

La educación intercultural en Latinoamérica (2010-2019). Una revisión de la investigación en revistas científicas

Intercultural education in Latin America (2010-2019). A review of research in scientific journals

Miguel Anxo Santos Rego

e-mail: miguelangel.santos@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela. España

Francisco Xabier Cernadas Rios

e-mail: fucocernadas@edu.xunta.gal

Universidad de Santiago de Compostela. España

Jesica Núñez-García

e-mail: jesica.nunez@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela. España

Resumen: Con el fin de conocer la evolución reciente de la Educación Intercultural en Latinoamérica, el estudio lleva a cabo una revisión de los trabajos sobre el tema en la década 2010-2019. Se trata de una investigación sobre el «estado del arte» en la que se han seleccionado los resultados publicados en las principales revistas científicas de la órbita latinoamericana en el campo de la educación, indexadas en SCOPUS o JCR. La muestra está formada por 20 revistas y 70 artículos. Tras delimitar el concepto de Educación Intercultural, se analizan y agrupan las publicaciones seleccionadas (temática, características, metodología y técnicas de investigación utilizadas, intervenciones desarrolladas, etc.) y se somete el conjunto al pertinente análisis estadístico. Entre los principales hallazgos destacamos algunos núcleos a modo de catalizadores de la investigación realizada, en particular tres, la respuesta a la diversidad cultural en la escuela, la formación del profesorado y el hecho diferencial indígena, abordados, básicamente, desde una metodología cualitativa. Al mismo tiempo, hemos podido identificar puntos susceptibles de una mayor atención en este campo de estudio. Finalmente, se formulan algunas sugerencias y

recomendaciones a fin de encarar un futuro de investigación en el tema a partir de la evidencia aportada y la complejidad asociada a un creciente caudal de incertidumbre en los escenarios sociales.

Palabras clave: Educación Intercultural; diversidad cultural; investigación educativa; estado del arte.

Abstract: In order to ascertain the recent development of Intercultural Education in Latin America, this study undertakes a review of research on this topic over the 2010-2019 decade. It is a research on the state of the art, for which the results published in the most important Latin American scientific journals in the field of education were selected, indexed in SCOPUS or JCR. The sample consists of 20 journals and 70 articles. After circumscribing the concept of Intercultural Education, the selected journals are briefly analysed and grouped together (by topic, characteristics, methodology and research techniques used, interventions carried out, etc.), submitting the whole group to due statistical analysis. Among the main findings, we should point out three main ideas as agents of change in the research carried out, that is, the response to cultural diversity in schools, teacher training and the indigenous differential, approached basically from a qualitative methodology. At the same time, we identify points which are likely to receive increased attention in this field of study. Finally, we make some suggestions and recommendations for future research on this topic, based on the evidence provided, as well as on the complexity associated with the ever-growing level of uncertainty in the social environments.

Keywords: Intercultural Education; cultural diversity; educational research; state of the art.

Recibido / Received: 27/01/2021

Aceptado / Accepted: 01/08/2022

1. Introducción

El concepto de Educación Intercultural (EI), desarrollado a partir del reconocimiento del hecho de la diversidad étnico-cultural en la Europa y la Norteamérica de los años sesenta del pasado siglo, ha evolucionado desde una interpretación como «educación para las minorías» a la de una «educación cívica para todos», cuyo fin último es el logro de más y mejor convivencia en un plano de igualdad jurídica.

El asunto es complejo y dialécticamente poliédrico, pero puede resumirse en términos de estrategia pedagógica o, si se prefiere, didáctica, para su mejor comprensión. Mientras la multiculturalidad responde a un enfoque descriptivo de las sociedades con plurales referentes identitarios, la interculturalidad deriva, más bien, de una perspectiva normativa, a modo de un tipo ideal de sociedad civil en construcción. Por ello, entendemos por EI «un marco de interpretación y de acción reflexiva, que valora la diversidad cultural y la equidad social, disponiendo una gestión pedagógica del aprendizaje dirigida a la optimización de las distintas pero relacionadas dimensiones del proceso educativo, pensando en el logro de competencias interculturales susceptibles de ayudar al bienestar de las personas en un mundo conectado» (Santos Rego, 2010, p. 242).

La Educación Intercultural que defendemos debe comprenderse desde la existencia de supuestos pedagógicos que constituyen la base de la acción educativa sensible a principios antropológicos, epistemológicos y tecnológicos. De tal modo que, praxiológicamente hablando, es posible afirmar destinatarios claros (todos los sujetos) y una meta dialógicamente (re)constructiva, o sea, el logro de competencia

intercultural en o para la sociedad del aprendizaje (Vázquez, 1994). Y por ello, nos parece muy oportuna una perspectiva, al tiempo, hermenéutica y pragmática, en tanto que necesitamos entender el recorrido axiológico de la diversidad en un mundo necesitado de procesos y programas educativos, dentro y fuera de la escuela, para la gestión efectiva de esa diversidad.

La diversidad cultural en América Latina tiene raíces profundas y largo recorrido histórico. La pluralidad estructural de identidades representada por el gran número de pueblos originarios, se vio afectada notoriamente a partir del siglo XV por los colonizadores europeos y los africanos traídos como esclavos, a los que vino a sumarse a finales del siglo XIX el arribo a la región de nuevos flujos de inmigrantes, y aún más recientemente, a causa de la aceleración en la movilidad entre países fronterizos producto de la globalización. En este sentido, Martínez Pizarro y Orrego (2016) estiman que en 2010 existían «alrededor de unos 30 millones de latinoamericanos y caribeños residiendo en países distintos al de su nacimiento, cifra mayor a los 26 millones registrados con los datos de la ronda de censos de 2000» (p. 12), y sostienen que «el promedio regional de niñas y niños nacidos en un país distinto al de residencia sobre el total de población de similares características es de un 10,5%, sin que exista un país cuyo porcentaje supere el 30%» (p. 36).

Con todo, el debate sobre la interculturalidad y la educación intercultural no aparecen en ese contexto de manera significativa hasta finales del siglo XX, y lo hace de manera estrechamente relacionada con el análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas (Muñoz, 2002; López, 2003). En las tierras de Latinoamérica, la escuela viene repudiando históricamente el saber ancestral que podría aportar el alumnado indígena, al que se considera en situación de *déficit cultural*, lo que se traduce, en la práctica, en mayores índices de fracaso y deserción escolar.

Estas condiciones de exclusión de las poblaciones indígenas y afrodescendientes, que asisten a la invisibilización o a una exigua valoración de su capital cultural, exigen procesos educativos que reconozcan sus saberes ancestrales y los validen. De hecho, la interculturalidad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación del concepto de cultura, hace referencia al cruzamiento, la relación, el contacto, el mestizaje, la confrontación, la negociación, la intersección e intercambio entre culturas (Manço, 2000). En este sentido, la introducción de un concepto como «interculturalidad» busca, precisamente, problematizar la concepción estática y anclada de «cultura», pasando de entender esta como recurso distintivo de las élites, al reconocimiento de todas las personas como agentes portadores de cultura, en tanto que acción social y prácticas material-simbólicas desarrolladas inherentemente por parte de todos los seres humanos. Por tanto, nuestra posición parte de la interculturalidad como proyecto dirigido al reconocimiento de la diversidad de formas de ver y entender el mundo presente en las comunidades, desde las que es necesario partir para construir verdaderos procesos de cambio social. En otras palabras, el modelo *intercultural bilingüe* supone (Vargas, 2019, pp. 119-120) «una educación no ya *para* los indígenas sino *con* y *desde* los indígenas, en donde comunidades y organizaciones participen activamente en la transformación de las realidades locales».

El creciente interés educativo por atender adecuadamente a la convivencia intercultural haciendo uso de estrategias inclusivas tiene su reflejo en la abundancia de publicaciones relativas a la EI en Latinoamérica. Así pues, a fin de revisar su desarrollo reciente, nos proponemos hacer balance de las líneas de investigación predominantes en relación con el asunto, al objeto de precisar las áreas que conviene cultivar en los años venideros, que, sin lugar a dudas, estarán marcados por los efectos sociales y, por supuesto, educativos, de la pandemia generada por la COVID-19, que afecta en mayor medida a los colectivos más vulnerables, entre ellos las poblaciones indígenas.

2. Metodología

Hemos llevado a cabo un análisis del «estado del arte», como un tipo de investigación documental en EI, guiados por procesos inductivos de recogida y sistematización de la información, y procesos deductivos de análisis, interpretación y nueva construcción (Guevara, 2016). Por lo tanto, tratando de orientar la metodología y la información de esta revisión sistemática se utilizaron los Elementos de Información Preferidos para Revisiones Sistemáticas (PRISMA) (Page, McKenzie, Bossuyt et al., 2021). Y es a través del consiguiente protocolo que se describen los criterios de selección de los artículos, la estrategia de búsqueda y los procesos de extracción y análisis de los datos.

El estudio ofrece una aproximación basada en el examen de la investigación sobre el tema en la década 2010-2019, valiéndonos de los resultados publicados en las principales revistas científicas latinoamericanas de educación -53 en total, 28 de ellas brasileñas- indexadas en los catálogos JCR y SCOPUS. Para la búsqueda de los trabajos utilizamos dos descriptores o palabras clave, «educación intercultural» y «diversidad cultural», solicitando resultados tanto en el título del texto como en las palabras clave y en el contenido, localizándose un total de 70 artículos en 20 revistas que responden a los tópicos formulados (Tabla 1).

Tabla 1. Revistas JCR/Scopus con publicaciones sobre EI (2010-2019).

Código	Título de la revista	País	Scope	Publicaciones
1	Bolema-Mathematics Education Bulletin	Brasil	Educación Matemática o áreas afines	1
2	Cadernos de Pesquisa	Brasil	Atención a las desigualdades sociales	4
3	Conhecimento Online	Brasil	Ciencias Físicas e Ingeniería, Ciencias Sociales y Humanidades, y Ciencias de la Salud	1
4	Educação e Pesquisa	Brasil	Área educativa	2

5	Educação e Sociedade	Brasil	Teoría social (relación entre educación y sociedad)	1
6	Ensaio	Brasil	Evaluación y políticas públicas en educación	2
7	Estudios Pedagógicos (Valdivia)	Chile	Didáctica, enseñanza, aprendizaje, TICs, evaluaciones, políticas, interculturalidad, inclusión, y desarrollo profesional docente	8
8	Ikala	Colombia	Lengua, lingüística, literatura, traducción y enseñanza-aprendizaje de idiomas	2
9	Magis	Colombia	Prácticas pedagógicas, didácticas y de gestión educativa.	3
10	Paideia	Brasil	Psicología, educación y áreas afines	1
11	Pensamiento Educativo	Chile	Procesos de enseñanza y aprendizaje, educación superior, TICs, políticas educativas, medición y evaluación educativa, filosofía e historia de la educación	4
12	Perfiles Educativos	México	Educación en el ámbito iberoamericano.	9
13	Práxis Educativa	Brasil	Ciencias Sociales y educación	2
14	Revista Brasileira de Educação	Brasil	Educación, educación básica, educación superior y política educativa, y movimientos sociales	2

15	Revista Colombiana de Educación	Colombia	Investigación educativa, educación y pedagogía	10
16	Revista de Pedagogía	Venezuela	Pedagogía con alcance multidisciplinario	2
17	Revista Electrónica de Investigación Educativa	México	Educación.	1
18	Revista Electrónica Educare	Costa Rica	Educación	3
19	Revista Iberoamericana de Educación Superior	México	Educación Superior	1
20	Revista Mexicana de Investigación Educativa	México	Educación	11
Total				70

Fuente: Elaboración propia.

3. El estado del arte en EI

Una vez seleccionados los trabajos, procedimos a clasificarlos para identificar núcleos temáticos, analizar en profundidad su contenido y recoger, de forma sistemática y rigurosa, datos que nos pudieran permitir realizar análisis estadísticos indispensables en este tipo de investigación (Guevara, 2016).

3.1. Análisis de contenido

El primer acercamiento al contenido de los 70 artículos facilitó la identificación de las siguientes temáticas, abordadas tanto desde el plano teórico como desde aproximaciones cualitativas o cuantitativas:

1. Ensayos de contenido genérico sobre EI (concepto, supuestos, principios, fines, modelos, enfoques, objetivos, etc.).
2. Conocimiento, actitudes y creencias ante otras culturas: sensibilidad intercultural y formación del profesorado.
3. Diversidad cultural en la escuela: escolarización del alumnado culturalmente diverso (estadísticas, marco legal, política educativa, etc.); la respuesta a la diversidad cultural en las aulas (integración socio-afectiva y educativa, convivencia, tratamiento de la diversidad, igualdad de oportunidades, rendimiento académico, currículo intercultural, educación intercultural bilingüe, relaciones familia-centro, mediación, etc.); y la investigación sobre diversidad cultural.
4. Educación superior indígena.

3.1.1. Ensayos de Contenido Genérico sobre Educación Intercultural

En el periodo analizado, una autora destaca por presentar una doble aportación a la reflexión teórica en el campo (Ferrão, 2010, 2012). En su primer trabajo (2010), pone el foco en dar a conocer y discutir las tensiones presentes en el desarrollo de la EI en el continente americano, mientras que en el segundo (aparecido en 2012) lo que pretende es analizar los diferentes sentidos atribuidos por los profesores a los términos «igualdad» y «diferencia», presentar la perspectiva sobre EI que se viene construyendo en los últimos años, y evidenciar la interrelación entre esas cuestiones y la educación en derechos humanos.

Continuando con las publicaciones en las que se realiza un análisis general de la interculturalidad, las referiremos siguiendo un orden cronológico. Anclando sus usos en la literatura antropológica y de ciencias sociales, Dietz (2017, p. 192) propone definir y clasificar la noción de interculturalidad de acuerdo con tres ejes semánticos diferentes, pero complementarios:

1. la distinción entre la interculturalidad como un concepto descriptivo en oposición a otro prescriptivo;
2. la subyacente asunción implícita de una noción de cultura estática, en oposición a una noción dinámica; y,
3. la aplicación más bien funcionalista del concepto de interculturalidad, a fin de analizar el *statu quo* de cierta sociedad *versus* su aplicación crítica y emancipatoria, para identificar los conflictos inherentes y las fuentes de transformación societaria.

Al respecto, la reflexión de Castillo Guzmán y Guido (2015) supone una visión panorámica en torno a la interculturalidad, en dos planos específicos: de una parte, asumiendo los recorridos de lo intercultural en su configuración como objeto de conceptualizaciones y teorizaciones de los saberes expertos en educación, tanto en perspectiva continental como global, y de otra, como una posibilidad de visibilizar en el contexto de Colombia las dinámicas y las fuerzas que determinan el curso que el enfoque intercultural tomó allí en un momento histórico determinado. El artículo de Lara Guzmán (2015) supone una deliberación sobre la relación entre interculturalidad y procesos educativos, desarrollando tres ejes fundamentales: el análisis del concepto de *interculturalidad*; el análisis de la *decolonialidad* (postura teórica que ha transitado de manera casi paralela con lo intercultural en América Latina) para, finalmente, formular la base de una propuesta en términos educativos. Rohling y Ribeiro (2016), por su parte, afirman una forma de considerar el concepto de justicia escolar a la luz, de una parte, de la teoría de la justicia como equidad, de Rawls, y también de la teoría crítica de Bourdieu a la escuela y a su papel perpetuador de las desigualdades previas a la vivencia escolar.

Dos autores coinciden en el abordaje del concepto de *alteridad*: el texto de Farinon (2018) apunta algunos sentidos y desafíos que el principio de alteridad representa para la educación, destacando la formación ética, la sensibilidad, la razonabilidad y la fecundidad; mientras que el profesor alemán Hans Georg Flickinger (2018) enfatiza la relación de alteridad como directriz que señala la

necesaria postura pedagógica cuando se trata de cumplir la tarea de preparar a los jóvenes para la convivencia de tradiciones culturales diversas, reconocer el derecho del otro a ser diferente y responsabilizarse por su integración sociocultural. Por último, el ensayo de Rosa (2019) plantea una aproximación a la cultura tradicional de las comunidades indígenas a partir de la epistemología ecológica de Gregory Bateson, para comprender los saberes tradicionales, en tanto que sus presupuestos exigen una transformación de las formas de abordar la pluralidad de conocimientos en la EI.

3.1.2. *Conocimiento, Actitudes y Creencias ante otras Culturas*

a) Sensibilidad Intercultural

En el ámbito de las investigaciones analíticas en torno a la sensibilidad intercultural, recogemos en primer término la indagación cualitativa de Dilly (2017) quien, partiendo de una revisión bibliográfica, se propone como objetivo formular algunas reflexiones teóricas sobre la importancia de la acogida dispensada a las diferentes manifestaciones culturales de los niños en la educación infantil y sobre la importancia del juego y los juguetes en la mediación de este proceso.

Si ponemos nuestra atención en las percepciones del alumnado no universitario, encontramos dos investigaciones. En la primera, de corte cuantitativo, Sanhueza, Cardona y Friz (2012) evalúan las diferencias étnicas, de edad y de género en cuanto a la sensibilidad intercultural en alumnos de educación primaria y secundaria (N=389) de la provincia de Alicante. En la esfera cualitativa, el examen de Roa (2016), a través de la microetnografía, tenía como objetivo identificar las creencias religiosas de los estudiantes de 26 instituciones educativas de enseñanza primaria en un contexto de diversidad cultural y las perspectivas del diseño curricular propuesto por la educación religiosa en instituciones educativas del Cauca, en Colombia.

Un caso particular entre el profesorado lo constituyen los denominados docentes en formación, alumnado universitario que aspira a ejercer la docencia en el futuro. Sendas muestras de este colectivo son objeto de dos trabajos cuantitativos que buscan analizar sus representaciones. En el primero, Sánchez Bravo, Navas y Holgado (2013) aplican una escala de actitudes hacia la inmigración a un grupo de estudiantes de pedagogía chilenos (N=720). Por su parte, volviendo al contexto español, Rodríguez Izquierdo (2016) analiza las creencias de los estudiantes de educación social sobre la noción de interculturalidad y sobre cómo han de ser abordadas las prácticas educativas en entornos multiculturales. Finalmente, en otra publicación que se acoge a las ventajas de la metodología mixta, Rodríguez Fuentes y Fernández Fernández (2018) estudian las actitudes de profesores, alumnos y padres/madres de la ciudad de Granada ante el alumnado inmigrante, buscando el establecimiento de patrones y diferencias entre colectivos.

Además, en unos centros escolares caracterizados por la creciente presencia de alumnado étnica y culturalmente plural, si bien con matices derivados de variables como la experiencia, la edad, el género, la empatía o la formación recibida, las opiniones de los distintos miembros de la comunidad educativa distan de ser

unívocas y aún congruentes. Lo que se constata es que, junto a una moderada sensibilidad general hacia la diversidad cultural, todavía permanecen no pocas contradicciones, estereotipos y prejuicios en relación con otras culturas, poniendo de manifiesto la necesidad de promover en ese marco de referencia una aproximación a la interculturalidad menos restrictiva.

b) Formación del Profesorado

Las contribuciones teóricas en relación con el análisis y enfoques sobre la interculturalidad en la experiencia docente son abundantes. Cronológicamente, iniciamos el recorrido por las mismas con Aranda (2011), quien reflexiona sobre la responsabilidad de la formación inicial docente, sobre temas de investigación y formación en y para una praxis innovadora de currículum intercultural.

El mismo año Bertely (2011) plantea algunas intersecciones, desequilibrios y conflictos entre el enfoque intercultural oficial en México y las opciones y programas universitarios documentados, al tiempo que defiende la pertinencia política de la articulación y/o diálogo entre los conocimientos indígenas y universitarios. Por su parte, Geeregat, Vásquez Palma y Fierro (2012) presentan una visión crítica de la formación inicial docente en contextos multiculturales y discuten acerca de la posibilidad de una relación intercultural entre la sociedad dominante y la indígena. Granados (2016) plantea una conjetura teórica en torno a la interculturalidad crítica como herramienta de la pedagogía *decolonial* para ser explorada en los programas de formación inicial de docentes de lenguas. Finalmente, el ensayo de Ivenicki (2018) defiende y desarrolla tres argumentos centrales, a saber: el multiculturalismo no debe ser tratado como un añadido al currículo; la construcción curricular podría articular la perspectiva multicultural en los planes de formación de profesores; y la formación inicial y continua del profesorado puede ensancharse con visión transformadora, a partir de la articulación del currículo y de la investigación.

Corresponde ahora el turno a las investigaciones empíricas que utilizan la metodología cuantitativa: Murua, Etxeberria Balardi, Garmendia y Arrieta (2012) abordan las competencias que debe presentar el profesorado que trabaja con alumnado inmigrante en las etapas de enseñanza infantil y primaria; en tanto González Mediel, Berrios y Buxarras (2013) presentan diferentes actitudes de la comunidad educativa ante la EI, y ofrecen a continuación pautas de cómo debería ser la formación ideal del profesorado en este campo, además de proponer una herramienta de recogida de información que sirve para medir la sensibilidad intercultural del profesorado.

Más abundante se presenta el catálogo de trabajos que, apuntando a una mejor gestión de la pluriculturalidad, se valen de metodologías cualitativas en el terreno de la formación, contextualizando sus aportaciones en diferentes países. En el escenario colombiano, encontramos dos publicaciones: la de Díaz Sánchez (2015), quien, partiendo del análisis documental, presenta una reflexión pedagógica acerca de la formación de los docentes para el abordaje de los estudios escolares afrocolombianos, y el texto de Sandoval, Delgadillo y Pérez Salazar (2015), que muestra los resultados de una investigación antropológica llevada a cabo a partir de los relatos de los maestros sobre la memoria de sus experiencias de infancia

relacionadas con la diferencia cultural, la manera como estas han permeado su relación con la «otredad» y los procesos de resignificación en su vida como maestros.

En el caso de Chile descubrimos otras tantas publicaciones: De la Rosa (2015) realiza una revisión bibliográfica de artículos de investigación y reflexión publicados en aquel país, en el que se abordan conjuntamente los conceptos de *diversidad* y *formación docente*, buscando identificar y analizar los discursos que prevalecen en la construcción del *sujeto diverso*; y el estudio de casos múltiple de Jiménez Vargas y Montecinos (2018), que examina los enfoques con los que ocho profesores noveles chilenos se plantean la gestión de la diversidad escolar y la relación entre estos y su formación inicial; lo que se pone de manifiesto es la insuficiente formación pedagógica y el consiguiente déficit competencial para trabajar en escenarios educativos diversos. Por último, Canen y Giseli (2011) parten de un análisis documental en Brasil, y proponen una perspectiva *culturalmente sensible* como posibilidad de formación del profesorado, sin esquivar el debate sobre la producción del conocimiento en el área.

Para finalizar este apartado, referiremos sendas investigaciones empíricas localizadas en España y cuya opción es la complementariedad metodológica. Gil, Gómez Barreto y González Villora (2016) pretendían conocer las creencias que sobre la multiculturalidad tienen los estudiantes de la titulación de maestro de educación infantil, y llegar a comprender cómo se desarrolla la competencia intercultural en el proceso de formación inicial en la Facultad de Educación de la Universidad de Castilla la Mancha, sita en la ciudad de Albacete. Por su lado, Vicente da Silva y Goenechea (2016) presentan los resultados de una encuesta realizada entre profesorado español receptor de alumnado inmigrante y profundizan en la relación entre la EI y la formación de profesores en contexto multicultural y multilingüe.

Como principales conclusiones de las publicaciones recogidas, no ya solo en razón de la existencia de alumnado culturalmente diverso en las instituciones educativas, sino también ante la necesidad de proporcionar una réplica pedagógica de calidad propia de una escuela inclusiva, es menester considerar la insuficiente presencia en la formación del profesorado de contenidos, procesos o dinámicas relacionadas con la generación de competencias interculturales, la general preocupación por la exigua capacitación docente para dar respuesta a los retos que supone una sociedad culturalmente diversa y, en consecuencia, la necesidad de revisar planes y programas de estudio, a fin de proyectarlos según los patrones de desarrollo más solventes en la pedagogía intercultural.

En lo anterior lo que hacemos es referirnos a una respuesta por parte de la comunidad educativa en la que se aúnen fuerzas para reconocer el importante papel que juega la familia y la comunidad en la construcción de saberes y conocimientos que deben formar parte del currículo escolar. Entendemos, entonces, por escuela inclusiva aquella en la que se respetan los derechos y la dignidad de todas las personas, trabajando desde metodologías de aprendizaje en las que se tienen en cuenta las particularidades del alumnado, aprovechando estas como activos de aprendizaje (Lander, 2011). Además, es necesario considerar los estudios decoloniales que denuncian la presencia de una colonialidad del saber en las prácticas educativas en América Latina, especialmente, referido a la construcción de conocimiento históricamente relacionado con la legitimación de situaciones de

injusticia y desigualdad. Emergen, asimismo, nuevos marcos epistemológicos como el de las epistemologías del Sur, propuesto por Boaventura de Sousa Santos (2009) en el que se ponen en valor la pluralidad de experiencias histórico-culturales.

3.1.3. *La Diversidad Cultural en la Escuela*

a) Escolarización del Alumnado Culturalmente Diverso

Para abrir este apartado, en el que únicamente hemos encontrado trabajos con un formato metodológico de tipo cualitativo, recogemos una sección sobre «interculturalidad y educación de colectivos minoritarios» en diferentes países latinoamericanos. El abordaje del horizonte político y pedagógico de experiencias en comunidades indígenas de México, Ecuador y Colombia, constituye el objetivo de las tres primeras pesquisas. Baronnet (2015), desde métodos de investigación de carácter socio-antropológico, etnografías y entrevistas, estudia la generación de prácticas educativas autonómicas en una región pluricultural en conflicto, cuyos territorios están reorganizados a veinte años de la creación de nuevos municipios por el zapatismo en tierras mexicanas. González Terreros (2015) trae a primer plano las escuelas clandestinas implementadas por los indígenas a mediados del siglo XX en Ecuador para enseñar a los suyos, tratándose de centros perseguidos y hostigados por los hacendados que no veían pertinente que los nativos se instruyesen. Por su parte, Fayad (2015) se pregunta cuál es el papel de la escolarización en Colombia a propósito de prácticas culturales que no son reconocidas en los modelos de escolarización. Ocoró (2015) analiza la irrupción de los afrodescendientes en la vida política y educativa de Argentina durante el kirchnerismo, periodo en el cual se vieron fortalecidos como actores políticos y en el que se abrieron expectativas favorables para avanzar en sus reivindicaciones. Jiménez Vargas (2014) reflexiona sobre los recurrentes desafíos en materia de educación intercultural en Chile, centrando su mirada en la tensión asociada a la creciente llegada de alumnado inmigrante a las aulas. Salvando el océano que une ambos continentes, en la última de las publicaciones a reseñar, López Belmonte, Fuentes Cabrera y Pozo (2018) persiguen conocer las historias de vida y perspectivas de futuro de los *menores extranjeros no acompañados* (MENA) escolarizados en los centros educativos de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

Con todo, pese a determinados avances de naturaleza jurídica y de sensibilización social, los estudios muestran la persistente continuidad de un apreciable desencuentro entre la teoría y la práctica. Desde luego, aún sin dejar de reconocerse la diversidad como fuente de riqueza y ganancia mutua, no resulta menos cierta la existencia de políticas, acciones y formas de categorizarla que están perpetuando la situación de desigualdad y la pervivencia de toda suerte de estereotipos respecto de las personas indígenas, afrodescendientes, procedentes de la inmigración, etc.; por el mero hecho de serlo. Lo cual hace que el papel de la educación, dentro y fuera de la escuela, sea representado como uno de los pocos antidotos efectivos a medio y largo plazo para revertir la situación y colocarla en perspectiva de desarrollo intercultural.

b) La Respuesta a la Diversidad Cultural en las Aulas

Desde una *óptica* teórica, para Espinosa (2012), la construcción social del concepto de *diferencia*, que subyace en las prácticas educativas actuales y cimenta los programas educativos vigentes, puede guardar tras de sí una nueva forma de discriminación en la medida en que contribuya a fortalecer el estatus de minoría marginal que aparentemente se busca erradicar. Martínez Mora y Silva (2015), partiendo del reconocimiento de la existencia de diversos modos de saber, de poder y de ser, se plantean la redefinición del papel de la escuela, del currículo, de la enseñanza y de las ciencias sociales, y la apertura a diversos escenarios de lo educativo desde la lógica del diálogo intercultural, pues lo que importa es promover la construcción de un horizonte *heterocultural* en el marco de la contemporaneidad. Por su parte, Eyng, Mota, Simião y Sehn (2018) argumentan a favor del derecho a la diversidad en el currículum, considerándolo como un curso de formación de la identidad y garantía de derechos, mediante prácticas que dialogan con la igualdad y diferencia a través de la interculturalidad. Finalmente, Garita (2014) alude al ejercicio profesional de la orientación con perspectiva intercultural para el abordaje de contextos multiculturales, reflexionando sobre la convivencia como un reto de alcance social en estos entornos.

El resto de contribuciones en el presente apartado siguen también una dirección metodológica de orden cualitativo. En el entorno latinoamericano, Ferrão (2016) estudia las relaciones entre escuela y prácticas interculturales, teniendo como referencia un curso inspirado en la investigación-acción, promoviendo la incorporación de la perspectiva intercultural en la rutina escolar. El objetivo del trabajo etnográfico de Zambrano y Ávila (2018) es analizar la sociabilidad de la infancia migrante en espacios escolares de Michoacán (México), registrando para ello interacciones y relaciones de amistad reportadas por los niños y sus padres. Escalante, Fernández Obando y Gaete (2014) exploran la diversidad cultural en las aulas de doce instituciones de educación primaria en Costa Rica.

De nuevo en la órbita española, Leiva y Márquez Pérez (2012) indagan en centros educativos de primaria y secundaria de Andalucía sobre las relaciones interpersonales y la promoción de la comunicación intercultural como herramientas fundamentales en la construcción de escuelas interculturales e inclusivas. Sin abandonar la citada Comunidad Autónoma española, el trabajo de investigación de Guerrero (2013) analiza el rol e incidencia de la figura del mediador intercultural, así como la aplicación de las *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística* en centros educativos. Cabrera y Montero (2014) analizan las publicaciones sobre inmigración y escuela durante las dos décadas recientes, concluyendo que los estudiantes latinoamericanos en España están superando dificultades y ascendiendo en el sistema educativo, más allá de los niveles obligatorios. La investigación etnográfica de observación participante realizada por Jiménez Vergas, Lalueza y Fardella (2017), analiza dos sistemas de actividad educativa (procesos de enseñanza-aprendizaje basados en enfoques tradicionales y procesos de enseñanza-aprendizaje inspirados en el modelo Quinta Dimensión) en una escuela pública del área metropolitana de Barcelona. Por último, la contribución de Martínez Lirola (2018) aborda la forma

de introducir aspectos culturales mediante actividades cooperativas en el aula de lengua extranjera en la educación superior.

Para cerrar la presente sección, recogemos a continuación una serie de contribuciones referidas al desarrollo de la educación intercultural bilingüe (EIB) en distintos contextos geográficos, que no se restringen a la educación escolarizada, sino que incluyen la educación no formal, así como estrategias curriculares y didácticas desarrolladas a través de tecnologías de la información y la comunicación.

Los dos primeros trabajos presentan sendas experiencias de desarrollo curricular con y para los pueblos indígenas en México: en la primera, colaborando con la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), Sartorello (2014) presenta desde el estado de Chiapas un modelo curricular en EIB, cuyo eje es el desarrollo de la lengua indígena y la elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües, en tanto que Vázquez-Zentella, Pérez García y Díaz Barriga (2014) muestran cómo implementar la interculturalidad y avanzar en la actualización de los docentes para atender la complejidad de la diversidad étnica y lingüística de niñas y niños indígenas en educación preescolar en la ciudad de México.

Cuatro son las aportaciones procedentes de Chile: sendos ensayos de Williamson y Navarrete (2014), Lagos (2015), Ibáñez Salgado (2015) y Espinoza (2016) realizan las correspondientes evaluaciones críticas del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) implementado en escuelas y comunidades mapuches, tanto urbanas como rurales del sur del país; el primero de ellos trata del aporte de la cooperación internacional al desarrollo del proyecto; el segundo centra su análisis en datos recogidos en diferentes estudios cualitativos de antropología lingüística; el tercero pretende contribuir a la mejora de la puesta en práctica de la EI en el país, examinando su pertinencia cultural; y el último de los citados aborda una revisión bibliográfica sistemática y crítica de una serie de investigaciones sociolingüísticas acerca de la situación de las lenguas indígenas en el susodicho país andino.

El trabajo de Unamuno (2012) muestra los primeros resultados de una investigación sociolingüística sobre la EIB en Argentina, donde pretende identificar algunos elementos que permitan dar cuenta del rol de las lenguas en los procesos sociales que involucran a la población indígena.

Por último, Castillo, Llorent, Salazar y Álamo (2018) realizan un estudio no experimental en el que se describe el procedimiento didáctico empleado por las docentes de EIB para alfabetizar a los niños *wayuu* de un distrito urbano de Maracaibo, estado venezolano de Zulia, concluyendo la necesidad imperiosa de formación de los docentes en la enseñanza de la lengua indígena del pueblo wayuu (el análisis de datos fue cualitativo y cuantitativo).

Amodo de corolario para el cierre de este apartado, es palmario que las exigencias de una escuela democrática y culturalmente inclusiva pasan, indefectiblemente, por la consideración de que la diversidad alcanza e implica a todos los estudiantes, junto al necesario respeto a determinados elementos identitarios dentro de la comunidad educativa, con lo cual la inserción de la EI en el currículo acaba por convertirse en dimensión sustantiva de un proyecto pedagógico de centro.

c) La Investigación sobre la Diversidad Cultural

La totalidad de los artículos correspondientes a esta sección parten de trabajos con metodología cualitativa, el primero de ellos específicamente de tipo investigación-acción. González Mediel, Berríos y Vila (2015) presentan una experiencia cooperativa en un Centro de Educación Primaria de Barcelona como vía de formación del profesorado y de transformación curricular. En Trigos (2019), la autora reflexiona sobre el estado de la investigación en «literacidades académicas» en el contexto de la educación superior en América Latina, mostrando la aparición de una perspectiva sociocultural crítica, que considera las «literacidades académicas» como prácticas sociales insertas en sistemas de poder. El trabajo de revisión de Jiménez Vargas y Montecinos (2019) examina los principales ámbitos y enfoques de la investigación en educación multicultural en el período 2004-2013 en Chile. Por último, el escrito de García-García (2019) tiene por objetivo caracterizar las estrategias que utilizan los estudiantes universitarios en un contexto intercultural cuando resuelven problemas algebraicos.

Así pues, el análisis documental revela la escasa investigación realizada sobre el ámbito de la interculturalidad en este periodo, y también la ausencia, entre los temas abordados, de los Fondos de Conocimiento (*Funds of Knowledge*), materia de estudio cualitativo en la antropología educativa y que informa sugerentes vías de relación familia-escuela en contextos de apreciable diversidad étnico-cultural.

3.1.4. Educación Superior Indígena

En el contexto latinoamericano, los pueblos indígenas originarios y las comunidades afrodescendientes (Mato, 2014) reivindican -ya desde los años setenta del siglo pasado- no solamente el derecho a la tierra y a un territorio, a sus lenguas y sus culturas, sino también el derecho a una educación cultural y lingüísticamente pertinente. Las denominadas «universidades interculturales» creadas en países como Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela, constituyen un nuevo tipo de institución destinado a formar jóvenes provenientes, sobre todo, de regiones indígenas que no han tenido acceso a la educación superior y a quienes se les ofrecen carreras específicas que se imparten en sus propias regiones de origen.

Particularmente en México, por iniciativa gubernamental se han ido estableciendo desde 2004 universidades interculturales en Sinaloa, el estado de México, Tabasco, Puebla, Chiapas, Veracruz, Quintana Roo, Michoacán, Guerrero, San Luis Potosí, Hidalgo y Nayarit. Circunstancia que, seguramente, explica el hecho de que la mayor parte de las publicaciones que observan como centro de interés la educación superior indígena tienen a México como referente geográfico, destacando particularmente en este contexto las investigaciones etnográficas del profesor Gunter Dietz, referidas a la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI).

En el primero de sus trabajos, Mateos y Dietz (2014), basándose en aportaciones teóricas europeas sobre la promoción de las capacidades interculturales, analiza las diferentes formas con las que actores educativos y académicos conciben la

interculturalidad, en el emergente subsistema de educación superior intercultural mexicano y, concretamente, veracruzano. ¿Cómo cambian las significaciones, traducciones y adaptaciones de los modelos educativos «interculturales» cuando salen de un contexto «migrantológico» europeo y entran en un marco indigenista o post-indigenista mexicano? En otro artículo, Mateos, Dietz y Mendoza (2016) presentan los resultados empíricos de un proyecto de investigación que acompaña etnográficamente a jóvenes egresados y egresadas de la UVI. Su objetivo consiste en describir la forma en que esta institución desarrolla *saberes-haceres* al abrirse a otros tipos de conocimientos, analizando para ello las características que tienen los nuevos graduados de esta universidad, y se exponen sus saberes académicos y comunitarios.

El estudio de Santana (2015) se ha de entender como una reflexión comprensiva acerca de lo que puede haber significado la implementación de políticas y programas interculturales en materia de educación superior para los pueblos indígenas. Mendoza (2017) observa el posicionamiento de la inclusión educativa en la política educativa mexicana a partir de la Reforma Educativa de 2013. La misma historia de la política educativa indígena en el país azteca resume el epicentro de la aportación de Castillo Rosas (2016), en la cual se pone de manifiesto el cauce transformativo de esa política a lo largo del tiempo y se reporta la existencia de un estudio de factibilidad cuyo objetivo fue analizar la posible creación de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, financiada por el denominado Movimiento Indígena Otomí.

La investigación de Alonso, Hernández Alarcón y Solís (2014) escruta el modelo educativo de las universidades interculturales nucleadas en torno al fomento de distintas capacidades en las comunidades indígenas, por medio de asistencias técnicas, transfiriendo tecnología y conocimientos especializados en actividades agropecuarias. En el trabajo de Sartorello (2016), a partir de las reflexiones de las y los jóvenes estudiantes que participaron en un proyecto de investigación colaborativo en la Universidad Intercultural de Chiapas, se muestran algunos conflictos interculturales que ocurren entre universitarios mestizos e indígenas y se destaca que la convivencia intercultural está limitada por la presencia de fuertes asimetrías sociales, económicas y académicas. El ensayo de Lebrato (2016) explora la diversidad epistemológica y la praxis indígena presente en la EI, a través del caso del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) en Jaltepec, Oaxaca. Por último, Ávila, Betancourt, Arias y Ávila (2016) narran la experiencia de educación superior intercultural en tres instituciones: la Universidad Intercultural de Chiapas, la Universidad Intercultural Indígena del Estado de Michoacán y la licenciatura en Gestión y Desarrollo Intercultural que se impulsa en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Colombia y Brasil, respectivamente, son el escenario de las dos últimas investigaciones. De un lado, Rivera, Osuna y Rodríguez García (2017) estudian la experiencia de implantación y funcionamiento de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia, como programa específico e innovador de educación superior, que pretende profundizar en la problemática de la educación intercultural universitaria adaptada a las necesidades y especificidades de las comunidades indígenas. Y del otro, Soares (2018) parte del análisis documental de los datos recogidos en diferentes fuentes sobre Educación Superior en Brasil, para

examinar algunas bases epistemológicas y metodológicas que hagan posible una mejor comprensión de cómo realizar una educación intercultural.

3.2. Análisis cuantitativo

Asumimos en la parte final del estudio los hallazgos que podemos presentar bajo una óptica cuantitativa en este ámbito. A fin de proceder al análisis estadístico, introdujimos la información en una matriz de datos utilizando el paquete estadístico IBM-SPSS (versión 25), codificando inicialmente las siguientes variables: número de autores, revista, año de edición, temática, modalidad o enfoque metodológico, técnicas o instrumentos empleados y tipo de muestra (profesorado -en activo o en etapa de formación-, alumnado, familias, centros escolares, otros profesionales y ciudadanía en general).

Al revisar las publicaciones latinoamericanas sobre EI correspondientes a la segunda década del presente siglo, hemos podido identificar setenta (70) artículos en veinte (20) revistas indexadas en SCOPUS o JCR. La primera valoración que cabe hacer al respecto es constatar el interés suscitado por la EI como campo de estudio, habida cuenta, además, de los soportes de publicación. La autoría en solitario (57%), de perfil mayormente académico, es la que más abunda.

Entre las revistas sobresalen *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y *Revista Colombiana de Educación*, con 11 y 10 artículos cada una (Tabla 1). Si la distinción se hiciese mirando al volumen de trabajos publicados, tendríamos que destacar los años 2015 y 2016, con 13 publicaciones en ambos casos (Tabla 2).

Por lo que respecta a las *temáticas* más frecuentes en la investigación registrada, la respuesta a la diversidad cultural desde el sistema educativo ocupa un lugar preeminente, seguida por la formación del profesorado. En tal contexto no puede extrañar la destacada significación de la presencia de la compleja relación entre los saberes tradicionales no reconocidos de las comunidades indígenas y la cultura dominante (Baronnet, 2015; Bertely, 2011; De la Rosa, 2015; Espinoza, 2016; Fayad, 2015; Geeregat et al., 2012; González Terreros, 2015; Ibáñez Salgado, 2015; Lagos, 2015; Rivera et al., 2017; Santana, 2015), estando igualmente presente la reflexión sobre la experiencia afrodescendiente (Díaz Sánchez, 2015; Ocoró, 2015). Entre los tópicos abordados, cabe destacar la ausencia total del análisis de las relaciones familia-escuela, así como la exigua presencia de estudios sobre el rendimiento académico del alumnado culturalmente diverso, representados únicamente por el texto de Cabrera y Montero (2014).. También continúa siendo muy escasa la presencia de trabajos que incluyen la variable *género* en el estudio de la interculturalidad.

Tabla 2. Temática y año de publicación.

TEMÁTICA	AÑO DE PUBLICACION										
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
1. Contenido genérico sobre EI	1		1			2	1	1	2	1	9
2. Conocimiento, actitudes y creencias											
2.a. Sensibilidad intercultural			1	1			2	1	1		6
2.b. Formación del profesorado		3	2	1		3	3		2		14
3. Diversidad cultural en la escuela											
3.a. Escolarización del alumnado					1	4			1		6
3.b. Respuesta a la diversidad cultural			3	1	6	3	2	1	4		20
3.c. Investigación sobre diversidad cultural					1					3	4
4. Educación superior indígena					2	1	5	2	1		11
TOTAL	1	3	7	3	10	13	13	5	11	4	70

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la tipología de los trabajos revisados (Tabla 3), distinguimos los de naturaleza teórica (27%) y los que cuentan con una orientación aplicada (73%). Tan mayúsculo diferencial entre ambas no debería precipitar una conclusión sobre la carencia en el ámbito analizado de pensamiento sólido a propósito de la EI. Tengamos en cuenta que este análisis se centra en artículos publicados en revistas de investigación educativa, y que no pocas de estas advierten en su hoja de créditos acerca de la tipología y enfoque de las propuestas con posibilidades de ser admitidas a trámite y, en su caso, aceptadas.

En relación con los segundos (orientación aplicada), donde nos interesamos por la metodología de investigación empleada, concluimos, en primer lugar, que existe un amplio abanico de posibilidades: desde las minoritarias propuestas que se adscriben a un enfoque de tipo empírico-analítico o cuantitativo (10%), centradas sobre todo en una perspectiva descriptiva, predominando la investigación por encuesta, hasta las mayoritarias incursiones de corte cualitativo (82%), entre las que destaca la orientación etnográfica y participativa.

Con la pretensión de ampliar las posibilidades de indagación y conocimiento, y considerando que es necesario superar la falsa disyuntiva o enfrentamiento entre la utilización de métodos cuantitativos y cualitativos, se observa igualmente que va subiendo el interés por la complementariedad metodológica (8%), esto es, la presencia de estrategias mixtas, que posibilitan la triangulación y dilatan el mismo recorrido científico de la investigación.

Tabla 3. Modalidad de investigación.

MODALIDAD	TEMÁTICA				TOTAL
	1	2	3	4	
Teórica	9	5	4	1	19 (27%)
Aplicada	0	15	26	10	51 (73 %)
Cuantitativa	0	5	0	0	5 (10%)
Cualitativa	0	7	25	10	42 (82%)
Mixta	0	3	1	0	4 (8%)

Fuente: elaboración propia.

En buena parte de los trabajos con una orientación aplicada, se hace uso de algún tipo de cuestionario o escala (García García, 2019; Gil et al., 2016; Rodríguez Fuentes y Fernández Fernández, 2018; Rodríguez Izquierdo, 2016; Sánchez Bravo et al., 2013; Sanhueza et al., 2012; Vicente da Silva y Goenechea, 2016), que se dirigen en su mayoría a muestras de profesorado, así como al análisis del estado del arte (Cabrera y Montero, 2014; Canen y Giseli, 2011; De la Rosa, 2015; Díaz Sánchez, 2015; Dilly, 2017; Escalante *et al.*, 2014; Espinoza, 2016; Jiménez Vargas y Montecinos, 2019; Lebrato, 2016; Soares, 2018; Trigos, 2019).

Conviene destacar, en este sentido, que, frente a una investigación educativa en la que predominan técnicas e instrumentos clásicos de recogida de datos (cuestionario, análisis documental, escala de actitudes, entrevista y pruebas estandarizadas), en el examen realizado aparecen otras técnicas de menor desarrollo en educación, caso de la observación participante y no participante, el grupo de discusión, el estudio de casos y, fundamentalmente, la etnografía (Baronnet, 2015; García García, 2019; Jiménez Vargas et al., 2017; Jiménez Vargas y Montecinos, 2018; López Belmonte et al., 2018; Sandoval et al., 2015; Zambrano y Ávila, 2018).

4. Conclusiones

En cualquier caso, los datos que corresponden a la producción científica aquí revisada permiten afirmar que la EI constituye un campo de conocimiento teórico y práctico apreciablemente consolidado en la investigación social en general, y educativa en particular, que se realiza en Latinoamérica. Pero teniendo en cuenta que una apreciable parte de los estudios referidos no se focalizan en aquel espacio geográfico, por más que se haya publicado en una revista con sede oficial en algún país de tal demarcación continental.

Asimismo, en lectura comparada, podría afirmarse una suerte de concentración de trabajos sobre el tema indagado en determinados países de la región, sin apenas referencias de atención -con el formato aquí elegido- a la realidad educativa y cultural en partes significativas del área, como podría ser el caso de Centroamérica. Además, en conjunto y como era de esperar, los estudios registrados son el exponente de una manifiesta heterogeneidad de ideas, enfoques teóricos, metodologías, y prácticas educativas. Lo cual sugiere que la educación intercultural latinoamericana en absoluto puede considerarse desde un modelo monolítico de atención e indagación. Como hecho diferencial propio de este contexto, cobra

especial interés en este sentido la larga tradición indigenista, en virtud de la cual, y bajo supuestos nacionalistas, homogeneizadores y no multiculturalistas, «algunas políticas públicas (...) han sido históricamente dirigidas a minorías autóctonas, indígenas, no conformadas por inmigrantes» (Dietz, 2017, p. 196).

Hablamos, con todo, de un ámbito muy propicio para la investigación educativa. No se trata, en absoluto, de una parcela de trabajo que se pueda tildar de falta de relevancia o incluso en riesgo de colapso epistémico. Desde luego, su recorrido continúa muy abierto gracias a las múltiples aristas y desarrollos críticos de la interculturalidad, tanto en las ciencias sociales como, concretamente, en la pedagogía, ampliando el depósito de ideas, no menos que el de sugerentes hipótesis, de alcance teórico y empírico, en torno a tan singular campo de conocimiento educativo.

En última instancia, a lo que aspiramos es a mostrar las posibilidades de una adecuada gestión de ese conocimiento para avanzar hacia una educación de mayor equidad y bienestar para las personas y las comunidades, también en Latinoamérica. Ahora bien, por más que seamos sensibles a un contexto en el que residenciamos tantos afectos, individuales y colectivos, y al que se han referido no pocos discursos sobre la mayor necesidad que allí se registra de una educación para la justicia social, tampoco ese anhelo puede ignorar la evidencia de la diversidad cultural y los elementos que inciden más sustantivamente en la génesis y los desarrollos identitarios. Ni hemos de bendecir, por supuesto, un interculturalismo vacío de contenido y acción socioeducativa, o donde el concepto de «igualdad» se perciba siempre limitado por el más imperativo reconocimiento cultural.

Queda mucho por hacer para saber más en esta compleja e interdisciplinar materia de estudio. Y por ello no hemos de consentir distracciones interesadas a las que empujan, de cuando en vez, quienes solo ven en esta ruta de empoderamiento cívico una suerte de discurso ingenuo sobre el cambio en las sociedades abiertas, más dadas a presumir de sus valores constitutivos que a conceder licencias de obra pedagógica, funcionalmente rehabilitadora en los terrenos de la educación formal y no formal, para su desarrollo pragmático y sin concesiones a ningún apriorismo teórico o metodológico que coarte la libertad de investigación.

Conviene, finalmente, proceder con evaluaciones que, desde el rigor metodológico, dilaten el alcance temporal sobre el impacto y desarrollo de la EI en el marco de sociedades democráticas, a fin de calibrar el valor otorgado a las acciones afirmativas vinculadas a la gestión de la diversidad cultural en el espacio público, ya se trate de escuelas y centros de formación reglados, o en la más amplia perspectiva de los aprendizajes no formales e informales, donde la interacción y la efectiva convivencia de las personas, con orígenes y creencias no coincidentes, sigue siendo la clave de cualquier expectativa de éxito.

5. Referencias

Alonso, L., Hernández Alarcón, V. M., & Solís, E. (2014). La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur. Una opción de educación no formal para la población indígena en el estado de Guerrero, México. *Revista Mexicana de Investigación*

- Educativa*, 19(60), pp. 103-128. Recuperado el 4 de diciembre de 2020, de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/175/175>.
- Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), pp. 301-314. Recuperado el 25 de noviembre de 2020, de <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/3091>. doi: 10.4067/S0718-07052011000200018.
- Ávila, L. E., Betancourt, A., Arias, G., & Ávila, A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), pp. 759-783. Recuperado el 19 de enero de 2021, de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/88>.
- Baronnet, B. (2015). La construcción de la demanda educativa en los pueblos originarios del sureste mexicano. *Revista Colombiana de Educación*, 69, pp. 47-73. Recuperado el 26 de enero de 2021, de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3245>. doi: 10.17227/01203916.69rce47.73.
- Bertely, M. (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles Educativos*, 33(número especial), pp. 66-77. Recuperado el 4 de diciembre de 2020, de <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2011-e-educacion-superior-intercultural-en-mexico.pdf>.
- Cabrera, L., & Montero, M. (2014). Revisión de la investigación sobre educación intercultural y rendimiento académico. *Paideia*, 55, pp. 11-33. Recuperado el 7 de diciembre de 2020, de <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1622>.
- Canen, A., & Giseli, G. (2011). Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), pp. 641-813. Recuperado el 26 de enero de 2021, de <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07.pdf>.
- Castillo Guzmán, E., & Guido, S. P. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 69, pp. 17-44. Recuperado el 4 de diciembre de 2020, de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3244/2809>. doi: 10.17227/01203916.69rce17.44.
- Castillo, I., Llorent, V. J., Salazar, L., & Álamo, M. (2018). Lenguaje, diversidad cultural y currículo. El docente indígena como alfabetizador en contextos bilingües wayuu. *Perfiles Educativos*, 162, pp. 54-67. Recuperado el 10 de noviembre de 2020, de http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58591/52078.
- Castillo Rosas, A. (2016). Reconstrucción histórico-política de la educación indígena en México y los antecedentes no oficiales de la Universidad Intercultural del

Estado de Hidalgo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), pp. 691-717. Recuperado el 7 de diciembre de 2020, de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/86/86>.

De la Rosa, C. F. (2015). ¿Quién es el otro?: Un análisis de los discursos de diversidad en estudios sobre formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), pp. 136-150. Recuperado el 26 de enero de 2021, de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/727/public/727-2312-1-PB.pdf>.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Díaz Sánchez, E. (2015). Reflexiones pedagógicas sobre la formación de docentes en los estudios escolares afrocolombianos. *Revista Colombiana de Educación*, 69, pp. 183-202. Recuperado el 26 de enero de 2021, de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3281/2845>. doi: 10.17227/01203916.69rce183.202.

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), pp. 192-207. Recuperado el 26 de enero de 2021, de http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58293/51312. doi: 10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293.

Dilly, R. (2017). Como acolher as diferentes manifestações culturais na educação infantil? *Conhecimento Online*, 9(2), pp. 17-25. Recuperado el 24 de enero de 2021, de <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/1078/1829>. doi: 10.25112/rco.v2i0.1078.

Escalante, C., Fernández Obando, D., & Gaete, M. (2014). Practice Teaching in Multicultural Contexts: Lessons to Training in Intercultural Teaching Skills. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), pp. 71-93. Recuperado el 4 de diciembre de 2020, de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/5834/16195>. doi: 10.15359/ree.18-2.4.

Espinosa, K. (2012). La construcción de la diferencia en la respuesta educativa actual. *Perfiles Educativos*, 136, pp. 138-148. Recuperado el 19 de enero de 2021, de http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/31768/29344.

Espinoza, M. (2016). Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), pp. 1-16. Recuperado el 15 de noviembre de 2020, de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/779/public/779-2561-1-PB.pdf>. doi: 10.7764/PEL.53.1.2016.11.

Eyng, A. M., Mota, G. L., Simião, M. L., & Sehn, C. (2018). The right to diversity in the route of interculturality in the school curriculum. *Ensaio: Avaliação e*

Políticas Públicas em Educação, 26(99), pp. 373-396. doi: 10.1590/s0104-40362018002601412

- Farinon, M. J. (2018). Ética, justiça e educação sob o enfoque da alteridade. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), pp. 204-224. Recuperado el 24 de enero de 2021, de <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4687/pdf>. doi: 0.1590/198053144687.
- Fayad, J. A. (2015). Ciclos de vida como principio activo hacia una escolarización intercultural. *Revista Colombiana de Educación*, 69, pp. 121-133. Recuperado el 10 de noviembre de 2020, de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3256/2819>. doi: 10.17227/01203916.69rce121.133.
- Ferrão, V. M. (2010). Educación Intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), pp. 333-342. Recuperado el 24 de enero de 2021, de <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>. doi: 10.4067/S0718-07052010000200019.
- Ferrão, V. M. (2012). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*, 33(118), pp. 235-250. doi: 10.1590/S0101-73302012000100015.
- Ferrão, V. M. (2016). Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), pp. 802-820. Recuperado el 17 de noviembre de 2020, de <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3455/pdf>. doi: 10.1590/198053143455.
- Flickinger, H. G. (2018). Educação e alteridade em contexto de sociedade multicultural. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), pp. 136-149. Recuperado el 15 de noviembre de 2020, de http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4688/pdf_1. doi: 10.1590/198053144688.
- García García, J. (2019). Estrategias en la resolución de problemas algebraicos en un contexto intercultural en el nivel superior. *Bolema*, 33(63), pp. 205-225. doi: 10.1590/1980-4415v33n63a10.
- Garita, A. V. (2014). La orientación intercultural: Una perspectiva para favorecer la convivencia en contextos multiculturales. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), pp. 281-291. Recuperado el 7 de diciembre de 2020, de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/5573/16189>. doi: 0.15359/ree.18-1.13.
- Geeregat, O. F., **Vásquez** Palma, O. A., & Fierro, J. M. (2012). Procesos de formación inicial docente en contextos multiculturales: inclusión y exclusión. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), pp. 345-351. Recuperado el 22 de noviembre de 2020, de <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v38n1/art21.pdf>. doi: 10.4067/S0718-07052012000100021.

- Gil, P., Gómez Barreto, I., & González Villora, S. (2016). Percepción de los estudiantes de maestro de educación infantil sobre su formación intercultural. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), pp. 111-128. Recuperado el 22 de noviembre de 2020, de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/18065>. doi: 10.11144/Javeriana.m9-18.pmei.
- González Mediel, O., Berríos, L.I., & Buxarrais, M. R. (2013). La sensibilidad del profesorado hacia el modelo de educación intercultural: Necesidades, situación actual y propuesta de un instrumento de medida. *Estudios Pedagógicos* [online], 39(2), pp. 147-164. Recuperado el 28 de noviembre de 2020, de <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v39n2/art10.pdf>. doi: 10.4067/S0718-07052013000200010.
- González Mediel, O., Berríos, L.I., & Vila, C. (2015). La investigación-acción cooperativa como vía de formación y transformación curricular: Una experiencia práctica hacia la educación intercultural. *Estudios Pedagógicos*, 16(2), pp. 71-85. Recuperado el 10 de noviembre de 2020, de <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v41n2/art05.pdf>. doi: 10.4067/S0718-07052015000200005.
- González Terreros, M. I. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. *Revista Colombiana de Educación*, 69, pp. 75-95. Recuperado el 24 de enero de 2021, de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3247/2811>. doi: 10.17227/01203916.69rce75.95.
- Granados, C. (2016). Interculturalidad crítica. Un camino para profesores de inglés en formación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(2), pp. 171-187. Recuperado el 7 de diciembre de 2020, de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/23456/20780391>. doi: 10.17533/udea.ikala.v21n02a04.
- Guerrero, R. M. (2013). Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía. Aplicación del programa Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). *Perfiles Educativos*, 35(142), pp. 42-53. Recuperado el 19 de enero de 2021, de http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/42574/38681.
- Guevara, R. (2016). El estado actual del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios*, 44, pp. 165-179. Recuperado el 4 de diciembre de 2020, de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3966/3443>. doi: 10.17227/01234870.44folios165.179.
- Ibáñez Salgado, N. (2015). La tríada cultural-contextual: Una oportunidad para asegurar la pertinencia cultural en la implementación de la educación intercultural. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), pp. 323-335. Recuperado el 17 de noviembre de 2020, de <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v41n1/art19.pdf>. doi: 10.4067/S0718-07052015000100019.
- Ivenicki, A. (2018). Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. *Ensaio: Avaliação e*

Políticas Públicas em Educação, 26(100), pp. 1151-1167. doi: 10.1590/s0104-40362018002601186.

Jiménez Vargas, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), pp. 409-426. Recuperado el 7 de diciembre de 2020, de <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v40n2/art24.pdf> doi: 10.4067/S0718-07052014000300024.

Jiménez Vargas, F., Lalueza, J. L., & Fardella, C. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), pp. 10-23. Recuperado el 2 de noviembre de 2020, de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/830/1559>. doi: 10.24320/redie.2017.19.3.830.

Jiménez Vargas, F., & Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23, pp. 1-21. doi: 10.1590/s1413-24782018230005.

Jiménez Vargas, F., & Montecinos, C. (2019). Polifonía en educación multicultural: enfoques académicos sobre diversidad y escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), pp. 105-128. Recuperado el 2 de noviembre de 2020, de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/25496>. doi: 10.11144/Javeriana.m12-24.peme.

Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), pp. 84-94. Recuperado el 12 de noviembre de 2020, de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/676/public/676-2138-1-PB.pdf>. doi: 10.7764/PEL.52.1.2015.7.

Lander, E. (2011). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CICCUS/CLACSO. Lara Guzmán, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. *Revista Colombiana de Educación*, 69, pp. 223-235. Recuperado el 4 de diciembre de 2020, de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3260/2823>. doi: 10.17227/01203916.69rce223.235.

Lebrato, M. J. (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México. Un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), pp. 785-807. Recuperado el 2 de noviembre de 2020, de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/89/89>.

Leiva, J. J., & Márquez Pérez, M. (2012). La comunicación intercultural: una herramienta de inclusión en los contextos educativos de diversidad cultural. *Revista de Pedagogía*, 33(93), pp. 71-93. Recuperado el 7 de diciembre de 2020, de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/8101/8016.

- López, L. E. (2003). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. In Sumalavia, R. (Ed.), *Ante el espejo trizado. Actas del Coloquio Internacional Diálogo entre Culturas* (pp. 35-64). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- López Belmonte, J., Fuentes Cabrera, A., & Pozo, S. (2018). Educación inclusiva e intercultural al borde de la frontera: la escolarización del colectivo MENA. *Revista de Pedagogía*, 39(105), pp. 173-196. Recuperado el 23 de noviembre, de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/16497/144814483007.
- Manço, A. (2000). Compétences interculturelles et stratégies identitaires. *Agora débats/jeunesses*, 22, pp. 49-60. Recuperado el 17 de noviembre de 2020, de https://www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_2000_num_22_1_1800. doi: 10.3406/agora.2000.1800.
- Martínez Lirola, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: Propuesta de actividades prácticas. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), pp. 1-19. Recuperado el 25 de noviembre de 2020, de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/8495/11752>. doi: 10.15359/ree.22-1.3.
- Martínez Mora, N., & Silva, O. (2015). Sociedades heteroculturales: apuestas desde la interculturalidad y la potencia de lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 69, pp. 237-251. Recuperado el 2 de noviembre de 2020, de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3277>. doi: 10.17227/01203916.69rce237.251.
- Martínez Pizarro, J., & Orrego, C. (2016). *Nuevas tendencias y dinámicas migratorias en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas-CEPAL.
- Mateos, L. S., & Dietz, G. (2014). Resignificaciones locales de los discursos transnacionales de educación superior intercultural en Veracruz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), pp. 45-71. Recuperado el 2 de noviembre de 2020, de <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/173/173>.
- Mateos, L. S., Dietz, G., & Mendoza, R. G. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), pp. 809-835. Recuperado el 4 de diciembre de 2020, de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/90/90>.
- Mato, D. (2014). Universidades indígenas en América Latina: experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *Revista ISEES (Interculturalidad, Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior)*, 14, pp. 17-45.
- Mendoza, R. G. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*, 39(158), pp. 52-69.

- Recuperado el 7 de diciembre de 2020, de http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58138/51751.
- Muñoz, H. (2002). *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México: Publicaciones ANUIES.
- Murua, H., Etxeberria Balerdi, F., Garmendia, J., & Arrieta, E. (2012). *¿Qué otras competencias debe tener el profesorado del alumnado inmigrante? Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), pp. 109-132. Recuperado el 4 de diciembre de 2020, de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/4168>. doi: 10.11144/Javeriana.m5-10.qocd.
- Ocoró, A. (2015). Los afrodescendientes en Argentina: la irrupción de un nuevo actor en la agenda política y educativa del país. *Revista Colombiana de Educación*, 69, pp. 137-157. Recuperado el 25 de enero de 2021, de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3258/2821>. doi: 10.17227/01203916.69rce137.157.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D.,... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, pp. 1–9. doi: 10.1136/bmj.n71
- Rivera, M., Osuna, M., & Rodríguez García, L. (2017). Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), pp. 163-182. Recuperado el 2 de noviembre de 2020, de <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/254/1027>.
- Roa, L. F. (2016). Prácticas pedagógicas en contextos de pluralidad religiosa en Colombia. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), pp. 1-14. Recuperado el 5 de noviembre de 2020, de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/814/public/814-3005-1-PB.pdf>. doi: 10.7764/PEL.53.2.2016.4.
- Rodríguez Fuentes, A., & Fernández Fernández, A. D. (2018). Agentes educativos y multiculturalidad en el aula. *Educação e Pesquisa*, 44, pp. 1-21. doi: 10.1590/s1678-4634201844188506.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2016). Creencias acerca de la interculturalidad y las prácticas educativas interculturales de los estudiantes universitarios de educación social en el contexto español. *Perfiles Educativos*, 38(152), pp. 128-145. Recuperado el 7 de diciembre de 2020, de http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/57600/51083.
- Rohling, M., & Ribeiro, I. (2016). Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. *Cadernos de Pesquisa*, 160, pp. 386-409. Recuperado el 11 de noviembre de 2020, de http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3287/pdf_5. doi: 10.1590/198053143287.

- Rosa, C. (2019). Una aproximación a los saberes tradicionales a través de la epistemología de Gregory Bateson. Hacia el diálogo intercultural y epistemológico. *Perfiles Educativos*, 41(164), pp. 135-153. Recuperado el 25 de noviembre de 2020, de http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58848/52238. doi: 10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58848.
- Sánchez Bravo, A., Navas M, L., & Holgado T, P. (2013). Inmigración y educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), pp. 239-251. Recuperado el 2 de noviembre de 2020, de <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v39n1/art14.pdf>. doi: 10.4067/S0718-07052013000100014.
- Sandoval, B., Delgadillo, I., & Pérez Salazar, L. M. (2015). Voz y experiencia: narrativas de maestros sobre la diferencia cultural. *Revista Colombiana de Educación*, 69, pp. 205-222. Recuperado el 7 de diciembre de 2020, de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3304/2866>.
- Sanhueza, S., Cardona, C., & Friz, M. (2012). La sensibilidad intercultural en el alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante. *Perfiles Educativos*, 136, pp. 8-22. Recuperado el 25 de enero de 2021, de http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/31754/29337.
- Santana, Y. (2015). Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: experiencias, tensiones y retos. *Revista Colombiana de Educación*, 69, pp. 97-119. Recuperado el 16 de diciembre de 2020, de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3251/2814>.
- Santos Rego, M. A. (2010). Educación intercultural. In Caride, J. A., & Trillo, F. (Dirs.). *Diccionario Galego de Pedagogía* (pp. 240-242). Vigo: Galaxia.
- Sartorello, S. C. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), pp. 73-101. Recuperado el 19 de enero de 2021, de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/174/174>.
- Sartorello, S. C. (2016). Convivencia y conflicto intercultural. Jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), pp. 719-757. Recuperado el 16 de diciembre de 2020, de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/87/87>.
- Soares, M. (2018). Bases epistemológicas y metodológicas para una Educación Superior Intercultural. *Práxis Educativa*, 13(3), pp. 661-674. doi: 10.5212/PraxEduc.v.13i3.0002.
- Trigos, L. (2019). A Critical Sociocultural Perspective on Academic Literacies in Latin America. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), pp. 13-26. Recuperado

- el 25 de noviembre de 2020, de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/336803>. doi: 10.17533/udea.ikala.v24n01a10.
- Unamuno, V. (2012). Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en la Argentina. *Práxis Educativa*, 7(Número Especial), pp. 31-54. doi: 10.5212/PraxEduc.v.7IEspecial.0002.
- Vargas, P. A. (2019). Estrategias en disputa: Educación superior y poblaciones indígenas en la construcción de los Estados-nación latinoamericanos. *Cultura y Representaciones Sociales*, 13(26), pp. 97-128. Recuperado el 16 de diciembre de 2020, de <http://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/638/pdf>. doi: 10.28965/2019-26-05.
- Vázquez, G. (1994). ¿Es posible una Teoría de la Educación Intercultural? In Santos Rego, M. A. (Ed.), *Teoría y práctica de la Educación Intercultural* (pp. 25-41). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- Vázquez-Zentella, V., Pérez García, T. V., & Díaz Barriga, F. (2014). El caso de Juan, el niño triqui. Una experiencia de formación docente en educación intercultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), pp. 129-154. Recuperado el 7 de diciembre de 2020, de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/176/176>.
- Vicente da Silva, D. C., & Goenechea, C. (2016). Educação intercultural e formação de professores em contexto espanhol para alunos imigrantes. *Educação e Pesquisa*, 42(4), pp. 1093-1108. doi: 10.1590/s1517-9702201612162742.
- Williamson, G., & Navarrete, S. (2014). Cooperación internacional y educación intercultural bilingüe en Chile. Cuatro casos en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), pp. 19-43. Recuperado el 25 de enero de 2021, de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/172/172>.
- Zambrano, A., & Ávila, L. A. (2018). Sociabilidad restringida en las aulas multiculturales con niños jornaleros itinerantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), pp. 351-379. Recuperado el 7 de diciembre de 2020, de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1153/1140>.