade concreta” de uma ordem mundial (ŽIŽEK, 2001).

Com razão podemos afirmar que nossos países não têm, ainda, a preparação técnica e nem a vontade política para atender às necessidades educativas e sociais da população. Nossas sociedades, mais particularmente, os professores, da mesma forma que não entenderam e tão pouco se apropriaram do sentido profundamente libertador de ensinar em “una perspectiva multicultural e plurilíngüe” (GUTIÉRREZ, em MCLAREN, 1995).

Para convocar ao debate nesta audiência, proponho que a construção de uma interculturalidade democrática e emancipadora, nas sociedades nacionais constitui uma utopia, concebida com interesses, objetivos e prioridades diferentes desde o Estado às bases sociais. As comunidades insurgentes dos Altos de Chiapas (México), e as regiões autônomas da Nicarágua são claros exemplos da incompatibilidade política a respeito desta utopia equitativa e plural<sup>2</sup>. Com este trabalho, me proponho aportar elementos para identificar as discussões principais deste episódio da história contemporânea de nossas nações.

Porém cabe reconhecer que o multiculturalismo *real* também tem desenvolvido seu jogo e tem deixado suas marcas profundas nas relações interculturais e intragrupais, gerando dois processos adversos, gerando a necessidade de introduzir a interculturalidade e a equidade na educação e o crescimento sustentável dos povos indo-americanos. Por um lado, o quadro de separatismo e de abandono que exhibe o funcionamento da educação indígena escolarizada e, por outro, as iniquidades e hegemonias que exibem as relações sociais no país.

Os impactos de ambos os processos podem produzir frustração e desencanto das comunidades indígenas a respeito da orientação política do Estado. As demandas e ações de movimentos indígenas podem experimentar uma *convulsão territorial e de identidade* (GROS, 2000), se continuam frustrando-se os objetivos endógenos. Por isso não há certeza

de que a população indígena se aproprie das mudanças jurídicas e institucionais favoráveis à construção participativa em uma sociedade multicultural plural, porque se percebe convergências entre as reformas constitucionais e o neo-indigenismo do Estado com o ajuste econômico, a abertura neoliberal e os enormes custos econômicos e sociais que eles provocam.

Em suma, persiste na atualidade a disjunção entre o projeto de construção de uma sociedade multicultural e a luta contra a exclusão e as desigualdades<sup>3</sup>. Talvez seja o momento para pensar em um papel diferente da comunidade indígena neste novo contexto, criando representações e áreas mais funcionais de trabalho, possibilitando um diálogo distinto entre o local e o institucional. Estas novas unidades de gestão local da educação indígena poderiam constituir pedras angulares de um projeto intercultural. Para ser viável, supõe que se construa um projeto comum de país e que se concretize de cima a baixo, da concepção de Estado e das comunidades.

De todas formas, três circunstâncias novas são consideradas relevantes na implantação da educação intercultural bilíngüe na América Latina, são elas:

- 1ª) Tanto o multiculturalismo quanto o multilingüismo, também a diversidade lingüística e cultural, têm sido reconhecidos como objetos de políticas públicas constitutivas das nações contemporâneas, tanto pelos organismos jurídicos como por financeiros nacionais e globais.
- 2ª) A identidade e os direitos indígenas disputam a prioridade à língua nos programas educacionais interculturais.
- 3ª) As escolas buscam avidamente novas alianças com a sociedade para recuperar sua incidência na ética cidadã, racional e democrática.

Estes novos fatores das políticas educativas e culturais põem manifestadamente que a interculturalidade, ao menos no México, tem dois sustentáculos ideológicos e políticos: o indigenismo oficial e o multiculturalismo institucional que se opõem aos novos movimentos sociais por sua própria identidade e permitem visualizar as desiguais relações entre o Estado e o desenvolvimento social.

### 1.1 Investigação da etnicidade e o crescimento da educação indígena

Com base na Antropologia, investigadores da linguagem aprofundaram o “descobrimento” da diversidade lingüística e cultural em nossos países, descobrimento surpreendentemente recente e fascinante para os cidadãos do mundo multicultural, que o concebe como pretexto

para sustentar qualquer modelo de educação bilíngüe intercultural.

A investigação referida aos processos de ensino e aprendizagem em contextos interculturais, sem dúvida, pouco tem contribuído ao conhecimento e, ao menos, imaginar como devem conceber-se as intervenções pedagógicas culturalmente pertinentes. As investigações de sociolingüística educacional têm sido concentradas em algumas regiões indígenas do país; não permitem estabelecer uma visão do estado que guarda o problema no conjunto nacional. Segue predominando a ênfase na normalização de línguas e alfabetos, em certo declínio das investigações avaliativas, qualitativas e do seguimento de experiências.

A grande maioria dos estudos sociolingüísticos não é realizada unicamente por motivações acadêmicas, senão principalmente de contextos reais de conflitos interculturais em processo. De algum modo, em todos os casos se observa tendência dominante na sociedade mexicana, que consiste na assimilação ou integração das minorias étnicas ao *nacionalismo hispanofalante ou lusitanofalante*; assim se reforça um dos objetivos globais da estrutura do poder nacional. Porém, ao mesmo tempo, se observa uma relativa sensibilização e aceitação da heterogeneidade étnica do país, o que explica parcialmente o crescimento moderado de estudos e iniciativas sobre o âmbito da etnicidade.

Neste esboço se sustentava, nos anos sessenta, a famosa “hipótese da diferença”, que admitia a existência de micro-comunidades no interior das megalópolis (bairros, guetos de negros, espanhóis, asiáticos), com suas normas lingüísticas e comunicativas locais, estigmatizadas socialmente como “subclasses”, porém constitutivas de redes sociais muito densas e coesas, geradoras de uma forte identidade (MILROY, 1980).

Em síntese, as investigações antropológicas, educativas e sociolingüísticas permitem estabelecer duas linhas constantes como suportes do crescimento educativo: por uma parte, uma concepção da etnicidade como uma modalidade de reprodução cultural (BERNSTEIN, 1971), de comunidades lingüísticas não extensas (regionais). E por outra, o reconhecimento de que nossos países são multiculturais e multiétnicos. Portanto, estas duas condições deveriam propor políticas públicas que universalizem a interculturalidade como expressão e forma do sistema educativo mexicano e que se utilizem para a configuração democrática, justa e harmônica das relações multiculturais.

É de imaginar a imensa riqueza do conhecimento acumulado nas diversas ciências sobre as culturas originárias da América. Isto faz surgir a interrogação sobre o tipo de relação que existe entre a ciência com os

diversos níveis do crescimento educativo. Conseguem permitir os discursos e práticas dos setores que constroem a política e dos que compõem o sistema educacional? Talvez as instituições formadoras sejam as que mais aproveitam as contribuições científicas, não obstante de uma maneira não metódica nem exaustiva.

## 2. O horizonte multiculturalista e a educação intercultural

A problemática do multiculturalismo, entendido como a coexistência híbrida de mundos culturalmente diversos, reside em seu caráter de instrumento de uma problemática maior, que é a presença do capitalismo como sistema mundial universal. O multiculturalismo, por várias vias, convive em simbiose (FISHMAN, 1984), com a homogeneização sem precedentes no mundo contemporâneo. Esta coexistência em simbiose, de fato, exclui a possibilidade de uma eventual queda do capitalismo, e melhor focaliza a energia crítica e assim as lutas eletrônicas e fáticas em torno às diferenças culturais, os direitos das minorias étnicas, imigrantes, homossexuais e lésbicas e os diferentes estilos de vida<sup>4</sup>. Segundo Žižek, o multiculturalismo é a forma ideal de ideologia do capitalismo global, a qual estabelece uma distância eurocentrista condescendente e/ou respeitosa para com as culturas locais, um “racismo à distância”, negado, que “respeita” a identidade do Outro, como uma forma de reafirmar a própria superioridade, (2001, p. 172). A partir de uma perspectiva diferente, Dietz (2001), propõe que o multiculturalismo tem um potencial transformador das identidades e aponta para a redefinição e re-imaginação do Estado/Nação, movendo as fronteiras entre o étnico, o nacional e o global.

A educação multicultural surgiu como conseqüência dos movimentos pelos direitos cidadãos dos afro-americanos e de outras minorias raciais com o fim de influir efetivamente na educação de seus filhos e de dispor dela como um recurso social, em estreita vinculação com outros recursos tais como o emprego, o poder e a vitalidade da comunidade, (SLEETER, 1996). Na década dos anos oitenta, estes movimentos contestatórios empreendem o caminho da institucionalização social, política e acadêmica. Seus lucros e deficiências têm muito que ver com a brecha entre o discurso da etnicidade, identidade, e as condições e necessidades das comunidades excluídas e discriminadas<sup>5</sup>.

Estes movimentos sociais criaram uma perspectiva de hegemonia, na medida em que intentam desestabilizar e disputar os sistemas de

valores e de sentidos em um marco de dominação e subordinação em todos os âmbitos da sociedade, cujas práticas culturais reproduzem iniquidades<sup>6</sup>.

As origens do discurso intercultural se remontam ao impacto que têm conseguido os chamados “novos movimentos sociais” (TOURAINÉ, 1981), nas políticas de identidade vigentes nas sociedades contemporâneas. Movimentos, associações, comunidades e instituições convergem na reivindicação do valor da “diferença” étnica e/ou cultural assim como na luta pela pluralização das sociedades. As dimensões culturais e simbólicas cobram uma maior importância: as ações se voltam auto-reflexivas, concebem “a ação como mensagem” (MELUCCI, 1995).

A reivindicação do direito à diferença permeia o discurso multiculturalista dos novos movimentos sociais, a qual não só ingressa nas práticas educativas, nas legislações e nas estratégias publicitárias das empresas multinacionais, senão que influi nas teorias acadêmicas, mediante discursos que reinventam ou tornam essenciais a “diversidade” como “diferença” conceitual<sup>7</sup>.

Os discursos que invocam o multiculturalismo têm se espalhado profundamente em um brevíssimo período de tempo, partindo da reivindicação de assuntos relativamente simplistas, para que se reconheçam as condições do pluralismo étnico e se exalte a tolerância, passando pela complexa tarefa de redesenhar as estruturas públicas para que assegurem a igualdade e promovam a permanência cultural, até chegar a formular interrogações profundamente inquietantes acerca dos limites da acomodação de moralidades enfrentadas, acerca do poder político das imagens e da criação de novos modos de pluralismo político (VERTOVEC, 1998, p. 34).

Quando o discurso multiculturalista passa a adquirir uma crescente influência na opinião pública, ao final dos anos 80 e início dos 90, surge um debate político acerca do futuro das sociedades ocidentais. A confluência dos “discursos da diferença”, por um lado, com mudanças qualitativas na composição, portanto perceptivas das clássicas sociedades de imigração, por outro lado, impregna este debate de um forte caráter normativo: até onde deveriam evoluir as sociedades contemporâneas de composição multicultural?

Em mudança, a educação intercultural latino-americana, nascente, utópica e em construção, que intenta *interculturalizar* o conteúdo programático e o impacto cognitivo e ético das práticas escolares têm uma origem mais indefinida, não obstante apareça como uma resposta adaptativa à

“multiculturalização de fato” das sociedades contemporâneas, cujas causas mais visíveis são as correntes migratórias atuais e a pobreza vergonhosa das populações indígenas. Porém, como quer que seja, a tendência interculturalista em nosso continente tem se constituído em um influente fator que tem acelerado a reformulação das políticas públicas das sociedades contemporâneas, não obstante tenha tendido a focalizar-se mais no currículo diferenciado e na formação docente.

A reorganização multiculturalista das sociedades se promove em dois âmbitos estratégicos: a escola pública e a universidade. Para aumentar o grau de impacto na sociedade, através destas instituições se irradia grande parte da discussão do multiculturalismo e se lideram as experiências práticas e os projetos-piloto de aplicação do programa multicultural<sup>8</sup>. Uma vez mais se reflete o isolamento que padece a educação superior do resto da sociedade e de suas instituições.

Na universidade, se produzem dois efeitos. Um é a superação da rígida estrutura disciplinar e o outro é a inauguração de novos campos de investigação.

As escolas, por sua parte, resultam ser sítios-chave na evocação de uma cultura de capacidade porque fomentam os processos da subjetividade de emancipação e a identidade grupal. Os processos educativos são afetados pela desigualdade crescente no acesso aos recursos valiosos e por uma maior divisão de classes. Ao mesmo tempo, permitem analisar não só as formas de repressão e opressão, senão também as formas de resistência, mediante as quais estudantes, trabalhadores e comunidades criam e mantêm identidades individuais e grupais que desafiam as práticas de uma economia de consumo. E ademais criam espaços para aumentar a solidariedade entre grupos marginalizados, cuja coesão não depende da homogeneização nem da exclusão das diferenças (MCLAREN, 1995)<sup>9</sup>.

A focalização sobre a escola e a conseqüente pedagogização do discurso e da prática multiculturalista tem duas explicações. Primeiro, os movimentos sociais optam pela “intervenção sociológica”, concepção elaborada e recomendada por Touraine, (1981-1999), como uma espécie de assessoria acadêmica dos novos movimentos sociais, a fim de compensar os excessos tanto universalistas como particularistas.

A segunda razão é instrumental; busca-se um impacto mais estrutural no conjunto da sociedade. Procuram negociar e mover os limites entre o público e o privado. Intenta-se interculturalizar a sociedade desde a instituição escolar, com valores morais que não coincidem necessaria-

mente com aqueles vigentes na socialização familiar e/ou comunitária<sup>10</sup>. Como meio de compensar a formação de identidades nacionalistas de essência, se ressalta a importância do hibridismo e da encruzilhada de fronteiras na construção da identidade da mestiçagem.

Até o momento, o multiculturalismo na escola pública mostra três características:

- 1ª) Ensaio de distintas definições para a educação “multicultural” ou “intercultural” como parte de uma estratégia global de multiculturalizar a sociedade e a instituição educativa, identificando diversas prioridades tais como a pacificação, equidade - qualidade educativas, mudanças jurídicas e vigilância das instituições oficiais. Por isso, têm sido usadas diferentes expressões: *Educação multiétnica*, (enfoque assimilacionista tradicional), *educação multicultural* (bases originais dos movimentos multiculturalistas), e *educação intercultural* (Europa continental)<sup>11</sup>.
- 2ª) Foco e debate para o desenho educativo, formação de recursos docentes e as práticas escolares, gerando uma desvinculação com setores e discussões sociais compatíveis. Parece que as instituições educacionais se ocupam das normas e do discurso do intercultural, enquanto que as demais ciências sociais discutem o multiculturalismo e a multiculturalização da sociedade.
- 3ª) Hierarquia entre práticas normativas por sobre o nível analítico, dado que se pretende resolver problemas mais imediatos relacionados com a diversidade cultural e/ou étnica na escola. Em todos os países cujos sistemas têm adotado estratégias “multiculturais”, os textos programáticos propostos predominam sobrepondo às análises empíricas e os estudos de casos concretos acerca do impacto real que têm as transformações propostas.

Em suma, a análise da educação na perspectiva multiculturalista implica um compromisso com o seguimento ao trabalho de inclusão; entender cada vez mais claramente as barreiras econômicas, políticas e culturais à justiça social e compreender como podemos compartilhar verdadeiramente o poder e passar de uma simples crítica a estratégias para edificar e transformar as escolas, os sistemas econômicos e a vida comunitária.

No contexto da emergente pedagogia intercultural, a interpretação instrumentalista do conhecimento científico tem gerado um reducionismo terminológico-conceitual que age de maneira negativa na mesma estratégia de multiculturalizar o âmbito educativo. Conceitos básicos tais como

cultura, etnia e etnicidade se aplicam e operacionalizam recorrendo a definições antropológicas *decimonônicas*. Aparte do uso recorrente de conceitos raciais se reforçarem, as diferenças culturais são confirmadas aos portadores “Não só se torna essencial à diferença intergrupais, senão que, às vezes, se equiparam fenômenos individuais e grupais que se mesclam às perspectivas emic e etic” (DIETZ, 2001).

Conseqüência do anterior é que o multiculturalismo é hoje uma palavra portadora de uma ideologia, de um projeto ideológico, cuja relação com o pluralismo deve se clarear. Pluralismo e multiculturalismo não são noções antitéticas. Se o multiculturalismo é entendido como uma situação de fato, como um fenômeno que simplesmente registra a existência de uma multiplicidade de culturas, em tal caso não propõe problemas insolúveis a uma concepção pluralista do mundo. Equivale dizer que é só uma das possíveis configurações históricas do pluralismo. Porém se o multiculturalismo em mudança, se considera um valor, prioritário, de pronto entram em conflito, porque o pluralismo aprecia a diversidade, porém não supõe que a diversidade tenha que se multiplicar, tão pouco sustenta, que o melhor dos mundos possíveis seja um mundo diversificado de forma eternamente crescente (SARTORI, 2001)<sup>12</sup>.

### 3. A construção intercultural do “problema escolar”

O conjunto de temas associados à relação interculturalidade/ educação gira em torno dos processos intergrupais e interculturais de constituição, diferenciação e integração das sociedades contemporâneas, nos quais identidade e etnicidade se encontram intimamente relacionados com a cultura. Só no marco dessa complexa e sistêmica convergência é possível chegar ao sentido dos discursos acerca da multiculturalidade e interculturalidade, e também da relação entre estes discursos e suas respectivas práticas, tal como se dão ou deveriam realizar-se em uma educação intercultural.

3.1 Tentaremos identificar os principais conteúdos da interculturalidade e multiculturalidade a partir de uma perspectiva pedagógica. Começaremos pela velha controvérsia entre as hipóteses do déficit e da diferença, as reivindicações do multiculturalismo entram no sistema educativo público através da *inacabável* discussão em torno ao rendimento e êxito escolar dos meninos provenientes de “minorias”, sejam étnicas, culturais, religiosas, etc. Na percepção de muitos educadores, pedagogos e políticos encarregados das instituições escolares, o fracasso escolar reflete

um “impedimento” ou “déficit” distintivo que com frequência tende a se equiparar com a “pertinência étnica ou a condição do imigrante”.

Estudos empíricos têm demonstrado o caráter simples e reducionista deste tipo de argumentação. Sem dúvida esta tendência a equiparar a presença de meninos provenientes de determinadas minorias com um específico problema pedagógico pode derivar em uma espécie de *etnificação* de conflitos sociais provocados pela escola. Temas como este têm sido aproveitados pelo multiculturalismo para demandar novas e pertinentes reformas educativas.

### 3.2 O contexto de pobreza e desigualdade

Tem sido destacado com insistência que as práticas educativas e de socialização refletem e reforçam as desigualdades próprias do sistema de classes. Esta acusação adquire tonalidades mais graves quando se atribui às práticas educativas, dentro e fora da escola, um aprofundamento da distribuição desigual não só do conhecimento, mas também da capacidade de tirar melhor proveito do mesmo (BRUNER, 1995).

Parece oportuno perguntar de que modo os padrões de conduta dos desfavorecidos se transmitem através da família dando origem a formas típicas dos pobres para enfrentar a vida. De fato, a pobreza altera aspectos da universalidade, por um lado, e da diversidade cultural, os quais insistem em girar em torno ao intercâmbio recíproco dos sistemas, simbólico, filial e econômico. Alterar a participação humana em quaisquer destes sistemas equivale a forçar uma mudança na forma peculiar em que o homem realiza suas investidas na vida. Aqui se aprecia a importância da pobreza, já que afeta a estrutura familiar, o próprio sentido simbólico do valor, o sentimento pessoal de controle.

Do anterior se deriva que os processos de identificação étnica implicam também a estrutura das desigualdades econômicas assim como o tipo de estratificação social vigente, que se desenvolvem de forma dinâmica e heterogênea. Dela dependerá o status que possui o grupo étnico na sociedade majoritária e sua capacidade de competir pelos recursos: a etnicidade atua como um mecanismo de inclusão e exclusão de grupos sociais.

### 3.3 O trabalho cultural

A análise da evolução do multiculturalismo desde suas origens como um conjunto de movimentos sociais até sua institucionalização como

uma *política de reconhecimento da diferença e de ação afirmativa* tem demonstrado como o conceito ou, pelo menos, o conceito de cultura e de identidade tem se convertido em armas do debate intelectual e político.

A discussão teórica acerca da interculturalidade assim como dos “problemas” que esta desencadeia na prática educativa normalmente tem girado em torno do caráter essencial do conceito de cultura. Cabe perguntar se as distintas culturas humanas cujas características e inter-relações se busca definir ou nas que se pretende intervir pedagogicamente. Existem como entidades imutáveis em sua essência, ou são construções humanas e históricas, portanto, sujeito a mudanças? Reafirmando-se o interesse por estabelecer bases multiculturais críticas na educação, resulta assumir que as tradições não “existem” por si só, não independentemente do que pensamos e fazemos, se reinventam dia a dia por nossa dedicação, nossa memória e visão seletiva, nosso comportamento. As autenticidades culturais, portanto, se *postulam*; e o significado de sua existência “real” é que muitas pessoas seguem esse postulado (DIETZ, 2001, p. 214).

Se as culturas não se definem nem distinguem por diferenças de conteúdo, senão por suas respectivas formas de organização das diferenças internas (GARCÍA CASTAÑO, 1999), ao estudar fenômenos de interculturalidade é indispensável analisar a relação que nestas situações se estabelece entre as diferenças intraculturais, existentes no interior de um grupo e as diferenças interculturais; as que separam e identificam um grupo de outro. Requer-se, portanto, de uma análise dos discursos e as “políticas de identidade” que interculturalizam, em vez das que intraculturalizam, as práticas dos membros de cada um dos grupos que compõem a sociedade contemporânea.

A ordenação, a racionalidade e a explicabilidade da vida cotidiana parece uma contingente e dinâmica construção, uma classe de trabalho ou ação (GARFINKEL, 1967). A “metodologia” se refere aos modos de raciocínio prático usado pelos membros de uma comunidade de fala. A base da cultura não é um conhecimento compartilhado, senão regras compartilhadas de interpretação. Não é uma informação substantiva comum que se aprende, senão um conhecimento de *sentido*, que pode descrever-se como razoável, fático, relacionado. A visão relacional da cultura não se orienta assim *o reflexo da uniformidade*, senão *organização da diversidade* (CICOUREL, 1970; GARFINKEL, 1967, p. 304)<sup>13</sup>.

### 3.4 Etnicidade

*Étnico* e *etnicidade* são termos recorrentes e factuais usados para descrever as características culturais distintivas de um grupo particular. Sem dúvida, e lamentavelmente, estes termos são freqüentes e equivocadamente usados para acentuar em lugar de celebrar as diferenças entre grupos distintas (UNESCO, 1997, p. 30). A etnicidade é uma forma de organização dos grupos sociais cujos mecanismos de delimitação frente a outros grupos com os quais existem interações, são definidos por seus membros como lances distintivos das culturas atuantes e que às vezes se submetem a apresentar uma linguagem biologizante, por exemplo, quando recorre à terminologia de parentesco e ascendência (GARCÍA CASTAÑO, 1999).

Estas fronteiras ou diferenças étnicas dão lugar a uma “política étnica”, donde certos grupos dentro de uma sociedade competem pelo poder político ou influenciam em nível nacional ou local. E quando se joga à “política étnica” em nome de outros interesses podem surgir situações graves de conflito e violência. Talvez a situação mais perigosa surja quando um determinado grupo étnico ocupa o poder em nível nacional ou local, de tal forma que o resto dos grupos étnicos desse país resultem favorecidos ou discriminados. Quando isto ocorre, os diferentes grupos étnicos e culturais tratam de negociar para que se lhes dêem novas concessões políticas e/ou se restaurem vantagens que tenham perdido com a nova situação. O que se tem então é um fenômeno de politização da cultura e um processo cumulativo que reforça o separatismo étnico (UNESCO, 1997, p. 31).

Igual ao grupo étnico, a nação tampouco é uma essência primordial, senão uma construção do nacionalismo, da mesma forma que o grupo étnico é um produto da etnicidade. Ambos “artefatos culturais” constituem “comunidades imaginadas”, cujos membros se agrupam não a partir de uma interação cotidiana real e observável, senão por uma identificação no fundo fictícia (DIETZ, 2001)<sup>14</sup>.

A invenção e posterior estandardização das denominadas línguas nacionais tem resultado ser um dos mecanismos mais eficazes para gerar integração cultural, equivale dizer, o processo de monolingüismo é um fiel indicador do avanço do nacionalismo da noção de país.

Em suas reivindicações de direito à diferença, tanto as chamadas nações sem Estado ou nações contra o Estado como grande parte dos movimentos indígenas confirmam a centralidade estratégica do fator lingüístico. Nacionalismo e etnonacionalismo dissidentes tendem a perceber o plurilingüismo como um problema.

### 3.5 A história educativa como relato de uma identidade contínua

A formulação da história científica da educação indígena se sustenta com frequência no procedimento de identificar fendas ou fatores principais da etnicidade ou indianidade. Certamente, se manejam os elementos já clássicos tais como a linguagem, a identidade, a tradição oral, cosmovisão e cultura material. As concepções da educação indígena escolarizada mostram distintas hierarquizações desses fatores da etnicidade. Por esta razão, a apropriação da proposta intercultural bilíngüe passa por instalar a cultura e a identidade no centro da ação educativa, dentro da qual a linguagem é o artefato simbólico que possibilita uma comunicação, um diálogo, uma interação propícia para o pensamento, o conhecimento e o crescimento psicossocial, situado nas coordenadas da matriz cultural indígena. Este é o impacto ideológico da substituição do paradigma da educação bilíngüe bicultural, até o momento. Antes, nos anos 70, a doutrina do bilingüismo e do biculturalismo na educação indígena, haviam suplantado a velha proposta integracionista dos anos 30 chamada “educação bilíngüe”. Trata-se, portanto, de um contínuo que arranca da concepção lingüística da educação bilíngüe, passa por uma fase de dualidade lingüística em um marco preferencialmente monocultural e tende em nossos dias a uma concepção cultural e de direito (MUÑOZ, 1998 e 2001).

Graças ao multiculturalismo, a intervenção pedagógica assume e reatualiza a histórica missão de estigmatizar *o estranho* para integrar e nacionalizar *o próprio*.

Sobre a base de convergências globais, cada país tem identificado e construído seus termos específicos de oferta de educação indígena, produzindo-se um notável enriquecimento das políticas e programas educativos concernentes aos povos indígenas<sup>15</sup>. No marco de tão diversas visões e estratégias dos países, cabe perguntar: quais são os conceitos próprios da educação indígena do presente, sobretudo, que estratégias empregar para desencadear as transformações necessárias?

A multiculturalidade contemporânea definirá o entorno real das possibilidades de crescimento das comunidades nos próximos anos, continuarão seus impactos e não se deterá com as legislações. Não obstante, se espera da escola um papel que não possa afrontar porque nas interdependências da globalização a comunicação, a informação, os serviços e a ética intercultural não se articulam nem se solucionam a partir da escola, senão que constituem a função das indústrias culturais. Como bem reivindica Stavenhagen (in NIETO, 1999), as novas democracias latino-americanas terão que assumir as periferias pluriculturais e

multiétnicas de sua população na definição de um conceito diferente de cidadania multicultural. Em certo sentido esta proposta institucional abandona o discurso dominante que corresponde a um *creolismo excludente* ou a uma mestiçagem includente e hegemônica, excludente dos povos indígenas.

#### **4. Perspectivas e reflexões para terminar**

A modo de audaz síntese, concluo que a análise da educação intercultural na perspectiva multiculturalista implica um compromisso com o seguimento do trabalho de inclusão; com a compreensão cada vez mais certa das barreiras econômicas, políticas e culturais à justiça social e com a vontade de compartilhar verdadeiramente o poder e passar de uma simples crítica a estratégias para edificar e transformar as escolas, os sistemas econômicos e a vida comunitária.

Uma nação que aposte na diversidade cultural deve criar um sentido de nação como uma comunidade cívica em que se enraízem valores que todos compartilhem e que esteja livre de um enganoso sentido de superioridade ou exclusividade.

Não se pode dissociar o projeto de construção de uma sociedade multicultural da luta contra a exclusão e as desigualdades. Se não se consegue uma redistribuição do ingresso público e uma política de equidade, as políticas interculturais contribuirão fatalmente a institucionalizar a pobreza de um setor da população. Recriar a gestão e o desenvolvimento educativo que implicam os programas culturais e educativos que se aplicam nas regiões indígenas deve permitir-nos romper a colossal e quase eterna brecha entre as propostas educativas e as realidades escolares. Se o projeto global e a diversidade étnica favorecem as políticas socioculturais e educativas dos estados pós-modernos, há que se desenhar novos programas pluralistas que conciliem a preservação das línguas, culturas e identidades das populações autóctones, com o fomento da comunicação intercultural e multilingüe.

A comunidade indígena pode constituir a pedra angular de um projeto intercultural. Para isto se requer assinalar o papel gerencial e emancipador de um projeto compartilhado de região cultural. Este projeto tem que se concretizar de cima a baixo, do Estado às comunidades.

O desenvolvimento multicultural libertador da educação em regiões indígenas seguirá emperrado enquanto não houver congruência e integração em suas diversas dimensões. Equivale dizer, a modernização

ou maior eficiência de quaisquer dos níveis educacionais não garante a mudança para a qualidade ou a interculturalidade educativa. Apesar do impacto limitado, as doutrinas da interculturalidade e a participação têm começado a desmontar as crenças e práticas das monoculturas e a desestabilizar os baluartes verticalizados e europeizantes, porém necessitamos entender que estas concepções requerem uma transformação das hierarquias e das relações entre populações lingüística e culturalmente diversas.

O futuro das reformas educativas que têm adotado a política intercultural bilíngüe depende em grande parte da óptica global para entender os processos sociais das populações indígenas, sobretudo da participação nas reformas políticas. Quase exclusivamente desde as organizações indígenas planejam-se reformas que assinalem caráter de poder constitucional aos povos índios e facultades de autodeterminação para decidir sobre seus diversos projetos; sem dúvida, continua sendo uma questão de poder não resolvido, no marco da reforma política do Estado, que não tem indicativo de concluir-se de pronto, pelas insanáveis discrepâncias acerca da participação, territorialidade e autodeterminação.

Os objetivos institucionais e os resultados de investigações no campo indígena têm seguido caminhos paralelos até agora. Os projetos desde as organizações indígenas independentes se formulam quase sempre a partir da crítica das propostas institucionais. Em geral, desconhecemos grandemente que tipo de política educativa e de investigações endógenas promoveriam comunidades e famílias indígenas, sem a intervenção de agentes acadêmicos e externos. Não existe, portanto, o necessário diálogo, nem a participação permanente. Nem a contribuição desejável dos distintos sujeitos da educação intercultural na concepção e execução dos objetivos e ações educativas.

Finalmente, as reformas educativas sensíveis à diversidade têm assumido a utopia da sociedade multicultural harmônica e democrática com a lógica das economias abertas, que podem afrontar subsídios para a pobreza e as iniquidades. Os ideais de justiça e dignidade para grande número de povos, dentre eles indo - americanos e afro-americanos, se sustentam em categorias de participação e de vinculação com suas necessidades. Porém as retóricas sociais e políticas produzem uma convergência de forma, pois coincidem no reconhecimento das identidades, no replanejamento da aprendizagem e a formação a partir dos estilos culturais. Tudo isto tem começado a materializar-se na última década, em novas bases jurídicas e em políticas públicas de educação escolarizada, revertendo progressivamente um adverso processo na educação pública.

## Notas:

<sup>1</sup> Em princípio, o sujeito está imerso na forma de vida particular na qual nasceu, (família, comunidade, local); o único modo de separar-se de sua comunidade “orgânica”, de romper os vínculos com ela e afirmar-se como um “indivíduo autônomo” é mudar sua lealdade fundamental, reconhecer a consistência de seu ser em outra comunidade, secundária, não espontânea, mediada, sustentada pela atividade de sujeitos livres e independentes.

<sup>2</sup> No México, a polarização de concepções entre o Estado e as organizações indígenas resistentes não tem permitido resolver este conflito, que segue questionando profundamente as estruturas do poder e que impossibilita o crescimento de uma educação intercultural emancipadora.

<sup>3</sup> Cabe recordar que os mesmos organismos internacionais que alentaram o ajuste estrutural e a abertura econômica advertiram, sem maiores resultados positivos até agora, sobre o grave aumento da pobreza e o aprofundamento das desigualdades.

<sup>4</sup> Hoje, a crise financeira constitui um estado de coisas permanente que legitima os pedidos de corte do gasto social, da assistência médica, do apoio à investigação cultural e científica; em poucas palavras, se trata do desmantelamento do Estado de Bem-estar. Dito de outro modo: a crise é um “fato objetivo” sempre que um aceite de antemão, como uma premissa inquestionável, a lógica própria do capital (ŽIŽEK, 2001, p. 172).

<sup>5</sup> O grande tema dos novos movimentos culturalistas é o problema da identidade sociocultural. Este os distingue dos movimentos trabalhistas orientados para a economia e o Estado.

<sup>6</sup> Paradoxalmente, quanto mais êxito tem o movimento culturalista na prática social, mais aprofunda em uma noção estática e essencialista de *cultura*. Não é aceitável, portanto, a equiparação de movimentos culturalistas com ideologias “progressistas” e programas “radicais” de transformação da sociedade.

<sup>7</sup> Movimento social: aquele fator coletivo que expande – com certa permanência no tempo e no espaço – uma capacidade de mobilização que se baseia na elaboração de uma identidade própria e em formas de organização muito flexíveis e escassamente especializadas, com o objetivo de influenciar no crescimento da sociedade contemporânea e de suas instituições (DIETZ, 2001, p. 9).

<sup>8</sup> Os programas de educação multicultural europeus nasceram para a atenção escolar dos imigrantes. Porém o modelo de educação intercultural tem ultrapassado esta origem e se espalha como um ideal a seguir para todo o conjunto da população. A ele contribui notoriamente o propósito de unir os diversos países e cidadãos (MUÑOZ SEDANO, 1997, p. 17).

<sup>9</sup> A segregação racial, as políticas de integração cultural, os ataques à educação bilíngüe, os sentimentos anti- imigrantes e o surgimento de movimentos étnicos e raciais que exigem reconhecimento são fatores do presente social que obrigam a rediscutir o tema da educação multicultural.

<sup>10</sup> Os setores discrepantes questionam dois principais postulados do multiculturalismo, os quais giram em torno à eleição do âmbito educativo e acadêmico como campo preferencial de atuação e reivindicação e insistência na necessidade de constituir comunidades portadoras de identidades discerníveis. Postular que apesar de todos os esforços por multiculturalizar o âmbito acadêmico, reconhecendo assim

o “outro” externo mostra pouca diferença com a clássica percepção colonial da diversidade cultural.

<sup>11</sup> Modelos de educação multicultural. Desde os primeiros intentos de institucionalizar uma pedagogia específica para fazer frente a estes “problemas” que supostamente refletem a multiculturalização da sociedade, se propõem diversas “soluções” conceituais, teóricas e programáticas como as ensaiadas na Europa continental:

- Educar para igualar: a assimilação cultural (igualdade de oportunidades educativas para alunos culturalmente diferentes).
- O entendimento cultural: o conhecimento da diferença. Preparação para viver harmoniosamente em uma sociedade multiétnica. Para isto, se abordam na aula as diferenças e semelhanças a fim de compreender a pluralidade.
- O pluralismo cultural: preservação e promoção do pluralismo. Reprodução das diferenças na escola e extensão do pluralismo cultural.
- A educação bicultural: crescimento de competência em duas culturas.
- A educação de transformação: educação multicultural e reconstrução social.
- Educação não-racista (GARCÍA CASTAÑO, 1999, p. 50). A diversidade há de ser vista como um valor a respeitar e não como uma deficiência a compensar através de ações marginalizadoras. Assim a pluralidade cultural afeta toda ação escolar e não vai dirigida unicamente aos grupos minoritários.

<sup>12</sup> Segundo Sartori (2001), do multiculturalismo se pode dar duas versões. Uma é a que está submetida aos critérios do pluralismo. Porém hoje a versão dominante do multiculturalismo é uma versão antipluralista, que não obstante segue ligado à etnia, é de cunho “cultural”, que rechaça o reconhecimento recíproco e faz prevalecer a separação sobre a integração.

<sup>13</sup> Explicar a competência ou os conhecimentos dos membros de uma cultura tem sido uma importante contribuição da etnografia e a etnometodologia, as quais postulam que os implícitos culturais determinam a interpretação da experiência. Em conseqüência, torna-se fundamental a investigação empírica sobre a natureza dos processos cognitivos básicos, que estão subjacentes nas ações verbais e não verbais.

<sup>14</sup> Uma vez construída, a etnicidade tem um caráter fluido, está limitada por processos hegemônicos de inscrição e pelas relações de força existentes dentro da sociedade. (ALONSO, 1994).

<sup>15</sup> A Nicarágua, por exemplo, deve consolidar a educação indígena e a profissionalização docente em relação com a autonomia e crescimento socioeconômico da costa do Caribe. Guatemala faz outro tanto no contexto dos acordos de paz e de desenvolvimento sustentável. Colômbia debate sobre a educação étnica em conexão com o reconhecimento jurídico constitucional da territorialidade de seus povos indígenas. O Brasil aplica uma estratégia participativa e descentralizada para definir os parâmetros curriculares diferenciais de sua oferta de educação indígena, que é significativamente pequena em comparação com o sistema geral de educação. A Bolívia tem conseguido importantes avanços na cobertura e permanência de alunos indígenas; tenta enriquecer toda a educação nacional com a proposta intercultural bilíngüe, sobre uma base demográfica indígena majoritária, (aproximadamente 60% da população nacional). O Chile começa em 2001 um projeto experimental de

implantação de um modelo intercultural bilíngüe em 150 escolas em convênio com o BID por três anos e meio, com o propósito de aprofundar o processo de emergência desta política. No México, a mais recente proposta institucional dá continuidade aos esforços iniciados em décadas anteriores e planeja aprofundar o sentido de equidade e qualidade da aprendizagem, assim como de ampliar a descentralização (MUÑOZ, 1998).

## Referências bibliográficas

- ALONSO, A. M. The Politics of Space, time, and substance: state formation, nationalism and ethnicity. *Annual Review of Anthropology* 23, p. 379-405, 1988.
- BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control*. London: Routledge & KeganPaul, 1971.
- BRUNER, J. S. *Desarrollo cognitivo y educación*. 2. ed. Madrid: Morata, 1995.
- CICOUREL, Aaron. The acquisition of social structure: towards a developmental sociology of language and meaning. In: Jack Douglas (ed.). *Existential Society*, New York: Appleton, 1970.
- DIETZ, Gunther. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada/San Diego, Ms. 2001.
- FISHMAN, Joshua. *The Rise and Fall of the Ethnic Revival, perspectives on Language and Ethnicity*. Berlin: Mouton Publishers, 1984.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo, 1989.
- GARCÍA CASTAÑO, F. Javier; GRANADOS, Antolín. *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta, 1999.
- GARFINKEL, Harold. Remarks on Ethnomethodology. In: GUMPERZ, John; HYMES, D. (ed.). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. N. York, Chicago, Holt, Rinehart & Winston, 1972. p. 301-324.
- GROS, Christian. *Etnicidad, violencia y ciudadanía*. Algunos comentarios sobre el caso latinoamericano, IHEAL-Universidad de Paris III, Cátedra Patrimonial CIESAS-CONACYT, 2001.
- GUTIÉRREZ, Kris; MCLAREN, P. Políticas globales y antagonismos locales: la investigación y la práctica común como disidencia y posibilidad. In: MCLAREN, Peter (ed.). *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI, 1998. p. 193-223.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI, 1998.
- MELUCCI, A. Las teorías de los movimientos sociales. *Estudios políticos N:E*; 4-5 n. 4-5:92-101, 1985.
- MILROY, Leslie. *Language and Social Networks*. Basil Blackwell, Oxford, 1980.
- MUÑOZ CRUZ, Héctor. Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilíngüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas. In: *Revista Iberoamericana de Educación* 17, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, p. 31-50, 1998.

- MUÑOZ CRUZ, Héctor (Coord.). *Un futuro desde la autonomía y la diversidad. Experiencias y voces por la educación en contextos interculturales nicaragüenses*. México: Xalapa, 2001. Colección Biblioteca de la Universidad Veracruzana.
- MUÑOZ SEDANO, Antonio. *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela española, 1997.
- NIETO, Jorge et al. *Sociedades multiculturales y democracias en América Latina*. México: UNESCO & Unidad para la Cultura Democrática y la Gobernabilidad, 1999.
- SARTORI, Giovanni. *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus, 2001.
- SLEETER, C. E. Introduction: multicultural education and empowerment. In: C. E. Sleeter (ed.). *Empowerment Through Multicultural Education*. Albany, NY: Sunny Press, 1991. p. 1-23.
- TOURAINÉ, Alan. *The Voice and the Eye: an analysis of social movements*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- TOURAINÉ, Alain. Iguales y diferentes. In: UNESCO. *Informe mundial sobre la cultura. Cultura, creatividad y mercados*. Madrid: UNESCO, 1999. p. 54-63.
- UNESCO. *Nuestra Diversidad Creativa. Una agenda internacional para el Cambio Cultural*, Compendio del Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Lima: UNESCO & Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 1997.
- VERTOVEC, S. Multi-multiculturalism. In: M. Martinello (ed.). *Multicultural Policies and the State: a comparison of two European societies*. Utrecht: Utrecht University-ERCOMER, 1998. p. 25-38.
- ŽIŽEK, Slavoj. Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. In: FREDRIC, Jameson; ŽIŽEK, Slavoj. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós, 2001. p. 137-138.