

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NA AMÉRICA LATINA: TENSÕES ATUAIS¹

Vera Maria Candau
PUC-Rio
vmfc@puc-rio.br

A interculturalidade tem adquirido na América Latina especial relevância, especialmente a partir dos anos noventa. Em diversos países do continente provoca uma intensa produção bibliográfica e fortes discussões. Diferentes dimensões- política, ética, social, jurídica, epistemológica e educacional- são analisadas e objeto tanto de debates por atores da sociedade civil, como ocasião de desenvolvimento de pesquisas e outras iniciativas - cursos, seminários, congressos, etc.- no âmbito acadêmico. Também tem estimulado a elaboração de políticas públicas centradas ou que contemplam esta temática.

O presente trabalho se situa neste contexto e integra a pesquisa que vimos desenvolvendo desde 2006, com o apoio do CNPq, através do grupo de pesquisa que coordenamos – Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) (GECEC)-, sobre a gênese histórica e a problemática atual das relações entre interculturalidade e educação no continente. Com esta finalidade realizamos uma ampla revisão bibliográfica sobre a educação intercultural na América Latina, particularmente nas últimas décadas, foram feitas entrevistas com especialistas e militantes de movimentos sociais de diferentes procedências, assim como analisamos a incorporação da interculturalidade nas políticas educacionais de vários países. Participamos também de muitos seminários e encontros sobre esta temática. A análise dos dados coletados permitiu identificar tensões que atravessam a discussão e as propostas sobre educação intercultural no continente, que consideramos de especial relevância.

Apresentar e discutir estas tensões constitui o foco do presente texto, que está assim estruturado: num primeiro momento, apresentamos uma breve síntese da evolução histórica da educação intercultural no continente e seus principais atores para, num segundo momento, que constitui a parte central do trabalho, focalizar e discutir as principais tensões presentes hoje na América Latina em relação à educação intercultural. Terminamos destacando alguns desafios que consideramos centrais para que a educação intercultural fortaleça os processos democráticos no continente.

1. Educação Intercultural na América Latina: um caminho complexo e original

Toda a produção bibliográfica analisada, assim como os depoimentos dos/as entrevistados/as dos diferentes países, foram unânimes em afirmar que o termo interculturalidade surge na América Latina no contexto educacional e, mais precisamente, com referência à educação escolar indígena. Segundo Lopez-Hurtado Quiroz (2007, p.15), Mosonyi e Gonzalez, dois lingüistas-antropólogos venezuelanos estão entre os primeiros a definir o conceito de interculturalidade, na primeira metade dos anos 70, aplicando-o à questão educativa ao descrever suas experiências com os indígenas arhuacos, da região do Rio Negro, na Venezuela.

Tendo presente a diversidade de trajetórias da educação escolar indígena nos diferentes países e contextos, no entanto é possível afirmar que ela se desenvolveu no continente em quatro etapas fundamentais.

A primeira, do período colonial até as primeiras décadas do século XX, pode ser caracterizada por uma violência etnocêntrica explícita de imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas. Eliminar o “outro” foi a tônica do período

¹ Trabalho apresentado no Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIHELA), realizado na UERJ, em 2009.

colonial. No entanto, a partir das primeiras décadas do século XX, essa eliminação se configura de outra forma: a “assimilação”, base da construção da homogeneidade requerida pelos estados nacionais modernos. Nesta segunda etapa, surgiram as primeiras escolas bilíngües voltadas para os povos indígenas. Pela primeira vez outras línguas além da oficial foram introduzidas no espaço escolar. Mas, com raras exceções, estas escolas viam o bilingüismo apenas como uma etapa de transição necessária: um modo para alfabetizar e “civilizar” mais facilmente, povos inteiros. Esta concepção de bilingüismo irá influenciar fortemente as políticas educativas voltadas às comunidades indígenas em toda a América Latina até a década de 1970, quando se inicia uma terceira etapa de desenvolvimento da educação escolar indígena, a partir das experiências alternativas protagonizadas por lideranças comunitárias, em parceria com universidades e setores progressistas da igreja católica. Neste novo período foram produzidos materiais didáticos alternativos e programas de educação bilíngüe que, apesar de ainda buscarem uma melhor “integração” dos grupos às sociedades nacionais, reconheciam o direito desses povos de fortalecer e manter sua própria cultura. O bilingüismo deixa de ser visto apenas como instrumento civilizatório para ser considerado de importância fundamental para a continuidade dos próprios grupos minoritários. Na nova configuração, o bilingüismo passa a ser inserido em um discurso mais amplo, onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nele não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas. A partir dos anos 80, lutas indígenas antes isoladas, protagonizadas por cada etnia em particular, passaram a ser unidas sob uma identidade comum “indígena” e a ter reconhecimento e espaço internacional. López y Sichra (2004) lembram que, tanto em países com população majoritariamente indígena, como é o caso da Bolívia (aproximadamente (65%), como naqueles com população minoritária, como é o caso do Brasil (0,3%), têm surgido, cada vez mais forte, uma exigência comum por escolas coordenadas e gerenciadas por professores indígenas. A experiência de escolas interculturais indígenas desenvolvidas no continente incluíram uma nova dimensão sobre a idéia mesma de cultura no espaço escolar. Diferentes línguas foram o passo inicial para a proposição de um diálogo entre diferentes culturas.

Além da educação escolar indígena, outros grupos contribuíram para a ampliação da discussão sobre as relações entre educação e interculturalismo. Entre eles podemos mencionar os movimentos negros latino-americanos que, em geral, são ignorados pela literatura sobre educação intercultural no continente. No entanto, na nossa perspectiva, contribuem de modo significativo para ampliar a concepção de educação intercultural. Apesar da realidade dos grupos e movimentos negros ser muito heterogênea e diferenciada na região, é possível afirmar que estes grupos foram, em geral, reduzidos a uma posição de não cidadania até a metade do século passado. Torna-se necessário lembrar que o regime escravocrata persistiu em alguns países, como o nosso, até o final do século XIX. No entanto, em diferentes nações, foram muitas as lutas de grupos afrodescendentes por condições de vida dignas e combate à discriminação e ao racismo. Estes grupos têm se caracterizado pela resistência e por suas lutas contra o racismo em suas diferentes manifestações, assim como pela afirmação de direitos e plenitude de cidadania, o que supõe reconhecimento de suas identidades culturais. Na perspectiva da educação intercultural, podemos citar como algumas de suas contribuições: a denúncia das diferentes manifestações da discriminação racial presentes nas sociedades latino-americanas, assim como o combate à ideologia da mestiçagem e da “*democracia racial*”, que configuraram um imaginário sobre as relações sociais e raciais mantidas entre os diferentes grupos presentes nas sociedades latino-americanas caracterizado pela cordialidade. Elimina-se, assim, o conflito, continuando a se perpetuar estereótipos e preconceitos. Os movimentos negros organizados têm também promovido leituras alternativas do processo histórico vivido e do papel dos negros na formação dos vários países latino-americanos. Demandas por reparações por parte dos estados e das

sociedades, por medidas que visem ressarcir os afrodescendentes dos danos sofridos sob o regime escravista, assim como por políticas explícitas ou tácitas de embranquecimento da população. No que diz respeito à educação, incluem políticas orientadas ao ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, valorização das identidades culturais negras, incorporação nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos de componentes próprios das culturas negras, assim como dos processos históricos de resistência vividos pelos grupos negros e suas contribuições à construção histórica dos diferentes países. Outro elemento importante que vem sendo incorporado por vários países são as políticas de ação afirmativa dirigidas aos afro-descendentes em diferentes âmbitos da sociedade, do mercado de trabalho ao ensino superior. Propostas como estas, questionam o discurso e as práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais dos processos sociais e educativos e colocam no cenário público questões referidas à construção de relações étnico-raciais nos contextos latino-americanos

Outra contribuição importante para o caráter particular do desenvolvimento da educação intercultural no continente, diz respeito às experiências de educação popular realizadas ao longo de toda a América Latina, particularmente a partir dos anos sessenta. Como as anteriores, essa contribuição também se dá em um universo heterogêneo, com desdobramentos diferenciados nos diversos contextos. Estas experiências privilegiaram os âmbitos de educação não formal tendo, no entanto, principalmente a partir do final da década de 1980 e inícios dos anos noventa, exercido impacto nas propostas de renovação de diversos sistemas escolares. Sua principal contribuição na perspectiva deste trabalho é a de afirmar a intrínseca articulação entre processos educativos e os contextos sócio-culturais em que estes se situam, colocando assim os universos culturais dos atores implicados no centro das ações pedagógicas. Nesta perspectiva a contribuição de Paulo Freire é fundamental.

Um quarto movimento que promove a importância da questão multicultural no continente se relaciona ao fato de, ao longo de 1980 e 1990, inúmeros países latino-americanos terem reconhecido em suas Constituições, o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngüe de suas sociedades. Como consequência, políticas públicas na área educativa precisaram contemplar as diferenças culturais. Neste sentido, as diferentes reformas na área de educação incorporam a perspectiva intercultural, seja como um dos eixos articuladores dos currículos escolares, seja introduzindo questões relativas às diferenças culturais como temas transversais. No entanto, se este alargamento do conceito e de seu impacto sobre as políticas públicas pode ser visto como um significativo progresso, não deixa de estar permeado por fortes ambigüidades, pois esta incorporação se dá no contexto de governos comprometidos com a implementação de políticas de caráter neoliberal, que assumem a lógica da globalização hegemônica e a agenda dos principais organismos internacionais.

Tendo presente o processo vivido pela educação intercultural no continente em sua globalidade, podemos assumir com Lopez-Hurtado Quiroz (2007; p.21-22) a seguinte síntese da sua trajetória de incorporação na agenda latino-americana:

Nestes trinta anos, desde que o termo foi acunhado na região, a aceitação da noção transcendeu o âmbito dos programas e projetos referidos aos indígenas e hoje um número importante de países, do México à Terra do Fogo, vêem nela uma possibilidade de transformar tanto a sociedade em seu conjunto como também os sistemas educativos nacionais, no sentido de uma articulação mais democrática das diferentes sociedades e povos que integram um determinado país. Desde este ponto de vista, a interculturalidade supõe agora também abertura diante das diferenças étnicas, culturais e lingüísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso, e na atualidade, construção de novos modos de relação social e maior democracia.

2. Educação Intercultural na América Latina: tensões atuais

Uma leitura crítica do processo destas últimas décadas, permite afirmar que a perspectiva da interculturalidade admite diferentes buscas e preocupações, tanto do ponto de vista da reflexão teórica quanto de iniciativas concretas, particularmente no âmbito da educação. Trata-se de uma problemática complexa e atravessada por diferentes tensões. Procuraremos analisar aquelas que consideramos fundamentais.

2.1 Interculturalidade funcional x interculturalidade crítica.

A primeira tensão que gostaríamos de destacar diz respeito às relações entre interculturalidade e a dinâmica da sociedade em geral. Muitas têm sido as propostas de identificar diferentes concepções de Interculturalidade, explícita ou implicitamente presentes nos diversos discursos e/ou práticas. Destacaremos a posição de Fidel Tubino (2005), autor peruano que tem se dedicado a discutir a temática que nos ocupa, por considerá-la particularmente elucidadora. Em seu texto “La Interculturalidad crítica como proyecto ético-político”, distingue duas perspectivas fundamentais: a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica.

Parte da afirmação de que a crescente incorporação da interculturalidade no discurso oficial dos estados e organismos internacionais tem por fundamento um enfoque que não questiona o modelo sócio-político vigente na maior parte dos países, marcado pela lógica neoliberal, “não questiona as regras do jogo” (p.3), afirma. Neste sentido, a interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos sócio-culturais subalternizados à cultura hegemônica. Trata-se de “promover o diálogo e a tolerância sem afetar as causas da assimetria social e cultural atualmente vigentes” (p.5). As relações de poder entre os diferentes grupos sócio-culturais não são colocadas em questão. Sendo assim, o interculturalismo funcional visa diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões sócio-identitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes.

No entanto, colocar estas relações em questão é exatamente o foco da perspectiva da interculturalidade crítica. Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos sócio-culturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos sócio-culturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Segundo Tubino (2005, p.5)

A assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico. Por isso, não se deve começar pelo diálogo e sim pela pergunta pelas condições do diálogo. Ou, dizendo de modo mais preciso, é necessário exigir que o diálogo entre as culturas seja em primeiro lugar um diálogo sobre os fatores econômicos, políticos, militares, etc, que condicionam atualmente o intercâmbio franco entre as culturas da humanidade. Esta exigência é hoje imprescindível para não se cair na ideologia de um diálogo descontextualizado, que se limitaria a favorecer os interesses criados da civilização dominante, não levando em consideração a assimetria de poder que reina hoje no mundo. Para que o diálogo seja real, é necessário começar por visibilizar as causas do não-diálogo, o que passa necessariamente por um discurso de crítica social.

A interculturalidade crítica quer ser uma proposta ética e política orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais, assim como a propor alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizante dominante na maioria dos países do continente.

Estas duas perspectivas se cruzam, chocam e algumas vezes se articulam contraditoriamente nas diversas buscas, experiências e propostas que são desenvolvidas no continente. Esta é a principal tensão presente no debate sobre as relações entre interculturalidade e educação hoje na América Latina e atravessa todas as demais.

2.2 Interculturalidade para uns/umas X Interculturalidade para todos/as

Quanto à segunda tensão, Interculturalidade para uns x interculturalidade para todos, relaciona-se à própria origem desta preocupação no continente, a educação escolar indígena. Nesta perspectiva, a educação intercultural se dirigia exclusivamente aos grupos subalternizados, em geral étnico-raciais, fundamentalmente indígenas e, com menor frequência, afro-americanos. Eles são os “outros”, os “diferentes”, que devem ser integrados na sociedade nacional, na ótica da interculturalidade funcional.

No entanto, particularmente a partir da década dos 90, vem se afirmando a posição de que a interculturalidade deve ser trabalhada por todos os atores sociais, se realmente queremos que seja uma característica da sociedade como um todo em seu processo de construção democrática. A perspectiva da interculturalidade crítica acentua esta busca e procura trabalhá-la a partir dos seus pressupostos.

Apesar desta preocupação estar sendo enfatizada nos últimos anos, tanto na bibliografia analisada, quanto nas entrevistas realizadas em diferentes países, é recorrente a afirmação da resistência social em relação a esta questão, assim como da dificuldade de se assumir a perspectiva intercultural na educação de todos/as os cidadãos e cidadãs.

Esta problemática foi abordada nas entrevistas que realizamos com especialistas, especialmente no Peru e na Bolívia (Russo e Drelich, 2009; Sacavino e Pedreira, 2009). As causas apontadas para a dificuldade de se assumir a educação intercultural para todos/as foram principalmente as seguintes: a existência de um forte racismo na sociedade, muitas vezes velado e encoberto por um discurso que defende a mestiçagem, nega as diferenças culturais e vê como inadequada toda introdução de aspectos relativos a diferentes grupos sócio-culturais no currículo escolar, afirmando que fragiliza a cultura comum e a coesão social. Segundo vários entrevistados, o pensamento colonial ainda é dominante na sociedade, o que leva a enfatizar e considerar como superior a lógica europeizante e de influência norte-americana, e à pouca valorização das culturas originárias e/ou afro-americanas. Outra causa apontada para a pouca presença da perspectiva intercultural nas escolas foi a ausência do tema nos centros de formação de professores/as.

2.3 Educação Intercultural X Interculturalidade como projeto político

Esta tensão pode ser considerada como um desdobramento das questões anteriormente colocadas. Se partimos da afirmação, unanimemente aceita, de que a preocupação com a interculturalidade nasce na América Latina no contexto da educação e, concretamente, no âmbito da educação escolar indígena, existem posições que afirmam ser este seu lócus próprio. Estas posições querem reduzir suas contribuições a este campo. Quando muito podem ser ampliadas para a educação de outros grupos diferenciados presentes na sociedade. Trata-se de uma questão exclusivamente educativa e para alguns grupos, os “outros”, considerados diferentes, favorecendo sua inserção no sistema escolar vigente. A educação intercultural se limita a introduzir alguns

conteúdos relativos a diferentes culturas, sem afetar o currículo como um todo, assim como a predominância da considerada “cultura comum” e dos conhecimentos e valores considerados “universais”. Mais uma vez é assumida a perspectiva da interculturalidade funcional.

No entanto, outras posições, inspiradas na interculturalidade crítica, defendem sua incorporação em diferentes âmbitos da sociedade: jurídico, da saúde, do meio ambiente, da economia, da produção cultural e da política. Além disso, no âmbito educativo não reduzem a interculturalidade, ao que poderíamos chamar um enfoque aditivo, procurando promover uma transformação curricular que afete todos seus componentes, questione a construção da chamada “cultura comum” e dos conhecimentos e valores considerados universais. Perguntas como, em que consiste e como é construída a “cultura comum”? Quais os atores sociais que intervêm nesta construção? Como se define o que integra o que consideramos “universal”?, estão fortemente presentes nesta perspectiva, que orienta-se a se repensar a epistemologia que preside as formulações curriculares vigentes nas nossas sociedade, provocando o diálogo ente diferentes cosmovisões e saberes inerentes aos diversos grupos socio-culturais. Além disso, propõe que a educação intercultural se desenvolva em articulação com a implementação de práticas interculturais em diferentes âmbitos sociais.

Nesta perspectiva a interculturalidade se situa num horizonte político de construção de estados não somente pluriculturais e multilingües mas, para alguns, na possibilidade de se avançar na direção de constituir estados plurinacionais. Esta é uma questão controvertida que vem atravessando as lutas políticas orientadas a elaboração de novas constituições, principalmente no Equador e na Bolívia, e que levantam muitas questões para as teorias políticas que estamos acostumados a ter como referência, de origem européia. É possível afirmar que está em gestação no continente uma nova concepção de estado, democracia e cidadania em que a interculturalidade crítica constitui um elemento central.

2.4 ”Interculturalidade x intraculturalidade

Nos últimos anos, especialmente em alguns países, vêm sendo discutida a noção de intraculturalidade. Nas entrevistas que realizamos com especialistas bolivianos, estes assim se referiram a esta temática (Sacavino e Pedreira, 2009): trata-se de *“un proceso de mirar la cultura y valorar lo que tenemos adentro: cultura, lengua, costumbres, tradiciones, leyes etc.”*, considerando que *“[...] para poder reconocernos, para poder saber quienes somos, necesitamos aprender lo que nos han dado los abuelos. Y la intraculturalidad no resulta ser otra cosa que el aprendizaje al interior del grupo cultural donde yo me desarrollo.”*. Os entrevistados atribuíram a origem recente do termo a Felix Pacci, primeiro indígena a se tornar Ministro da Educação na Bolívia, quando alertou para o risco da interculturalidade assumir um caráter homogeneizador, diante do poder da cultura dominante, de caráter ocidental.

O papel da intraculturalidade e as relações entre inter e intraculturalidade suscitam diferentes posições. Para uns a intraculturalidade, entendida como fortalecimento da identidade própria de cada grupo, é considerada condição para o desenvolvimento de processos interculturais. Caso contrário, esta pode favorecer o enfraquecimento e diluir a própria identidade. No entanto, há quem saliente que a ênfase na intraculturalidade pode favorecer o etnocentrismo e não estimular a abertura aos outros. Também é mencionada a necessidade de se ter uma visão dinâmica da própria cultura, evitando-se uma perspectiva essencialista e a-histórica, cristalizadora das tradições culturais. A relação entre intra e interculturalidade é vista para outros não como momentos sucessivos mas como um processo interrelacionado. A interculturalidade deve favorecer a consciência da própria identidade cultural que, em geral, é dinamizada no contraste com o Outro, o

diferente. Trata-se, portanto, de processos imbricados e entrecruzados. É importante também se ter presente o alerta de que para ser autêntica a interculturalidade deve promover um diálogo em bases igualitárias, e isto não se deve dar como pressuposto e sim ser favorecido pelo próprio processo intercultural, empoderando-se quando necessário os grupos que necessitem uma maior afirmação de sua identidade, para que a igualdade possa ser construída e afirmada na própria interação intercultural.

2.5 Reconhecimnto x redistribuição

Em um conhecido artigo, intitulado “Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista”, Nancy Fraser (2001) discute de modo instigante e provocativo as relações entre igualdade e reconhecimento das diferenças. Esta constitui a última tensão que queremos assinalar neste trabalho. Vivemos em sociedades fortemente marcadas por desigualdades sócio-econômicas e por processos de discriminação e preconceito. Esta é uma realidade, com diversas configurações, em todos os países do continente. Neste sentido, alguns se perguntam se não será a preocupação com a interculturalidade uma “armadilha” que nos afasta da questão radical do continente: a construção da igualdade social. Por outro lado, também podemos nos perguntar: é possível hoje desvincular as questões da desigualdade das da diferença? A pobreza não está “racializada”, “etnizada” e “generificada” no continente? A articulação entre redistribuição e reconhecimento, desde a perspectiva da interculturalidade crítica, é uma exigência dos tempos atuais. Somente numa perspectiva política, ética, educativa e epistemológica da interculturalidade é que esta poderá contribuir para se afirmar esta articulação.

Considerações finais

O desenvolvimento da educação intercultural na América Latina constitui certamente nas últimas décadas um processo complexo, plural e original. A problemática, de um âmbito muito específico, a educação escolar indígena, foi se ampliando para se apresentar hoje intimamente articulada com os diferentes projetos de estado e sociedade em disputa nos diversos países do continente.

Consideramos que o desafio fundamental está em vincular as propostas de educação intercultural à perspectiva da interculturalidade crítica. Trata-se de uma tarefa complexa pois, na maioria dos países em que a interculturalidade foi introduzida nas políticas públicas, em geral e, especificamente no âmbito educacional, predomina o enfoque funcional e a abordagem aditiva, em muitos casos folclorizante, que se limita a introduzir componentes das culturas de grupos sociais considerados “diferentes”, particularmente indígenas e afro-descendentes, no currículo escolar.

Para que esta questão seja trabalhada é fundamental introduzi-la na agenda do debate público de diferentes âmbitos sociais. No caso da educação, esta discussão ainda está muito pouco presente nas instituições responsáveis pela formação de educadores, o que constitui um grande obstáculo para o seu desenvolvimento. No entanto, existe uma sensibilidade e uma visibilização crescentes das diferenças nas práticas escolares e de educação não formal, muitas vezes a partir de situações conflitivas, o que permite afirmar que o debate sobre a educação intercultural está chamado a se afirmar, mesmo através da polêmica e do confronto de posições, nas sociedades latino-americanas.

Referências Bibliográficas

DRELICH, D. e RUSSO, K. Entre a Selva, a Costa e a Serra: a Educação Intercultural e o Reconhecimento das Diferenças no Peru; In: CANDAU, V. M. (org) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, 7 letras, 2009, pp.174-197

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista; In: SOUZA, J. (org) **Democracia Hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Editora UnB, 2001, pp.245-282

LÓPEZ, L. E. y SICHRA, I. La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas; In: HERNÁIZ, I. (Org.). **Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural**. Buenos Aires: IIPE. 2004, pp. 121-149

LOPEZ-HURTADO QUIROZ, L. E. Trece claves para entender la Interculturalidad em la Educación Latinoamericana; In: PRATS, E. (coord.) **Multiculturalismo y Educación para la Equidad**. Barcelona: Octaedro-OEI, 2007, pp.13-44

PEDREIRA, S. e SACAVINI, S. A Educação Intercultural na Bolívia: um caminho controverso; In: CANDAU, V. M. (org) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, 7 letras, 2009, pp.198-227

TUBINO, F.. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político; Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero 2005;
<http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>