

# **MONOGRAFIA BIOÉTICA-SOCIAL**

BIOETHICS-SOCIAL MONOGRAPH

## **Bioética y educación, desde su implicación social**

**Bioethics and education, from its social implication**

**DEMANDADO** 19-11-2019 **REVISADO**  
21-1-2020 **ACEPTADO** 14-2-2020

**Miguel-Héctor  
Fernández-  
Carrión**

**Octavio  
Márquez  
Mendoza**

Universidad  
Autónoma del  
Estado de Méxi-  
co, México

**Palabras claves:**  
*Bioética, educa-  
ción, bioética  
con implicación  
social*

**Key Words:**  
*Bioethics, educa-  
tion, bioethics  
with social in-  
volvement*

**RESUMEN** Frente a la idea generalizada sobre la relación de la bioética y la educación, como única alusión a la formación de esta disciplina; en el presente texto, al plantearse desde la perspectiva social, se interrelacionará la bioética con la inter y la multiculturalidad, así como con la diversidad y la vulnerabilidad social; con la intención, de poner énfasis con la experiencia en la materia de Márquez y la aplicación de la teoría de bioética-social, ideada por Fernández-Carrión (2020), en el apoyo a la población más desfavorecida

**ABSTRACT** Faced with the generalized idea about the relationship between bioethics and education, as the only allusion to the formation of this discipline; In this text, when raised from a social perspective, bioethics will be interrelated with inter and multiculturalism, as well as with diversity and social vulnerability; with the intention of placing emphasis on Márquez's experience in the matter and the application of the bioethics-social theory, de-

vised by Fernández-Carrión (2020), in supporting the most disadvantaged population.

### **1 Breve visión de la educación a lo largo de la historia**

La educación ha evolucionado a lo largo de toda la historia, en un proceso de persistencia, con algunos cambios, de valores políticos y/o religiosos (cuadro 1). En la cultura occidental, en general, hasta principios del siglo XIX: en México, hasta la primera constitución federal de 1824 y en España, por ejemplo, hasta la constitución democrática de 1978, se mantiene el tipo de educación tradicional; a partir, de las fechas indicadas se inicia un proceso de cambio hacia una educación “contemporánea”, lo que en otros países europeos (Alemania, Francia<sup>1</sup>, etc.) empezó con anterioridad. Aunque, este cambio se inicia, y por tanto se desarrolla principalmente en los estudios superiores, no en los estudios primarios o medios. A lo largo del siglo XX, a partir de la segunda guerra mundial, cuando Estados Unidos se establece como primera potencia del mundo, se da origen a la educación “contemporánea”, en el mundo occidental, en la educación superior y media, y en la primaria, también, en algunos países (Francia, etc.) o localidades (México...).

Durante siglos, desde la baja Edad Media (siglos XIV y XV), y especialmente a partir del siglo XIV en adelante, se ha mantenido la educación tradicional, casi inamovible, en su pedagogía y en el modelo formativo “tradicional”, le prosigue un cambio significativo en beneficio de una educación laica, desde 1789, en Francia; 1824, en México... y 1978, en España, como se apuntó anteriormente, en la educación denominada “contemporánea” (FC), donde el poder religioso en el ámbito educativo da paso al poder político, cambiando igualmente, de seguir los dictados de la iglesia a obedecer la autoridad de la administración pública y de ser miembros del “rebaño divino” a constituirse en “ciudadanos”, piezas del sistema económico capitalista. Posteriormente, en el último tercio del siglo XX, a partir de la tercera revolución industrial, se da paso a la educación actual, en el mundo occidental, en la que es patente la conjunción de los tipos educativos “tradicional” y

---

<sup>1</sup> En Francia, en 1789, con la revolución francesa, se termina con el monopolio educativo religioso

“contemporáneo”, es decir, los modelos formativos que parecían irreconciliables, conviven: el denominado “contemporáneo” de ámbito público laico frente al “tradicional” desarrollado en el entorno principalmente privado, de carácter primordialmente religioso.

Atendiendo a las características que conlleva el propósito de la educación habida a lo largo del tiempo, se constata que en la formación de ámbito religiosa se desarrolla de forma permanente bajo el criterio unificador de la enseñanza y del alumnado, mientras que la educación laica, en el momento presente, desde la última década del siglo XX, han cambiado (cuyo proceso de modificación, en torno a los aspectos culturales, pedagogía y de autoridad institucional, se especifica en el cuadro 3) de la búsqueda de la unificación a la diversificación cultural-social, y es precisamente esta última característica de propósito el que posibilita la formación inter y multi-cultural, en las que son posibles la aplicación de la teoría bio-ética-social.

El criterio de unificación es concomitante con la idea de *La escuela cotidiana* de Elsie Rockwell et al., al señalar, que:

Permanecer en la escuela, en cualquier escuela, durante cinco horas al día, 200 días al año, seis o más años de vida infantil [y que se puede hacer extensible al resto de grados de formación], necesariamente deja huellas en la vida. El contenido de esta experiencia varía de sociedad a sociedad, de escuela a escuela. Se transmite a través de un proceso real, complejo, que sólo de manera fragmentaria refleja los objetivos, contenidos y métodos que se exponen en el programa oficial. El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar (Rockwell, 1996: 13).

En este tipo de escuela cotidiana de Rockwell et al., característica de una formación contemporánea laica, se muestra dependiente de la política; muestra un cambio con la educación tradicional, donde la repercusión era político-religiosa, mientras que en la actual se presente esta misma influencia política, pero unido a la incidencia de la moda cultural de cada momento. En cambio, en la formación religiosa, del pasado y actual, en todos sus modelos: tradicional y presente, la repercusión es exclusivamente religiosa (cuadro 4).

De acuerdo con la comprensión de la influencia y la influencia de la educación en los estudiantes (cuadro 4) la bioética puede aplicarse principalmente sobre la opción de repercusión social, especialmente en la formación inter y multicultural, y solo de manera muy excepcional sobre la educación religiosa presente, pues esta última generalmente lo hace desde una perspectiva exclusivamente religiosa; todo ello, se analiza en los apartados 2 sobre las “Características generales de la educación inter y multicultural”.

Cuadro 1. Tipos de educación a teniendo a factores políticos, culturales y pedagógicos

Autoridad	Sociedad	Pedagogía	Fines
<b>Educación tradicional</b>			
Religiosa	Feudal y semi-feudal (estamental)	Tradicional	Seguir los dictados de la iglesia (como miembros del “rebaño divino”)
<b>Educación contemporánea</b>			
Política	Clasista	Positivismo	Obedecer la autoridad política y ser piezas del engranaje capitalista
<b>Educación actual</b>			
Política (educación pública)	Clases sociales	Positivismo y pedagogía plural	Obeder la autoridad política como ciudadanos, dentro del capitalismo como sistema económico
Religiosa o en su defecto capitalista (educación privada)	Clases sociales	Tradicional o pedagogía plural	Seguir los dictados de las respectivas iglesias

Fuente: Elaboración propia a partir de Fernández-Carrión, propuesta

Cuadro 2. Evolución de la educación actual

Tipo	Autoridad	Característica del propósito
Tradicional	Religiosa	Unificación
	Laica (política)	Unificación
Contemporánea	Laica (política)	Unificación
	Religiosa	Unificación
Actual	Laica (política)	Unificación
	Religiosa	Unificación
Presente	Laica (política)	Diversidad
	Religiosa	Unificación

Fuente: Elaboración propia a partir de Fernández-Carrión, propuesta

Cuadro 3. Proceso de cambio de la educación actual

Cultura	Autoridad	Pedagogía
Mead	Fanfani	Dussel
Posfigurativa (clásica XIX y ½ XX)	Autoridad por vinculación institucional (XIX-1/2 XX)	Pedagogía clásica, fundamenta en una educación religiosa y laica XIX y XX
Mead		Dussel
Cofigurativa (igualitaria ½ XX)		Pedagogía moderna fundamentalmente laica positivista 1/1 XX
Mead	FC	FC
Prefigurativa (pares ¼ XX)	Pluralismo pedagógico, diversidad de autoridad (1/2 XX)	Pedagogía pluralista y en conflicto con algunos estamentos religiosos o sociales
FC	FC	FC
Ultrafigurativa (individualismo XXI)	Crisis de la autoridad XXI	Nueva pedagogía “preaula invertida”, cambio en la gestión del aula

Fuente: Elaboración propia a partir de Mead, 1997; Dussel y Southwek, 2009, Fanfani, 2010 y Fernández-Carrión, 2018 a

Cuadro 4. Influencia y repercusión de la educación en los estudiantes

Tipo	Autoridad	Influencia	Repercusión
Tradicional	Religiosa	Interna	Religiosa
	Laica (política)	Interna	Política-religiosa
Contemporánea	Laica (política)	Interna	Política
	Religiosa	Interna	Religiosa
Actual	Laica (política)	Interna	Política

	Religiosa	Interna	Religiosa
Presente	Laica (política)	Externa	Política- modas cultu- rales
	Religiosa	Interna	Religiosa

Fuente: Elaboración propia a partir de Fernández-Carrión, propuesta

## **2 Características generales de la educación inter y multicultural**

### **2.1 Diversidad**

La humanidad ha vivido casi toda la historia –como apunta Fernández-Carrión- bajo el yugo religioso y político predominante en la búsqueda de una unificación por estamentos en la Edad Media y por clases sociales en la Edad Moderna y Contemporánea, dictada desde los púlpitos de la iglesia y los discursos políticos hasta la segunda mitad del siglo XX; a partir de entonces con el apoyo de los medios de comunicación, el cine y la televisión, y posteriormente, desde principios del siglo XXI, con la ayuda también de las redes sociales. Es precisamente, desde este último período, con el desarrollo de las nuevas tecnologías, en torno a internet, en el que se ha fomentado desde la administración pública la diversificación y el individualismo, como analiza Alain Touraine en *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes* (2001), *Igualdad y diversidad...* (2002) y junto a Farhad Krosrokhavar en *A la búsqueda de sí mismo* (2002) y Fernández-Carrión en la “Identidad, la defensa de lo propio...” (2015: 77-99).

Touraine parte de la idea de que todos los seres humanos (sujetos sociales) son diferentes entre sí, pero deben ser tratados como iguales; coincidiendo este planteamiento con el lema de la revolución francesa: “libertad, igualdad y fraternidad” (“liberté, égalité, fraternité”)<sup>2</sup>; mientras, Fernández-Carrión profundiza en la diferenciación, hasta aludir el extremo de la “defensa de lo propio”, pero al mismo tiempo –actualmente trabaja– en la “Crítica a la defensa de lo propio” para completar con la consideración hacia el otro, distinto a

<sup>2</sup> Lema de la república francesa, y divisa del Gran oriente [masón] de Francia, y que fue impresa por primera vez por el Club de los Cordeliers, en mayo de 1791, y que desde entonces “forma parte de nuestro patrimonio nacional” (MEAE, sf).

uno mismo, que puede o no gustar o coincidir más o menos con la propia identidad, etc.

En esta disyuntiva, de la diversidad, Touraine defiende un tipo de institución académica que tenga como objetivo la igualdad, pero a partir de corregir las desigualdades sociales; para resolver esta cuestión, desde la práctica, Oliver Vera propone una serie de *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad* (2003), a partir de la composición de una escuela y un modelo educativo “comprensivo”, que “ofrece la forma integradora un mismo currículum a todos los alumnos desde la diferenciación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (Oliver, 2003: 55), poniendo “atención a la diversidad como principio educativo”, con énfasis en los conceptos de diversidad, normalidad, integración e inclusión, con la pretensión de convertir en cotidianidad la educación de la diversidad, hasta lograr con ella dar paso a la creación de una especie de “educación especial”, inicialmente; que integre, dentro de la institución, a todas aquellas personas “cuyos parentizajes requieren unas medidas específicas para superar algunos obstáculos relacionados con sus capacidades cognitivas” (Oliver, 2003: 68); pero, también acoger a alumnos con características sociales, étnicas... muy distintas a la de la mayoría de los alumnos (FC), por ello, al final se termina aludiendo a la inclusión, entendida como:

La integración total de todos los alumnos en el aula normal del centro ordinario de una comunidad con independencia de su natrurezaleza o grado de necesidad que se presenten (Murphy, 1996),

lo que produce un cambio estructural en la educación, como apunta Sebba, al considerar que “la inclusión es un proceso que lleva a los centros a intentar responder a todos los alumnos reconsiderando su organización, currículum y servicios” (Sebba y Sachdev, 1997). Por ello, se parte de una “escuela comprensiva” que con el uso de la “educación especial” atiende conjuntamente en los mismos espacios formativos a los alumnos que ha venido haciendo con anterioridad estudiantes con algunas diferencias cognitivas, culturales o étnicas; pero a este modelo “de agrupación” general (FC), le sigue la creación de una institución académica “integradora”, con la conjunción práctica de las diferencias) y finaliza con una or-

ganización formativa “inclusiva” (entre iguales).

## **2.2 Educación intercultural y multicultural**

134

En el establecimiento de la relación de la bioética con la educación lo normal es trabajar simplemente sobre la impartición de esta materia como asignatura; pero, en esta ocasión se ha atendido a las implicaciones que aporta la bioética en la enseñanza y se centra el tema en torno a los tipos de educación más adecuados; pues, por encima de la formación convencional, homogeneizadora y “dominante”, adquiere mayor sentido y valor hacerlo con la educación intercultural y multicultural.

### **2.2.1 Interculturalidad y educación**

El interculturalismo se puede definir como la interrelación entre varias culturas distintas, dentro de un mismo territorio nacional, así como en una localidad o dentro de una institución académica (FC). Promueve los derechos individuales y colectivos de un grupo en concreto, y al mismo tiempo, se opone al racismo, a la xenofobia, a la segregación y a la discriminación. Mientras que, en el multiculturalismo coexiste una diversidad y pluralismo cultural, que en la actualidad se ha extendido a la conjunción de grupos étnicos minoritarios, colectivos con discapacidades, migrantes, etc. (FC). Frente a esta realidad última, se encuentra el monoculturalismo oficial (Bissoondath, 2002).

Al nivel investigativo, en la primera década del siglo XXI, el Instituto internacional de la Unesco para la educación superior en América Latina y el Caribe (Unesco-IESALC) pone en marcha un “Proyecto [de investigación sobre] diversidad cultural e interculturalidad en educación superior en América Latina”, orientado a documentar y analizar las experiencias realizadas por distintas instituciones académicas del subcontinente americano, cuyo

campo de referencia(...) comprendía tanto casos de IES principal o completamente dedicadas a atender necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, como programas específicos desarrollados desde IES cuyo campo de acción era más amplio, y/o alianzas entre IES y otros tipos de instituciones, como, por ejemplo, organizaciones indígenas o afrodescendientes y/u organismos de cooperación internacional (Mato, 2009a: 5);



pero, estos análisis sobre distintas experiencias, tienen claras intenciones políticas, y se realizan de forma inconexas en distintos países de América Latina, respondiendo

a circunstancias contextuales particulares, necesidades, proyectos y dificultades concretas. Evaluar qué se puede aprender de estas innovadoras experiencias, así como contribuir a mejorarlas, es una tarea compleja que exige analizarlas y valorarlas con relación a las diferencias entre los diversos pueblos y comunidades indígenas, sus experiencias históricas y organizativas, así como a los también diversos procesos históricos y contextos sociales, políticos, económicos y educativos propios de los diferentes países (Mato, 2009b: 11)<sup>3</sup>.

Desde la perspectiva del modelo “de agrupación” general –estipulado por Fernández-Carrión, apuntando en el apartado 2.1 Diversidad-, Schmelkes (2006) se cuestiona la interculturalidad en la educación básica, que la considera constituida por tres factores:

- 1 La aceptación y respeto a la diversidad.
- 2 La educación bilingüe (“el derecho a los estudiantes de educación primaria de recibir educación en su propia lengua”).
- 3 La introducción de “lo indígena de manera transversal en todas las asignaturas de todos los grados”,

esto último no lo explica la autora como se podría llevar a la práctica; pero, estos tres elementos de la educación intercultural Schmelkes la equipara fundamentalmente con una formación bilingüe. De igual forma, Schmelkes trata de la “Educación superior intercultural. El caso de México”<sup>4</sup>, en el que

---

<sup>3</sup> Pero este posicionamiento político de cooperación, ha sido el planteamiento característico de los organismos internacional de “cooperación y desarrollo” imperantes en la segunda mitad del siglo XX, que consistía en primer lugar realizar un estudio in situ de la situación a intervenir, y tras la interpretación de los datos obtenidos, se da lugar a un tercer paso, de modificación puntual sobre la realidad, de cada lugar cuestionado. Mientras que, en el siglo XXI, el posicionamiento científico guiado con pensamiento humanista propone un cambio de la situación a modificarse de forma general y en común con el resto del mundo, en igualdad de circunstancias (FC).

<sup>4</sup> Tema que desarrolla más extensamente Schmelkes en “Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior? ([2008]), pero que en el fondo coincide en el

centra el tema exclusivamente en torno al acceso de los indígenas a la educación superior, para lo que propone tres estrategias:

136

- 1 Aumentar el número de becas para favorecer los estudios superiores de los indígenas.
- 2 Acercar la educación superior zonas densamente poblada por comunidades indígenas.
- 3 Transformar las instituciones académicas convencionales a unas nuevas en las que no existan discriminación, y la creación de “mecanismo” de seguimiento de los estudios y de la deserción académica de los mismos (Schmelkes, 2003: 7)<sup>5</sup>.

La propuesta de Schmelkes tiene poca opción de llevarse a cabo en su totalidad, pues por una parte los problemas no son siempre iguales y en otro sentido, la práctica de la interculturalidad parte actualmente de la resolución de cuestiones pendientes, como se explicará más adelante, al aludir a la educación pluricultural. En la misma línea; pero más reduccionista, se expresa la Red de Universidades Interculturales (Redui), señalando, que:

Las nuevas instituciones educativas diseñadas a partir de los principios de este enfoque intercultural' contribuirán al rescate y a la difusión de expresiones culturales diversas y trabajan por establecer estrechos vínculos de comunicación directa entre las culturas ancestrales con el mundo moderno (Redui, sf).

---

planteamiento general del proceso de integración de los indígenas en la educación, manteniendo fundamentalmente su lengua, para contraponerlo al “modelo educativo dominante durante los primeros 60 años de existencia de la Secretaria de Educación Pública fue el homogeneizar: se trataba de castellanizar a los indígenas para que abandonaran su cultura y se integraran, asimilándose, a la cultura mestiza nacional” (Schmelkes, [2003]: 1-2).

<sup>5</sup> Asimismo, existe un grupo de autores que dentro del “Proyecto diversidad cultural e interculturalidad en educación superior en América Latina” de Unesco-IESALC en *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina* (Mato, 2009a) y en *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (Mato, 2009b), aluden y analizan teóricamente una serie de experiencias interculturales que se vienen desarrollando en distintos países de América Latina (México, Colombia etc), a lo largo de la primera década del siglo XXI.

En el análisis de las universidades interculturales, se atenderá a su desarrollo nacional: en México, de acuerdo a la “Declaración mundial de la educación superior” en relación a la “Declaración de los derechos humanos”, señala que “este tipo de instrucción debe ser equitativamente, accesible para todos sobre la base del mérito” académico (Bracho, et al., 2004), lo que unido al informe del “Programa nacional de educación 2001-2006”, indica que mientras el 45% de los jóvenes de entre 19 y 23 años, que residen en zonas urbanas y pertenecen a familias con “ingresos medios o altos” realizan estudios superior, sólo el 11% de quienes habitan en sectores urbanos y tienen ingresos bajos o “residen en sectores pobres” y el 3% de los que viven en zonas rurales “pobres”, y de todos ellos los estudiantes indígenas representan un número “mínimo” (PNE, 2001: 189, cfr. Brancho et al., 2004); todo ello, cuando, en 2005 –según información de INEGI- el 10% de la población, más de diez millones de personas, son hablantes de alguna de las 68 lenguas indígenas originarias mexicanas (INEGI, 2005; cfr. DOF, 2008), y para tratar de revertir esta situación

la actual administración creó la Coordinación General de Educación Intercultural Binlingüe (CGEIB) que tiene entre sus principales funciones diseñar la política de educación intercultural (Brancho et al, 2004).

Por ello, entre 2003 a 2004, se crean instituciones de estudios superiores de este tipo: Universidad Autónoma Indígena de México Mochicahui, en Sinaloa; la Universidad Totonacapan, en Veracruz; Universidad Comunitaria Intercultural de San Luis Potosí<sup>6</sup> y la supuestamente primera universidad intercul-

---

<sup>6</sup> Azulena Estrada Castillo, licenciada en derecho de esta institución, miembro del grupo étnico “pames norte” o “xi’luy”, en la localidad El Piruche, con el título de “La universidad intercultural y el fortalecimiento de nuestra identidad” (sf), presenta un canto a favor de este tipo de enseñanza, exponiendo, que: “Al principio tenía dudas de ingresar a esta universidad ya que escuchaba comentarios que ponían en duda el que esta universidad fuera real, porque se vía raro que en un municipio estuviera un centro de estudios superiores cuando ese tipo de educación sólo podíamos encontrarlo en la capital del Estado o alguna de las ciudades grandes(...). La Universidad Comunitaria ha sido para mí algo que nunca imaginé; yo sabía de una licenciatura en derecho y sabía que eso era lo que yo quería, pero llegando aquí me encontré con que la carrera era [de] derecho pero con una orientación en asuntos indígenas, al saber esto me

tural indígena, en San Felipe de Progreso, en el Estado de México.

Pero, frente a la creación de este tipo de universidades interculturales, en el estado de Chiapas, uno de los que cuenta con mayor número de población indígenas y altos niveles de pobreza, Diana Guillén lo relaciona con la reivindicación política a favor de la autodeterminación o acaso independencia al aludir al “Redimensionamiento de una frontera largamente olvidada: Chiapas 1973-1993”, en alusión al movimiento zapatista, por encima de los estudios interculturales, defiende indirectamente, pues no lo expone textualmente, pero lo deja entrever, una educación autóctona indígena.

En esta misma línea de pensamiento se muestra Susana Andrade en “El reto de la interculturalidad...” en Ecuador (2008) al indicar que la interculturalia “tiene que ser un instrumento de descolonización” frente a las “nuevas forma de colonización [que] están regidas por la economía del mercado” (Andrade, 2008: 22 y 16), pues según la autora:

En la carrera hacia la modernidad y el progreso, buscando ser más occidentales y blancos fuimos despreciando nuestro conocimiento y negando nuestro color de piel. Sin embargo, los pueblos indígenas, negros y montubios, quienes más han soportado el peso de la opresión, la discriminación y la injusticia, han sabido resistir los procesos de destrucción cultural a través de respuestas creativas; unas veces activas (sublevaciones), otras pasivas (conversión religiosa, migración). Su lucha continua, perseverante y optimista ha alcanzado por fin el reconocimiento, respeto y valoración cultural con la declaración constitucional del Ecuador en 2008 como país pluriétnico e intercultural (Andrade, 2008: 13).

Al igual que la propuesta realizada por Schmelkes en México, Silvia Hirsch y Ariana Serrudo proponen, en Argentina, *La educación intercultural [como una opción] bilingüe...* en poblaciones indígenas (2010). Como apunta Ana Carlona Hecht (2015), en el momento presente en Argentina:

“se define como un país plirétnico y multilingüe, compuesto por veinte pueblos indígenas (...) y done, además del español y las lenguas de migración, se hablan catorce lenguas indígenas con diferentes grados de vitalidad” (Hecht, 2015: 21).

---

interesó aún mas, porque veo que ahora con ello, puedo ser un factor de cambio para mi comunidad” (Estrada, sf: 2-3).

Asimismo, atendiendo a la información aportada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) aproximadamente el 2% de la población argentina “se [auto]declara indígena o descendiente de algún pueblo originario” y un 5% oriundo del extranjero, principalmente del resto de América Latina y Europa, seguido de Asia y en menor número de África (INDEC, 2010).

Según el Consejo Federal de Cultura y Educación, este tipo de formación es “una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones(…)” (CFCE, “Resolución 107, 1999: 5-6), para un país que es principalmente de descendencia europea, donde a todo lo “indígena” es despreciado culturalmente; el planteamiento de CFCE, es por tanto una muestra de un avance hacia la igualdad y el reconocimiento a la diversidad étnica, dando lugar a nueva realidad político-cultural-social, a que la Educación intercultural bilingüe (EIB) se muestre como una “oposición a las políticas homogeneizadoras” a favor de la “diversidad sociocultural” (Hecht, 2015: 23). En Argentina, actualmente, la EIB “se trata de un tema en incipiente expansión como campo de debate teórico” (Hecht, 2015: 25), tal como hace, por ejemplo, Gabriela Novaro al cuestionarse la interculturalidad “como un concepto descriptivo y la interculturalidad como una utopía a construir” (2006), y a partir de ese punto hasta alcanzar lo que propone Acuña y Dietz de que la EIB “no debe comprenderse como un fin en sí mismo, sino un medio para producir cambios en la sociedad” (Acuña, 2005 y Dietz, 2012) hay un gran trecho, o queda mucho por andar.

Otro tema distinto sería las políticas educativas sobre la interculturalidad, como hace por ejemplo, Sergio A. Flores al tratar de la “Situación actual de las políticas públicas en relación a la interculturalidad” (2000: 21-26) en Guatemala; lo que se puede hacer extensible al resto del mundo, concluyéndose en ese aspecto que una cuestión es la teoría y otra distinta es la práctica, pues la política demagógicamente puede adornar los propósitos, por razones exclusivamente demagógicas, sobre un tema que tiene actualidad.

### **2.2.2 Multiculturalidad y educación**

La discusión sobre educación multicultural surge en el momento

en que ciertos aspectos de la variable cultura, en tanto variable representativa de la diversidad, se introducen en el aula y en la escuela. Cuando existe una presencia de grupos étnicos claramente diferenciados por razones del color de piel, lengua materna, valores y comportamientos religiosos, y, junto a todo ello y otros elementos más, diferencias socioeconómicas, se reconoce la necesidad de una educación 'especial' para tener tales diferencias. Aparece una nueva forma de conceptualizar la discriminación que se practica a través de la escuela: la discriminación por la diferencia cultural. La vieja (¿) escuela discriminatoria y reproductora de las diferencias de sexo y clase [social] también discrimina ahora (siempre lo hizo) a quienes pertenecen a grupos culturales diferentes a lo dominante y hegemónico en ella, y ambas discriminaciones, lógicamente, caminan juntas (García Castaño et al., [1993]).

Según Verma, la formación multicultural, consiste, en:

un sistema de educación que debe tratar de atender a todas las necesidades culturales (privadas y públicas), afectivas y cognitivas de los grupos y de los individuos de todos los grupos étnicos dentro de una sociedad. Esta educación busca promover la paridad de logros educaciones entre grupos y entre individuos, el respeto y la tolerancia mutuos entre diferentes grupos étnicos y culturales (Verma, 1984: 140).

Para lograr estos fines, Quintana (1992: 471-472), propone la no jerarquización de las culturas, la valoración [por igual] de todas ellas, y que la educación multicultural no se reduzca a la escuela, "sino que se implique en ella, y se realice, [en] toda la sociedad".

La finalidad de la educación, según la OCDE (1987), es:

- La preparación del estudiante para afrontar la complejidad sociocultural (próximo al tipo de educación intercultural) (Vasquez e Ingle, 1982: 1267).
- Programar el desarrollo formativo de minorías desfavorecidas (desde la perspectiva de la multiculturalidad, FC).
- Conjuntar las medidas que impulsan o amenazan la unidad nacional.
- Establecer una nueva tentativa de control estatal de una dimensión cultural o interculturalidad conflictiva (Verne, 1987: 32).

Pero frente a esta teoría más política que educativa, se puede traer a colación el planteamiento que hace sobre el tema García Castaño et al. basándose en Gibson (1984), Banks

(1986) y Sleester y Grant (1987), establecen los siguientes seis modelos de educación multicultural:

- 1 Educación para la igualdad: la asimilación cultural, con la pretensión de equiparar las oportunidades formativas para estudiantes culturalmente diferentes. Se parte de la idea de que los alumnos culturalmente distintos a la mayoría experimentan “desventajas” en el aprendizaje en las instituciones académicas normales que desarrollan aprendizajes “dominantes”; para su solución desde la perspectiva de la multiculturalidad, “se debe aumentar la compabilidad escuela/hogar” (García Castaño et al., [1993]: 2).
- 2 Entendimiento cultural: el conocimiento de la diferencia, en el que se “apuesta” por una formación “acerca” de las diferencias culturales y “no de una educación de los llamados culturalmente diferentes”: enseñando a todos los alumnos a valorar las diferenciaciones culturales. La multiculturalidad como contenido curricular, por el que

hay que preparar a los estudiantes para que vivan armoniosamente en una sociedad multiétnica, y para ello habrá que abordar en el aula las diferencias y similitudes de los grupos, con objeto de que los alumnos comprendan esa pluralidad (García, 1978; Seifer, 1973 y Solomon, 1988).

El fundamento teórico de este modelo –según Sleetar y Grant, 1988- está presente en la psicología social, como la teoría sobre el prejuicio y el grupo de referencia o auto-concepto.

- 3 El pluralismo cultural, consiste en preservar y extender este tipo de pluralismo,

surge de la no aceptación por parte de las minorías étnicas de las prácticas de aculturación y asimilación a las que se encuentran sometidas en el contacto con las culturas mayoritarias” (García Castaño et al., [1993]: 4).

Para que se pueda desarrollar el pluralismo cultural debe darse cuatro condiciones:

- A La existencia de diversidad cultural.
- B Interacción inter e intragrupos distintos.
- C Los grupos que coexisten en el mismo territorio deben compartir aproximadamente las mismas o parecidas oportunidades políticas, económicas y educativas.
- D La sociedad en cuestión debe valorar la diversidad cultural

(Stickel, 1987).

Este modelo se fundamenta en teorías sociológicas, antropológicas y del aprendizaje social (Sleeter y Grant, 1987).

- 4 La educación bicultural consta de las competencias en dos culturas.

Para estos grupos [minoritarios] la cultura nativa debería mantenerse y preservarse y la cultura dominante debería adquirirse como una alternativa o segunda cultura" (García Castaño et al., [1993]: 4);

de esta forma las minorías mantienen su identidad y al mismo tiempo adquieren conocimientos de las características de las mayorías, que les posibilita más opciones de trabajo o "participar de lleno en la sociedad dominante" (Burger, 1969).

- 5 La educación transformadora a partir de la formación multicultural (o modelo pluralista de Gibson), la reconstrucción social (enunciada por Sleeter y Grant) y el paradigma "radical" de Banks, con la que se concibe la educación multicultural como un

proceso encaminado a lograr un desarrollo de los niveles de conciencia de los estudiantes de minorías, de sus padres y de la comunidad en general acerca de sus condiciones socioeconómicas, con objeto de capacitarles para la ejecución de acciones sociales basadas en una comprensión crítica de la realidad (García Castaño et al., [1993]: 4).

Según Sleeter y Grant (1988) en el presente modelo confluyen tres tipos de teorías disparejas:

- A Teoría sociológica, como la propuesta del conflicto y de resistencia.
- B Teorías sobre el desarrollo cognitivo, vinculadas con el constructivismo del aprendizaje (Piaget y Vygotsky), unido a la propia experiencia adquirida en dicho proceso formativo.
- C Teorías de la cultura, que se

contempla como una adaptación a circunstancias vitales determinadas en gran parte por la competición entre grupos por la posesión de recursos. Se rechaza el acento en los aspectos de ideación (conocimientos, valores, creencias) de la cultura y en la concepción estática presente en las teorías sobre su transmisión, enfatizándose, por el contrario, los aspectos materiales (...), así como el carácter 'improvisado' de



la creación de la cultura a partir de la base del día a día(...), similar al que sigue la construcción individual del conocimiento" (García Castaño et al., [1993]: 5).

- 6 Educación antirracista. Existen autores, como Leicester (1992) que son partidarios de que la educación multicultural se vincule con la formación antirracista; pero, existen otros, que consideran que hay diferencia entre la educación multicultural antirracista y una formación abiertamente antirracista; en este sentido, Moodley, señala que la educación antirracista conlleva un cambio

143

de una preocupación por las diferencias culturales a un énfasis en la forma en que tales diferencias se utilizan para albergar la desigualdad (Moodley, 1986: 64).

En el establecimiento de la educación multicultural puede surgir una serie de problemas, que según Churchill (1989), se vinculan a tres momentos de su desarrollo:

- 1 En un primer estadio, de socialización, a la minoría le cuesta adaptarse a la cultura dominante, de la mayoría. En ese momento, el objetivo de este tipo de educación es lograr su inserción social.
- 2 Discriminación por parte de la mayoría; por lo que, el objetivo en este caso será eliminar los casos de prejuicio e injusticia.
- 3 En el tercer estadio, de integración, en el que la minoría se ha adaptado y ha sido aceptada por parte de la mayoría; pero, sufre a causa de una disparidad de status y por la falta de valoración de la propia cultura, y entonces, el objetivo será reforzar en dichos estudiantes su autovaloración.

Pero esta propuesta realizada por Churchill, es aproximativa, no completa, pues las situaciones, las fases de desarrollo y objetivos varían dependiendo de cada caso, como propone Fernández-Carrión (cuadro 5) y se explica a continuación.

Cuadro 5. Situación, fase y objetivos para el desarrollo correcto de la multiculturalidad

Situación	Fase	Objetivo para la solución del problema
Mayoría contra minoría	Xenofobia	Antirracismo
Minoría contra	Xenofobia	Antirracismo

mayoría		
Minoría discriminada por la mayoría	Discriminación	Igualdad
Mayoría discriminada por la minoría	Idem	Idem
La minoría es reconocida y tratada como igual por la mayoría	Igualdad de facto	Multiculturalidad de consenso
La mayoría es reconocida y tratada como igual por la minoría	Idem	Idem
La mayoría y la minoría conviven en igualdad de condiciones sociales, política, económicas y culturales	Multiculturalidad de consenso	Mantenimiento de la situación optima

Fuente Elaboración propia

La situación normal en las instituciones académicas convencionales es que la mayoría de los alumnos no reconozca y desprecie a la minoría, en una situación plenamente xenófoba, en ese caso, las fases a seguir en el proceso de la educación multicultural, debería ser –según Fernández-Carrión- la siguiente:

- 1 Reconocimiento de las diferencias y puesta en marcha de un proceso de asimilación y aceptación de las coincidencias.
- 2 Conocimiento en su totalidad y profundidad de los elementos característicos y más destacados de las culturas entre diferentes.
- 3 Construcción de un mundo cultural, y una apreciación cognitiva común, tendente a una identidad conjunta, afín a las realidades ancestrales y actuales de los grupos en conexión.
- 4 Paso de la teoría a la praxis, por lo que todo lo acordado idealmente debe practicarse dentro de las instituciones académicas y extenderse a la sociedad.
- 5 Mantener el ideal y la identidad común, acrecentándola en el tiempo, con nuevos valores que introduzcan cada colectivo en concenso siempre con el resto de componentes del colectivo escolar y social.

En esta línea, Quintana (1992: 473-475), considera que la educación multicultural, cuenta con una serie de características que le distingue de los otros tipos formativos:

- 1 La dificultad inicial a su aceptación, a causa de la hostilidad hacia lo que resulta “extraño”.
- 2 Se logra el humanismo.
- 3 “Implica una madurez humana individual y social”.
- 4 “Fomento del ‘diálogo’ como instrumento de comprensión mutua y de descubrimiento del valor de lo diferente”.
- 5 “El multiculturalismo pedagógico requiere una peculiar ‘formación de los profesores’ implicados” en este tipo de formación.
- 6 “Se requiere que la educación multicultural cuente con el apoyo de una cooperación internacional”, pero esto no es totalmente necesario, pues lo que haría esta organización es mediatizar su desarrollo y adaptaría los fines a sus necesidades instituciones y de política imperante (FC).
- 7 “Necesidad” de que la sociedad adopte un modelo multicultural formativo, “como instrumento educativo general”.
- 8 Pero este tipo de formación cuenta con un peligro –como apunta Soëtard (1985: 105), que se constituya en una “nueva forma de ideología” del poder, a nivel nacional o global (FC).

Igualmente, Quintana (1992: 475-477, exceptuando el punto 8, indicado anteriormente), considera que la pedagogía multicultural, cumple los siguientes objetivos:

- 1 Contribuir a edificar una sociedad multicultural.
- 2 Ayudar a suprimir los conflictos entre culturas.
- 3 Favorecer la formación de una identidad cultural “en los hijos de inmigrantes”.
- 4 Desarrollar en los individuos su capacidad humana de relación social entre diferentes.
- 5 Superar las dificultades propias del bilingüismo.
- 6 “Empleo de un método adecuado” interdisciplinar, mediante unas “unidades de aprendizaje intercultural (UAI)”.
- 7 Creación de un ambiente pedagógico multicultural “total”, lo que se puede lograr, con las siguientes prácticas:
- A Presencia en el aula de una diversidad étnica.
- B Eliminación del material didáctico que contenga prejuicios

raciales.

- C Intervención activa de los educadores con vista a evitar la marginación étnica y “estimular la relación entre grupos distintos y ayudar a sus alumnos a adquirir hábitos multi-culturales”.
- 8 El multiculturalismo ha de concebirse como “aditivo”, en el sentido de que fomenta las experiencias culturales diversas y próximas como fuente socializadora (Quintana, 1992: 475-477).

A nivel de políticas educativas, la multiculturalidad puede contar con los criterios, que se exponen a continuación:

- 1 Adopción del plan de agrupar en clases a los alumnos de las minorías.
- 2 Eliminación, tanto en la enseñanza como en los libros de texto, de elementos que resultan negativos para las minorías étnicas.
- 3 Establecer programas para los maestros que les preparen para actuar en conformidad con las características y necesidades de una educación multicultural.
- 4 Actuar igualmente extraescolarmente. A los grupos mayoritarios se les sensibiliza y se les dan las informaciones pertinentes del multiculturalismo.
- 5 Para la atención escolar de minorías étnicas se escogen maestros pertenecientes a su misma cultura, sobre todo cuando esos grupos cuentan con lenguas propias.
- 6 Introducción de nuevas materias y nuevos contenidos, atendiendo la realidad de las subculturas propias de los alumnos.
- 7 Reconocimiento, en el país y en la escuela en cuestión, de la lengua hablada por las minorías (Churchill, 1989).

Pero esta política educativa propuesta por Churchill (1989) tiene más de interculturalidad bilingüe que de propia multiculturalidad, para esta última se propone en particular las fases a seguir en el proceso de la educación multicultural, indicada anteriormente por parte de Fernández-Carrión, para su correcto desarrollo e implementación en la sociedad.

En la actualidad, la multiculturalidad no sólo tiene lugar dentro de las fronteras de un país, sino que trasciende de forma creciente, en unión a las nuevas tecnologías de la comunicación, al ámbito global, como analiza García Canclini al tratar

sobre los “Conflictos multiculturales de la globalización”, indicando, que:

Las teorías del ‘contacto cultural’ han estudiado casi siempre los contrastes entre los grupos sólo por los que los diferencia. El problema reside en que la mayor parte de las situaciones de interculturalidad [y multiculturales] se configura hoy no sólo por las diferencias entre culturas desarrolladas separadamente sino por las maneras desiguales en que los grupos se apropian de elementos de varias sociedades [y culturas], los que combinan y transforman [en otras nuevas culturas eclécticas] (...). El objeto de estudio no debe ser entonces sólo la diferencia, sino también la hibridación (García Canclini, 1995).

La multiculturalidad puede ser una solución o un problema a la diversidad, tal como se lo cuestiona Vázquez Gómez (1990 y 1983: 406-410), al señalar que en la relación entre las mayorías y las minorías, la identidad puede conllevar un conflicto, y de esta forma establece las siguientes interrogantes:

- ¿Es legítimo determinar las finalidades educativas en una sociedad pluralista?
- ¿Es posible la comunidad de metas dentro de un organismo que cuenta con un origen plural y diverso?
- ¿Es viable y deseable la armonía entre homogeneidad y pluralidad?

Sobre éstas y otras preguntas que puede hacerse, responde afirmativamente, que se demanda la

actitud de la búsqueda en común de los que nos une y nos diferencia, de la búsqueda de más radicales y más amplias identidades culturales(...). La armonía en las respuestas podrá lograrse si situamos las preguntas, no sólo en el marco de las dualidades culturales, sino también en el de las diferencias intraculturales, pues cabe pensar (Demorgon, 1989: 76) que es la interacción entre las dimensiones del ‘entre nosotros’ y las del ‘entre ellos’ lo que da al encuentro –intra e intercultural- su máximo desarrollo (Vázquez Gómez, 1990: 14),

dando solución a las interrogantes y al problema planteado.

### **2.2.3 La educación multicultural y el sentido de la pluriculturalidad**

Se parte de una realidad social, política, económica y cultural que diferencia grosso modo a los distintos grupos humanos que conforman el marco de la interculturalidad existente en

todas las sociedades, que se puede reducir a dos grandes colectivos contrapuestos: el constituido por la mayoría y el de la minoría étnica o migrante, por ejemplo. Generalmente, el primer colectivo desarrolla bullying contra los segundos, unido a la existencia en la enseñanza convencional de una currícula y estrategias didácticas que no atiende a las diferencias, de forma, que en esas circunstancias no es posible cumplir el plan propuesto por Schemelkes ni por Redui; según la primera autora, debe darse una aceptación y respeto a la diversidad, es decir, una educación bilingüe e “introducir lo indígena de manera transversal en todas las asignaturas de todos los grados” (Schmelkes, 2006); asimismo, reivindica: aumentar el número de becas para favorecer los estudios superiores de los indígenas, así como acercar la educación superior a las zonas densamente poblada por comunidades indígenas, y transformar las instituciones académicas convencionales en a unas nuevas en las que no existan discriminación, y por última crear “mecanismo” de seguimiento de los estudios y de la deserción de dicho grupo minoritario (Schmelkes, [20003]: 7). De igual forma, Redui propone que las nuevas instituciones educativas interculturales “contribuirán al rescate y a la difusión de expresiones culturales diversas” y vincularán las “culturas ancestrales con el mundo moderno” (Redui, sf).

La multicultural –según Churchill (1989)- se desarrolla en tres momentos distintos:

- 1 De socialización, en el que a la minoría le cuesta adaptarse a la cultura dominante, de la mayoría.
- 2 De discriminación por parte de la mayoría.
- 3 De integración, en el que la minoría se ha adaptado y ha sido aceptada.

Pero dentro de una realidad discriminatoria sobre lo diferente, es difícil que se de con normalidad el paso de una situación excepcional de xenofobia y de rechazo sobre lo distinto a otra totalmente contraria; pues, para que se de esta transformación social, educativa y cultural debe modificarse –según Fernández-Carrión- la realidad que se vive día a día en la escuela, en los hogares y en la sociedad en general, en la práctica diaria de la mayoría de los miembros de la colectividad, y seguidamente, se debe cumplir las fases del proceso de educación multicultural, propuestas por Fernández-Carrión,

desde una perspectiva del un cierto mestizaje cultural:

- 1 De convivencia en armonía de los grupos mayoritarios y minoritarios.
- 2 De reconocimiento de las diferencias y puesta en marcha de un proceso de asimilación y aceptación de las coincidencias.
- 3 De conocimiento en su totalidad y profundidad de los elementos característicos y más destacados entre las culturas de ambos colectivos.
- 4 En las currículas debe integrarse, por separado y en conjunto, elementos característicos de las culturas mayoritarias y minoritarias.
- 5 Debe introducirse estrategias didácticas acorde a la currícula integradora, que favorezca la convivencia y el reconocimiento de los valores destacados de ambas culturas y que favorezca la construcción de un ideario común.

### **3 Conclusiones**

Para superar una situación de conflicto entre grupos mayoritarios y minoritarios, dentro del ámbito educativo, o para acabar con la confrontación defendida por Diana Guillén en el “Redimensionamiento de una frontera...” (2003) y aludida igualmente por Susana Andrade en “El reto de la interculturalidad...” (2008) y el llamado proceso colonizador cultural, es necesario fomentar y desarrollar la interculturalidad y la multiculturalidad, para dar con un supuesto proceso descolonizador cultural; dos realidades distintas, complementarias en ocasiones y de mayor impacto la segunda que la primera en beneficio de la pluriculturalidad local y global.

Gabriela Novaro (2006) relaciona la interculturalidad con el diálogo de saberes; pero, más bien, debía ser con la multiculturalidad, que se puede vincular con la transdisciplinariedad, que es la metodología caracterizada por la conjunción de saberes: popular y ancestral con científico, como realiza a nivel teórico Octavio Márquez, Fernández-Carrión et al. bajo el título de “La enseñanza de la bioética para profesionales de la salud: una mirada transdisciplinar” (2018: 143-164), y a nivel práctico lo elabora María Teresa Mosquera al tratar sobre “La articulación entre los saberes populares y los biomédicos de las trabajadoras de salud/enfermedad/atención

en Rabinal [en Guatemala]" (2000: 27-35).

Si se relacionan estos tipos de escuelas y modelos educativos con la aplicación de la bioética, se podría indicar –de acuerdo a Fernández-Carrión- que el principalismo es concomitante con la “educación especial” y la “escuela comprensiva”; pues con el principio de “no maleficiencia” pretende no lesionar moralmente... al otro ser humano; mientras que con la “beneficiencia” respeta sus valores y proyectos de vida; con la “autonomía” favorece el sentido de diferencia y con la “justicia” se fomenta la no discriminación (Márquez, 2012: 93).

Mientras que con el empleo de la teoría de bioética-social, desde una posición moderada se tiende hacia una educación y escuela “inclusiva” y desde un posicionamiento más crítico o comprometido con la realidad social vulnerable favorece, propone o apoya una enseñanza e institución académica integradora; pues, se parte de una “responsabilidad de otredad”, unida a una práctica “solidaria” y una “defensa identitaria” de todos y se practica la “justicia social” de apoyo en especial a las personas más vulnerables (FC).

De igual forma, la interculturalidad y la educación intercultural sería propia del principalismo; mientras que, la multiculturalidad y la educación multicultural sería defendida por la teoría de bioética-social.

En América Latina, ante la preponderancia de una realidad social con diversidad cultural, con la persistencia de minoría étnicas y un gran porcentaje de población vulnerable, se ha hecho necesario la adecuación del principalismo, como efectuó, Francisco Javier León Correa (2020: 117-133) y Fermín Roland Schramm y Miguel Kottow (2020, 101-115), para dar paso a la conformación de una nueva teoría bioética, que no atiende en su fundamentación metodológica al principalismo, sino crea un planteamiento nuevo, original, denominado teoría de bioética-social, ideado por Fernández-Carrión (2020), partidaria de la educación e instituciones académicas integradoras y del multiculturalismo, en favor de la diversidad cultural, las minorías étnica... y los grupos vulnerables del subcontinente americano, y por extensión de toda la humanidad.

#### Bibliografía

Acuña, Leonor (2005) “Los chicos mismos te enseñan: bilin-



- güismo en la educación intercultural bilingüe”, *Lenguas, educación y culturas*, Tissera de Molina, Zigarán (compiladores), Salta, CEPIHA y Departamento de Lenguas modernas de la Universidad de Salta, 21-44.
- Andrade, Susana (2008) “El reto de la interculturalidad: interculturalidad, plurinacionalidad y ciencias sociales en Ecuador”, *Antropología. Cuadernos de investigación*, No. 8, 13-23.
- Banks, JA. (1986) “Multicultural education: Development, paradigms and goals, *Multicultural education in western societies*, Banks, Lynch (edición), London, Holt, Rinehart and Winston.
- Bissoondath, Neil (2002) *Selling Illusions: The Myth of Multiculturalism*, Toronto, Penguin.
- Bracho, Teresa et al. (2004) “Universidades interculturales”, *Debate: universidades interculturales*, Observatorio ciudadano de la educación.
- Burger, HG. (1969) *Ethnics on education: Reports on a Conference of spanish-speaking, amerindian, and negro cultural lrsfers on southwestern teaching and learning*, Bethesda, Md. ERIC Publication.
- Churchill, S. (1989) “Elaboration des politiques d’éducation dans les sociétés multiculturelles: tendances et processus dans les pays de l’OCDE”, *L’éducation multiculturelle*, París, OECDE.
- Consejo federal de cultura y educación (CFCE) (1999) *Resolución 107*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- Demorgon, Jacques (1989) *L’exploration interculturelle: pour une pédagogie internationale*, París, Armand Colin.
- Dlario Oficial de la Federación (DOF) (2008) “Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoes-tadísticas”, 78 ss, [www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5012674](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5012674).
- Dietz, Gunther (2012) “Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en la educación”, *Una aproximación antropológica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, Inés, Southwell, Myriam (2009) “La autoridad docente en cuestión”, *El monitor, revista del Ministerio de la Nación Argentina*, No. 20, 26-30.
- Estrada Castillo, Azulena (sf), Universidad Comunitaria de San

- Luis Potosí (texto inédito).
- Fernández-Carrión, Miguel-Héctor (2020), "Teoría de bioética-social", *Revista Vectores de investigación*, 17(17), 135-148.
- (2018) "La educación de principios del siglo XXI", *Educación actual. Entre el pasado y el futuro*, Miguel-Héctor Fernández-Carrión (edición), México, Editorial Torres Asociados, 11-22.
- (2015) "Identidad, la defensa de lo propio y los derechos humanos", *Derechos humanos y geneología de la dignidad en América Latina*, Ana Luisa Guerrero Guerrero, et al., México, Universidad Nacional Autónoma de México, Editorial Miguel Ángel Porrúa et al., 77-99.
- Flores, Sergio A. (2000) "Situación actual de las políticas públicas en relación a la interculturalidad", *Revista Estudios interétnicos*, año 8, No. 13, 21-26.
- García, RL. (1978) *Fostering a pluralistic society through multi-ethnic education*, Blomington, Phi. Delta Kappa Educational Foundation.
- García Canclini, Néstor (1995) *Consumidores y ciudadanis, Conflictos multiculturales de la globalización*, México, Editorial Grijalbo.
- García Castaño, F. Javier, Pulido Moyano, Rafael A., Montes del Castillo, Ángel ([1993]) "La educación multicultural y el concepto de cultura", *Revista iberoamericana de educación*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), No. 13.
- Gibson, MA. (1984) "Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and a assumption", *Anthropology and education quarterly*, 15(1), 94-119.
- Guillén, Diana (2003) "Redimensionamiento de una frontera largamente olvidada. Chiapas 1973-1993", *Frontera norte*, El Colegio de la Frontera Norte, 15(30),
- Hecht, Ana Carolina (2015) "Educación intercultural bilingüe en Argentina: un panorama actual", *Ciencia e interculturalidad*, 16(1), 20-30.
- Hirsch, Silvia, Serruo, Adriana (2010) *Eucación intercultural bilingüe en Argentina. La identidades, lenguas y protagonistas*, Buenos Aires, Novedades educativas.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) (2010) "Censo 2010", Buenos Aires, INDEC, [indec.gov.ar/indec/-web/Nivel4-Tema-2-41-135](http://indec.gov.ar/indec/-web/Nivel4-Tema-2-41-135).
- Leicester, M. (1992) "Antiracism versus the new multicultural-

- lism: Moving beyond the interminable debate”, *Cultural diversity and The schools. Equity or excellence? Education and cultural reproduction*, J. Lynch, C y S. Modgil (edición), London-Washington, The Falmer Press.
- León Correa, Francisco Javier (2020) “Principios para una bioética social”, *Revista Vectores de investigación*, 17(17), 117-133).
- Márquez Mendoza, Octavio (2012) “Bioética y responsabilidad universitaria”, *Revista Vectores de investigación*, 5(5), 85-96.
- Márquez Mendoza, Octavio, Fernández-Carrión, Miguel-Héctor et al. (2018) “La enseñanza de la bioética para profesionales de la salud: una mirada transdisciplinar”, *Educación actual. Entre el pasado y el futuro*, México, Editorial Torres Asociados, 143-164.
- Mead, Margaret (1997) *Cultura y compromiso*, Buenos Aires, Granica.
- Ministère de l’Europe et des Affaires Étrangères (MEAE) (sf) “Libertad, igualdad, fraternidad”, [diplomatie.gouv.fr/es/venir-a-francia/conozca-francia/simbolos-de-la-republica/article/libertad-igualdad-fraternidad](https://diplomatie.gouv.fr/es/venir-a-francia/conozca-francia/simbolos-de-la-republica/article/libertad-igualdad-fraternidad).
- Moodley, KA. (1986) “Canadian multicultural education: Promises and practice”. *Multicultural education in western societies*, Banks y Lynch, Holt., Rinchart&22Winston, 51-75.
- Mosquera, María Teresa (2000) “La articulación entre los saberes populares y los biomédicos de las trabajadoras de salud/enfermedad/atención en Rabinal”, *Revista Estudios interétnicos*, año 8, No. 13, 27-35.
- Murphy, Donna M. (1996) “Implications of inclusions for general and special education”, *The Elementary School Journal*, 96(5), 569-593.
- Novaro, Gabriela (2006) “Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos”, *Cuadernos interculturales*, Universidad de Valparaíso, Chile, 4(7), 49-60.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) (1987) *L’Éducation multiculturelle*, París, OECD.
- Oliver Vera, María del Carmen (2003) *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*, Barcelona, Ediciones Octaedro, Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Quintana Cabañas, José Ma. (1992) “Características de la educación multicultural”, *Revista española de pedagogía*, 469-

- 479.
- (1989) *Sociología de la educación*, Madrid, Dykinson.
  - Red de universidades interculturales (Redui) (sf) "Enfoque intercultural en la educación superior", *Redui*.
  - Rockwell, Elsie (coordinadora) (1996) *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1 reimp.
  - Schmelkes, Sylvia ([2008]) "Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?", [academia.edu/3048258/LAS\\_UNIVERSIDADES\\_INTERCULTURALES\\_EN\\_MÉXICO\\_Una\\_contribución\\_a\\_la\\_equidad\\_en\\_educación\\_superior](http://academia.edu/3048258/LAS_UNIVERSIDADES_INTERCULTURALES_EN_MÉXICO_Una_contribución_a_la_equidad_en_educación_superior).
  - (2006) "La interculturalidad en la educación básica", *Revista Prelac*, No. 3, 120-127.
  - ([2003]) "Educación superior intercultural. El caso de México", *Encuentro internacional intercambio de experiencias educativas: "Vincular los caminos a la educación superior"*, Ford Foundation, Unidad de Apoyo a las comunidades indígenas de la Universidad de Guadalajara, Anúes, 17-19 noviembre.
  - Schramm, Fermin Roland, Kottow, Miguel (2020) "Principios bioéticos en salud pública. Limitaciones y propuestas", *Revista Vectores de investigación*, 17(17), 101-115.
  - Sebba, Judy, Sachdev, Darshan. (1997) *What works in Inclusive Education*, Ilford, Bernardo's.
  - Seifer, N. (1973) "Education and the new pluralism: A preliminary survey of recent progress in the 50 states", *Annual meeting of the national coordinating assembly on ethnic studies*, Detroit.
  - Sleeter, Christine E., Grant, Carl A. (1988) *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class and gender*, New York, Macmillan.
  - (1987) "An analysis of multicultural education in the states", *Harvard educational review*, 57(4), 421-444.
  - Solomon, ID. (1988) "Strategies for implementing a pluralistic curriculum in the social studies", *Social studies*, 79(6) 256-259.
  - Soétard, M. (1985) "Education (multi)culturalisme, etc., sauvagerie essentielle", *Bildung und erziehung*, Mitter, Köln, Bóhlau, 1 vol., 93-106.
  - Stickel, GW. (1987) "Cultural pluralism and the schools: Theoretical implications for the promotion of cultural plura-

lism", *Annual conference of the American association of colleges for teacher education*", Washington.

Tenti Fanfani, Emilio (2010) "Viejas y nuevas formas de autoridad docente", *Revista Todavía*, <http://revistatodavia.com.ar/-todavia07/notas/tenti/txttenti.html>.

Touraine, Alain (2002) *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*, México, Fondo de Cultura Económica.

-(2001) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, México, Fondo de Cultura Económica.

Touraine, Alain, Khosrokhavar, Farhad (2002) *A la búsqueda de sí mismo*, Barcelona, Paidós.

Vásquez, AG., Ingle, HT. (1982) "Multicultural and minority education", *Encyclopedia of educational research*, Mitzel (edición), New York, AERA.

Vázquez Gómez, Gonzalo (1990) "La educación multicultural", *Educar*, No. 16, 7-16.

- (1983) "Problemática pedagógica de la relación entre educación y pluralismo", *Revista española de pedagogía*, No. 161, 399-417.

Verma, GK. (1984) "Educación multicultural: problemas de la investigación", *Educación multicultural y multilingüe*, Husen y Oppen, Madrid, Narcea, 33-57.

Verne, E. (1987) "Les politiques d'éducation multiculturelle: analyse critique", *L'Éducation multiculturelle*, OECD, París, OECD.