



Psicoperspectivas

ISSN: 0717-7798

revista@psicoperspectivas.cl

Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso
Chile

Villalta, Marco Antonio
Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la
región
Psicoperspectivas, vol. 15, núm. 1, 2016, pp. 118-131
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171043532012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región

Marco Antonio Villalta

Universidad de Santiago de Chile, Chile

marco.villalta@usach.cl

RESUMEN

La educación intercultural es tarea y desafío para la educación formal del siglo XXI. En el presente artículo, se deconstruye el concepto de cultura para poner en evidencia el carácter intencional-transformativo de la acción educativa y se devela la noción de diferencia en las distinciones entre nosotros y otros. El artículo tiene por objetivo analizar las conclusiones de un conjunto de investigaciones de campo sobre educación intercultural en la educación formal latinoamericana. La metodología empleada es de análisis de contenido de 30 artículos de investigación de campo en Latinoamérica, publicados en revistas científicas en el periodo 2000-2013, en la base EBSCO. Los resultados se organizan en dos dimensiones: (a) identidad cultural: la organización de las diferencias internas frente a los otros y (b) ético-político: el proyecto social de la acción educativa. El resultado es una sistematización que contribuye a comprender y proponer las lógicas subyacentes sobre el papel de la diferencia y la acción educativa en la Educación Intercultural Latinoamericana. Los estudios convergen en delimitar diferencias culturales que orienten la acción educativa intercultural.

Palabras clave: educación intercultural; identidad cultural; cambio cultural; diferenciación cultural; objetivo educacional

Inter-cultural education in Latin America: An analysis of field research in the region

ABSTRACT

Inter-cultural education is a task and challenge for XXI century formal education. This article first deconstructs the concept of culture in order to show the intentiona-transformative character of the educational act and, on another key, reveals the notion of difference in the distinctions we make within our own peer group as opposed to those involving others. The goal of the article is to analyze the conclusions advanced by a set of field research endeavours about inter-cultural education on formal Latin American education. We used contents analysis in our methodological approach, covering thirty field research articles in Latin America, as published in scientific magazines between 2000 and 2013, using the EBSCO database. Results were organized along two dimensions: (a) cultural identity: the organization of internal differences versus others and (b) ethical-political: the social project of the educational endeavour. Finally, we deliver a systematic approach that contributes to understand and propose the underlying logic about the role of the difference and the educational endeavour in Latin American Inter-cultural Education. The studies converge in delimiting cultural differences that may serve as a beacon to inter-cultural educational endeavours.

Key words: intercultural education; cultural identity; cultural change; cultural differentiation; educational objectives

Investigación financiada por la Dirección de Investigación, Ciencia y Tecnología (DICYT) de la Universidad de Santiago de Chile

Cómo citar este artículo: Villalta, M.A. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. *Psicoperspectivas*, 15(1), 118-131. doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE1- FULLTEXT-605

Recibido
21-01-2015

Aceptado
14-12-2015

La relación entre educación y sociedad en Latinoamérica puede ser descrita en tres modelos históricos secuenciales (Tedesco, 2010). El primero, es el político, que consideró la educación como pilar de consolidación de los Estados nacionales, homogenizando culturalmente a la población. El segundo es el económico, que consideró a la educación como responsable de formar recursos humanos para el desarrollo económico. Actualmente, nos encontramos bajo el modelo cultural, que considera a la educación como responsable de dar respuestas a demandas sociales de equidad e inclusión social.

Es decir, en perspectiva histórica, la educación ha transitado de construir ciudadanía culturalmente homogénea, hacia el desafío de construir ciudadanía que incluya y se enriquezca culturalmente con la diferencia. Dicho desafío es el que aborda la Educación intercultural, la cual emerge en las políticas públicas como respuesta a la demanda social de construcción de ciudadanía global, igualdad educativa y de constante contextualización (Marín, 2007). Lo intercultural alude a la diferencia entre grupos humanos; que no es genética, sino socialmente construida (García-Canclini, 2005); diferencia que se pone de manifiesto en la interacción (Portera, 2008).

La educación intercultural, además de fenómeno político, es Ciencia Social aplicada a comprender procesos de adaptación, transformación y cambio de personas, instituciones y grupos en una sociedad multicultural (Bleszynska, 2008). Cuyas categorías de análisis son interdependientes de los contextos socio-históricos en los cuales se construyen y comparten el interés por conocer, comprender e intervenir en la diversidad, la cual es considerada la única posibilidad de la educación pertinente a los tiempos actuales de globalización (Coulby, 2006).

Los modos de entender y proponer en materia de Educación Intercultural son diferentes entre países y continentes (Dietz, 2003; Antolínez, 2011; Portera, 2008) e incluso abiertamente opuestas como se da en caso latinoamericano (Ferrão, 2010). Para Europa la diferencia que es materia de Educación Intercultural en la política pública es la que se establece entre los nacionales y los migrantes (Bleszynska, 2008; Antolínez, 2011); especialmente de aquellos que huyen de la pobreza de sus naciones de origen. Por su parte, en Latinoamérica, la diferencia está determinada entre los grupos que adhieren a la cultura occidental y aquellos que adhieren a las etnias ancestrales (Ferrão, 2010). Su origen está vinculado a la educación escolar indígena, las reivindicaciones ciudadanas del movimiento negro latinoamericano y la educación popular, siendo en la actualidad parte de las políticas públicas en la mayor parte de las naciones (Ferrão, 2010).

Se ha gubernamentalizado la cultura, es decir, ciertas directrices de la política pública se sustentan en razones expresadas por los movimientos sociales y saberes expertos, para prescribir la conducta de la población (Rojas, 2011). Y, por otra parte, dado que es en la institución escolar donde converge la diversidad cultural, y donde se tiene que gestionar la contingencia cotidiana para construir la convivencia ciudadana (Ibáñez et al. 2012), es posible que no siempre haya sintonía entre la interpretación de la diferencia cultural que se hace desde la política pública y aquella que se gestiona y construye en las instituciones escolares.

La presente investigación, en perspectiva socio-cultural, se avoca al análisis de la diversidad de propuestas políticas y de resolución de la diferencia cultural que tienen las investigaciones de campo en Educación Intercultural en América Latina. En esta, se develan elementos comunes con los cuales se delimitan los campos simbólicos de construcción de conocimiento y de aporte a las políticas públicas del área. La perspectiva asumida es desde la diversidad y su articulación.

En tal sentido, la pregunta central a responder es: ¿Qué ponen de relieve las conclusiones de investigaciones en educación intercultural en Latinoamérica? Para dar respuesta a esta pregunta, el objetivo del presente estudio es analizar las conclusiones de un conjunto investigaciones de campo sobre Educación Intercultural en la educación formal latinoamericana, publicadas en revistas científicas.

Una aproximación sociocultural a la Educación Intercultural

La cultura es un término que expresa pluralidad de paradigmas, en la que pueden reconocerse dos perspectivas: aquellas que la asocian al cúmulo de conocimientos y aptitudes intelectuales y estéticas que lo diferencia de la elemental civilización, y aquellas que la asocian a indicadores de determinados procesos de formación social y estilos de vida (García-Canclini, 2005). En esta segunda perspectiva, la cultura, en tanto un hecho social cotidiano, es la semantización dada al conjunto de valores, normas y conductas compartidas por un colectivo, las cuales a su vez se encuentran en permanente proceso de transformación (Pérez, 1998).

Superando definiciones esencialistas de la cultura, la antropología moderna considera que la cultura es un recurso conceptual que da cuenta de determinadas dinámicas intra grupo que caracterizan un colectivo, pero que suele dejar en segundo plano las diferencias individuales

(Dietz, 2003). Es una categoría de análisis que se convierte en un problema cuando se hace equivalente a los hechos empíricos (Dietz, 2003). En términos más amplios, a decir de García Canclini (2005, p. 34) la "cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social".

La Interculturalidad emerge como reivindicación de derechos sociales de colectivos particulares y diferentes a la cultura hegemónica. Aquella que, de hecho –o de facto– es asumida por la mayor parte de la sociedad civil y que constituye la lógica social, política y jurídica de funcionamiento social (García-Canclini, 2005; Coulby, 2006). De esta manera, la interculturalidad está asociada a la coexistencia de diversas prácticas sociales que son atribuidas y/o asumidas como elementos de identidad de determinados grupos sociales.

Cultura e interculturalidad son categorías de análisis que permiten dar cuenta de distintas dimensiones del encuentro humano. Mientras la cultura se ocupa de los procesos de significación (García-Canclini, 2005), la interculturalidad da cuenta de la diversidad e interacción de dichas significaciones (Dietz, 2003). En tal sentido, lo intercultural se caracteriza por: (a) dar cuenta de dinámicas inter grupo y (b) reforzar la idea de unidad de acción, narrativa y valorativa de un otro colectivo (Dietz, 2003).

Un espacio social de expresión y vivencia de interculturalidad es la educación. Krystyna Bleszynska (2008) distingue tres dimensiones de la realidad social en las cuales se investiga en materia de Educación Intercultural. La primera es la macrosocial, que se refiere a la conciencia de diversidad de culturas y civilizaciones que plantean desafíos globales a la convivencia pacífica. La segunda dimensión es la meso-social/nacional, la cual apoya al desarrollo de la convivencia cívica democrática de la diversidad cultural, previniendo los conflictos interculturales. La tercera es la micro-social/individual, orientada al desarrollo de competencias interculturales para el comportamiento eficaz en las fronteras culturales y favoreciendo procesos de aculturación.

Las dimensiones que describe Bleszynska (2008), al ser llevadas al contexto de América Latina, deben considerar que la Educación Intercultural se sustenta en la reflexión y crítica a las aspiraciones homogeneizadoras de los saberes y prácticas sociales (Ferrão, 2010). Esto significa que, más allá de constatar la diversidad como un hecho de inequidad social, se proyecta hacia el desarrollo de acciones que permitan el reconocimiento de lo diverso y abre posibilidades para la transformación de la práctica social. De esta manera, se hace evidente que la Educación Inter-

cultural posee una dimensión ético-política, es decir, una toma de postura sobre la convivencia social deseable y la forma de alcanzarlo en todas las dimensiones de la realidad que describe Bleszynska (2008).

Por otra parte, la Educación Intercultural, al abordar la diversidad de interacciones de los sujetos, enriquece y devela nuevos aspectos de experiencia humana que sucede en el acontecimiento mismo de la interacción educativa, aportando a la construcción, consolidación o cambio de la identidad cultural que solo el encuentro intercultural hace posible. La identidad se manifiesta en la acción y, en tanto herramienta de vínculo y transformación del sujeto, constituye la conciencia y al sujeto en tanto sujeto (Wells, 2004). En consecuencia, la identidad colectiva o cultural es otra dimensión de la Educación Intercultural que es transversal a las realidades sociales macro, meso y microsocial (Bleszynska, 2008).

En síntesis, las reflexiones e investigaciones sobre Educación Intercultural se organizan en una dimensión ético-política que refiere al proyecto social en el cual se inserta la educación, lo que se pone de manifiesto en los argumentos que dan sentido y autoridad a la acción educativa. Además, existe una dimensión de identidad, que refiere a la constitución de colectivos definidos desde la acción y la diferencia del nosotros y el ellos, es decir, de relaciones intra e inter grupo con que suele ser descrita la cultura en tanto el estado de un determinado proceso histórico-social. A continuación se profundiza en ambas dimensiones.

La dimensión ético-política de la Educación Intercultural

Son diferentes los horizontes éticos -lo considerado adecuado- y políticos -la forma de gobernar- de sociedad y la ciudadanía. Esto se puede tipificar en perspectivas extremas: (a) la perspectiva universalista, la cual postula la razón y la libertad como sustento común de toda cultura, y en consecuencia, apuesta a una Educación que ofrezca igualdad de oportunidades y libertad para decidir, subestimando las diferencias culturales; y (b) la perspectiva relativista, la cual postula que cada cultura es única y no es posible generalizar normas comunes a todas ellas, proponiendo que la educación debe compenetrar al sujeto con la lógica interna de cada cultura (Bagheri & Khosravi, 2010).

Ambas perspectivas configuran dos grandes tendencias que caracterizan a los proyectos de educación intercultural: (a) aquellas que apuestan a proyectos sociales de igualdad y homogeneidad y, (b) proyectos de equidad y diferencia respectivamente. En efecto, la Educación

Intercultural es diferente entre los países que la han implementado en sus políticas públicas, considerando sus propios procesos de desarrollo (Portera, 2008). Estas diferencias ponen de manifiestos diferentes proyectos ético-políticos entre continentes y países.

Entre Europa y América Latina existen diferencias ético-políticas de Educación Intercultural. Como se señaló anteriormente, en el contexto europeo, la Educación Intercultural aborda el desafío de diversidad étnica y migratoria para desarrollar la democracia y el pluralismo en tiempos de globalización e interdependencia (Portera, 2008). Por su parte, en América Latina, la Educación Intercultural emerge como un proyecto político, ético y epistémico de sociedad, Estado y nación, propuesto inicialmente por los movimientos indígenas de la región andina (Gómez & Hernández, 2010).

Bleszynska (2008) describe cuatro paradigmas de la Educación Intercultural en aquellos países que han implementado políticas educativas al respecto: (a) Nacional, orientado hacia cohesión social. En este caso, pone como ejemplo a Alemania y Polonia; (b) Racial Compensatoria, orientado a compensar en derechos a las minorías raciales que ha sido oprimidas en el pasado, como es el caso de Estados Unidos; (c) Cívica, que está orientado a promover la participación ciudadana, como es el caso en Francia; y (c) de Frontera Cultural, el cual está orientado a promover el intercambio entre culturas, como es el caso de Australia, Inglaterra y Canadá.

La descripción de paradigmas de Bleszynska (2008) grafica la diversidad de proyectos ético-políticos de Estado-nación. Aplicando dicha descripción, a la realidad de América Latina podemos afirmar que dichos paradigmas coexisten. Por ejemplo, en el caso de Chile, en la dimensión macrosocial las políticas públicas tienden a seguir el paradigma Racial-compensatorio. Esto se evidencia en los Programas de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Por su parte, en el nivel meso-social se alinean con el paradigma Cívico, lo cual se evidencia en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Por último, la dimensión microsocial se alinea con el paradigma de Frontera Cultural, puesto de manifiesto en los programas de convivencia escolar.

En síntesis, la dimensión ético-política de Educación Intercultural en la escuela formal orienta cuales aprendizajes promover y con cuales procesos (Valverde, 2010; Rehaag, 2010); y consolida un discurso educativo sobre la diversidad cultural en el aula (Dietz, 2003; Gil, 2010). La Educación Intercultural no es políticamente neutral, depende definitivamente del contexto (Rehaag, 2010) y sucede en la escuela para consolidar y/o para construir un determi-

nado proyecto de convivencia (Ibáñez et. al, 2012) y de sociedad.

La dimensión de identidad en la Educación Intercultural

Otro aspecto estrechamente ligado a la Educación Intercultural es el tema de la diferencia y los portadores de la misma. La diferencia define la identidad colectiva del nosotros y del otros, cuya interacción, sostenemos, es el objeto de conocimiento y campo de acción de la Educación Intercultural. En términos socio-culturales, la identidad colectiva es tributaria y consecuencia de establecer o construir diferencias y similitudes entre grupos.

Comúnmente la determinación de la diferencia se da tomando como criterio la pertenencia a un determinado territorio -como es el caso de los inmigrantes-; o la pertenencia a determinado grupos étnicos (Bleszynska, 2008; Coulby, 2006). Esta se pone de manifiesto es estudios sobre las creencias que se tienen de los migrantes (Palacios & Olalde, 2010) o el desarrollo de conciencia de sustentabilidad y responsabilidad global (Vega-Marcote, Freitas & Álvarez-Suárez, 2007).

En otros casos, la diferencia se construye, por un lado, por la distinción de determinadas prácticas sociales, por ejemplo, entre quienes tienen creencias religiosas diferentes (Dietz, 2008; Coulby, 2008). Por otra lado, la diferencia se puede construir por la diversidad educativa que incide en el aprendizaje; un caso es la falta de competencias lingüísticas de los inmigrantes para su participación efectiva en el aula regular (Sales, Moliner & Molinet, 2010). Por último otra forma de construir la diversidad cultural entre países es considerarla como recurso para el desarrollo de competencias profesionales en educación superior (Farías & Montoya, 2009) o el logro de comprensión mutua en la educación básica (Bautista, 2009).

La constatación de la diferencia -recurso para la construcción de identidad colectiva-, conlleva a estudiar el tipo de relación entre nosotros y los otros. En este caso, algunas investigaciones toman como eje temático la necesidad de reconocimiento -de quienes están en situación de minoría o desventaja social- en su historia (Álvarez-Santullano, Alves, Forno, Rivera & Fuenzalida, 2011). Otros estudios ponen el acento en el desarrollo de competencias para aportar al desarrollo sostenible (Cebrián & Noguera, 2010). Por su parte, otras investigaciones analizan la ampliación de la conciencia de identidad cultural, que se da, por ejemplo, en el aprendizaje de una segunda lengua (Moloney, 2009) o el cambio de actitudes asociado a la interacción con la diversidad cultural (Palacios & Olalde, 2010).

En síntesis, la dimensión identidad de la Educación Intercultural expresa la diversidad de pertenencias territoriales y/o de prácticas sociales que construyen la distinción entre el nosotros y el otros; sustentando de esta manera la noción de identidad cultural -la cual es asumida o atribuida por los colectivos en interacción- y se ponen de manifiesto en el espacio educativo.

Metodología

La presente investigación es un estudio cualitativo de análisis de contenido semántico de las conclusiones de artículos de investigación de campo en América Latina publicados en revistas científicas indexadas.

Selección de los documentos “casos” de estudio

Se utilizó el motor de búsqueda de la base de datos electrónico de Elton B. Stephens Company (EBSCO), específicamente a la bases de datos de Academic Search Complete y Fuente Académica Premier. Los criterios de inclusión fueron: (a) ser artículos arbitrados por revisión de pares, (b) estar publicados de modo íntegro (texto completo), (c) tener las referencias disponibles y (c) corresponder al periodo 2000-2013.

El proceso de selección de artículos se dividió en dos etapas. En la primera etapa de búsqueda, se seleccionaron los artículos con las palabras: educación intercultural y diversidad cultural en el título o en el contenido del artículo. Con estos criterios se tuvo 98 artículos. En la segunda etapa, se revisaron los textos seleccionados en la primera etapa, y fueron elegidos para el análisis de contenido aquellos artículos que cumplen con la condición de ser reporte de estudio empírico en Latinoamérica. Finalmente, se trabajó con 30 reportes de investigación (Tabla 1).

Procedimiento de análisis

La organización del análisis de los artículos se organizó según los principios de meta-análisis cualitativo, específicamente de la síntesis temática (Thomas & Harden, 2008). Este consiste en una secuencia de tres etapas: (a) la codificación abierta de segmentos de texto de los artículos revisados, para (b) describir temas que permitan poner en relación dichos segmentos para el análisis y que permita (c) nuevas síntesis temáticas. El análisis se realizó en las conclusiones de los artículos.

El proceso de codificación abierta se organizó con criterios de análisis de contenido manifiesto en las expresiones verbales de un texto, en este caso, escrito (Navarro

& Díaz, 1999). Las unidades de registro –palabras clave como prácticas, identidad, diferencia, aprendizaje entre otros, y unidades de contexto como nivel educativo, género, pertenencia territorial, sistema educativo, entre otros, son términos-concepto que informan sobre referentes teóricos del investigador para describir hallazgos y resultados.

En consideración de la literatura revisada, la descripción y análisis preliminar se organizó en dos grandes dimensiones o categorías temáticas que orientaron inicialmente la codificación. La primera es identidad, la cual se definió como la organización de las diferencias internas de un grupo en relación a otros grupos. Es decir, conocimientos, creencias, costumbres y hábitos adquiridos en el marco de una cultura determinada. La segunda dimensión es la ético-política que se refiere al marco filosófico y valórico que sustenta la acción educativa para apropiar, innovar o resistir prácticas sociales y/o educativas institucionales.

Estas categorías temáticas fueron conceptualizadas y relacionadas entre ellas, con el fin de explorar nuevas síntesis temáticas sobre el campo de la educación intercultural, la diferencia y el sentido de la acción educativa que el conjunto de expresiones textuales contenidas en las conclusiones configuran.

Resultados

Los artículos analizados abordan temas étnicos, migración, de diversidad cultural y uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), y diversidad cultural y procesos de aprendizaje (Tabla 2).

Más del 50% de artículos seleccionados proceden de México y Chile (19), y más del 50% de los temas de diversidad cultural estudiado corresponde a la diversidad étnica.

Los niveles educativos en los cuales está centrado el discurso son niños y niñas del sistema escolar Básica, cuyas edades fluctúan entre los 6 y 13 años de edad; y Media, cuyas edades fluctúan entre los 14 y 17 años de edad; profesores indígenas y no indígenas, estudiantes superior y estudiantes transnacionales (Tabla 3).

Tabla 1.*Artículos seleccionados según autor, afiliación institucional, revista, volumen año de publicación y número de páginas*

nº	Autor(es)	Afiliación institucional(*)	Revista, Volumen	Año	Páginas
1	Álvarez-Santullano, P., Alves, A., Forno, A., Rivera, R. y Fuenzalida, P.	Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile	Alpha (Osorno), (32)	2011	127-148
2	Bautista, A.	Universidad Complutense de Madrid, España	Comunicar, 39	2009	149-156
3	Casas, M., Soto, J. y Fuenzalida, P.	Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile	Paideia Revista de Educación, 40	2006	71-87
4	Cebrián, M. y Noguera, J.	Universidad de Málaga, España.	Comunicar, 34	2010	114-125
5	Dezuanni, M. y Monroy-Hernandez, A.	Universidad Tecnológica de Queensland, Australia.	Comunicar, 38	2012	59-66
6	Esteban, M. y Gómez, J.	Universitat de Girona, España	Athenea Digital, 17	2010	3-16.
7	Farías, G. y Montoya, J.	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México	Revista Apertura, 1(1)	2009	6-19.
8	Fuenzalida, P. y Casas, M.	Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile	Revista Lider, 16	2010	73-84
9	Esteban, M.	Universitat de Girona, España	Canadian Social Science, 7(2)	2011	64-71
10	Castro, A.	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina	Interdisciplinaria: Revista De Psicología Y Ciencias Afines, 28(1)	2011	115-130
11	Valdiviezo, L.	University of Massachusetts	Intercultural Education, 21(1)	2010	27-39
12	Bulut, S.	AbantızzetBaysalUniversity,Turkey	Revista Latinoamericana de Psicología, 42(1)	2010	111-118
13	Navas, L. y Sánchez, A.	Universidad de Alicante, España	Psykhe, 19(1)	2010	47-60
14	Gómez, M.	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México	Revista Electrónica de Investigación Educativa, 12(1)	2010	1-25.
15	Durin, S.	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México	Frontera Norte, 19(38)	2007	63-91
16	Quintriqueo, S. y Torres, H.	Universidad Católica de Temuco, Chile	Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(1)	2012	16-33
17	Williamson, G., Collia, G., Pérez, I., Modesto, F. y Raín, N.	Universidad de la Frontera, Chile	Psicoperspectivas, 11(2)	2012	77-96
18	Govea, V., Vera, G. y Cristalino, F.	Universidad del Zulia, Venezuela	Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología, 19(2)	2010	375-390
19	Dumrauf, A., & Menegaz, A.	Instituto de Ciencias Sociales, Argentina.	Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias, 12(1)	2013	85-109
20	Ramírez, M., de Caraballo, M. y Ramírez, M.	Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela	Investigación y Postgrado, 23(3)	2008	127-154
21	Treviño, E.	Dirección de Evaluación de Escuelas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México	Revista Mexicana de Investigación Educativa, 11(28)	2006	225-268
22	Loaiza, N. y Arenas, M.	Universidad de Quindío, Colombia	Lenguaje, 39(1)	2011	139-163
23	Bastiani, J., Ruiz-Montoya, L., Estrada, E., Cruz, T., Aparicio, J. y Bermúdez, F.	Universidad Intercultural de Chiapas, México	Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15(1)	2013	107-121
24	Navas, L., Holgado, F. y Sánchez, A.	Universidad de Alicante, Alicante, España	Horizontes Educacionales, 14(2)	2009	37-47
25	Diuk, B.	Universidad Nacional de San Martín, Argentina	Psykhe, 16(1)	2007	27-39
26	Novaro, G.	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina	Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17(53)	2012	459-483
27	Barriga-Villanueva, R.	Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México, México	Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13(39)	2008	1229-1254
28	Novaro, G., Borton, L., Diez, M. y Hecht, A.	Universidad de Buenos Aires, Argentina	Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13(36)	2008	173-201
29	Davenport, M. y Gunn, K.	Georgia State University	Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15(44)	2010	227-249
30	Sánchez, J. y Zúñiga, V.	Universidad de Monterrey, México	Trayectorias, 12(30)	2010	5-23.

Fuente: Elaboración propia. Nota: Por un tema de espacio se coloca solamente la afiliación del primer autor.

Tabla 2.*Artículos seleccionados según país de procedencia del artículo por tema de diversidad cultural*

País	Temas de diversidad cultural				Total
	Étnico	Migrantes	Diversidad cultural y Tecnologías de la Información.	Diversidad cultural y aprendizaje	
Argentina	1	3		1	5
Brasil				1	1
Chile	5	2			7
Colombia				1	1
México	8	2	2		12
Perú	1				1
Venezuela	3				3
Total	18	7	2	3	30

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3.*Artículos seleccionados según nivel educativo por país de procedencia de las investigaciones en Educación Intercultural*

Nivel Educativo	País de procedencia del estudio							Total
	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	México	Perú	Venezuela	
Alumnos de Educación Básica	3		1		4			8
Alumnos de Educación Básica y Media					2		1	3
Alumnos de Educación Media					1			1
Estudiantes de Educación Superior	1	1	2	1	4			9
Maestros indígenas			2		1	1	1	5
Profesores de Educación Básica	1		2				1	4
Total general	5	1	7	1	12	1	3	30

Fuente: Elaboración propia

Se observa que el 70% de las investigaciones tiene como foco o informante privilegiado a los estudiantes de educación Básica, Media y Superior y solamente el 30% tiene como foco e informante privilegiado a los profesores de la Educación Básica.

La aproximación teórica a la Educación Intercultural de los artículos seleccionados es de aproximación multidisciplinaria de evaluación educativa, socio-cultural, socio-lingüístico y etnográfica. Los artículos exponen diferentes aproximaciones a las dimensiones identidad y ético-política. La dimensión identidad se organiza en un continuum que va de un extremo de mayor afirmación de los elementos culturales propios, por ejemplo, el rescate de valores culturales y prácticas locales, hasta la mayor apertura al cambio, por ejemplo, de incorporación de nuevas tecnologías para abordar el encuentro educativo. Asimismo, la dimensión ético-política de los artículos se organiza en un continuum desde un extremo de valores culturales contextuales, hacia otro de valores culturales de orden más universal. A continuación se presentan con mayor detalle los resultados en ambos ejes que orientaron la sistematización de la información.

Investigaciones en educación intercultural. Dimensión identidad

Como ha sido señalado, esta dimensión refiere a la descripción de las particularidades de grupo. Se observa que dicha descripción puede ser de naturaleza afirmativa o de apertura.

Afirmativo

Se relaciona con la intencionalidad de confirmar, afirmar o rescatar los elementos culturales propios de un determinado colectivo -como por ejemplo el lenguaje- respecto de elementos culturales ajenos. Reivindican la diferencia, su validez y vigencia.

Un ejemplo es el estudio etnográfico Barriga-Villanueva (2008) en una escuela de Ciudad de México con alta participación de niños indomexicanos en sus aulas. El investigador observa que los profesores niegan dicha diversidad cultural y recomienda sensibilizar y dar a conocer la interculturalidad de la escuela “para tratar de buscar salidas concretas al problema de enseñanza-aprendizaje de los niños indígenas” (Barriga-Villanueva, 2008, p.1250); siendo una de ellas la recuperación de la lengua materna para evitar la “pérdida de identidad, desplazamiento de la lengua materna y la negación de los valores culturales prístinos” (Barriga-Villanueva, 2008, p.1250).

Otro ejemplo es el estudio en perspectiva socio-cultural de Govea, Vera y Cristalino (2010) en Venezuela, el cual tuvo por objetivo identificar las características socio-culturales de la etnia wayuu desde sus vivencias a través de historia de vida. En este estudio concluyen que

el contacto interétnico implica el mantenimiento de criterios y señales de identificación, así como el establecimiento de estructuras de interacción que permitan la persistencia de las diferencias, tales como identificarse por sus rasgos culturales y uno de esos rasgos es la lengua, el aspecto físico y la aceptación que se perciba de los grupos relevantes (Govea, Vera & Cristalino 2010, p. 388).

Apertura

Refiere a la intencionalidad de interactuar con elementos culturales ajenos a la cultura propia, sin comprenderlos como una amenaza al sistema cultural propio, sino más bien como innovaciones de uso práctico que no atentan contra la esencia cultural. Un ejemplo de esta es la apropiación de las TICs, las cuales son incorporadas socialmente con la consiguiente modificación de prácticas culturales. De esta manera, se evidencia una identidad con mayor disposición al cambio.

Un ejemplo de esta naturaleza, es la investigación desarrollada por Cebrián y Noguera (2010) quienes realizan un estudio cualitativo y cooperativo con indígenas en escuelas de la región Amazonia-Orinoquia de Venezuela. El objetivo de esta investigación es analizar y elaborar material didáctico sobre educación ambiental; estos autores, en sus conclusiones, afirman que el sistema educativo es un espacio donde los indígenas pueden recrear su identidad: “Internet es un medio que facilita esta globalización y a la vez pone en cuestión las identidades de los individuos” (Cebrián & Noguera, 2010, p. 122); y, aunque el territorio es importante para la identidad “lo es mucho más la comunicación”, planteando el desafío de “modernizarse, en definitiva, sin perder su identidad” (Cebrián & Noguera, 2010, p. 122).

Otro ejemplo de apertura es el estudio de Dumrauf y Menegaz (2013), quienes se proponen lograr adecuación curricular a partir del diálogo con profesores de la zona andina de Jujuy en Argentina; compartiendo de esta manera, sus saberes andinos con las categorías de ciencia universal. Entre sus conclusiones, las investigadoras indican que

Hemos reconocido la relevancia del análisis de problemas y conflictos ambientales locales en el ámbito escolar como forma de abordar la educación científica desde una perspectiva intercultural; y la necesidad de implementar, durante los procesos de formación docente, actividades que promuevan la emergencia y apropiación de nuevas posibilidades pedagógicas (Dumrauf & Menegaz, 2013, p.101).

Investigaciones en educación intercultural. Dimensión ético-político

Como ha sido señalado anteriormente, esta dimensión refiere al marco valórico que orienta la propuesta de acción que el investigador hace para apropiar, innovar o resistir prácticas sociales y/o educativas. Se observa que esta categoría se puede tipificar en un eje que va de local o universal.

Local

Esta se refiere a valores o principios que son posibles de visualizar en el marco de una cultura determinada y que están restringidos a esa sociedad y no son extrapolables a otros contextos culturales. Es valórico y territorial. En esta concepción, el encuentro educativo intercultural favorece el cuidado y respeto de las propias normas culturales, por lo que es posible visualizar una mayor predisposición a resistir al cambio.

En la investigación llevada a cabo por Bastianiet al. (2013) se analiza el problema de aprendizaje generado cuando los niños usan en la escuela un idioma distinto al materno. Confeccionaron una prueba en español y Chol -lengua de la región de Chiapas, México- para medir conocimientos escolares. Entre sus hallazgos se establece que, aunque el idioma local no es limitación para obtener logros de aprendizaje, "Al hacer uso preferentemente del Chol, se retoman saberes y conocimientos indígenas que permiten al estudiante otorgar un significado a lo que aprende y fortalezca su identidad lingüística" (Bastiani et al., 2013, p. 118).

Otro ejemplo de valoración de la propia cultura en su puesta en relación en nuevos escenarios sociales, es el estudio de Bautista (2009). Este fue realizado en educación Básica, con niños mexicanos migrantes en España migrantes. En el estudio se analiza la contribución de la narración de historias nacionales con lenguajes de la fotografía y del cine para favorecer el conocimiento mutuo entre niños de países y continentes diferentes. Las conclusiones

indican respecto al uso de recursos tecnológicos computacionales para favorecer el diálogo intercultural

los procesos de narración audiovisual están siendo relevantes para el alumnado plural, pues hacen posible vivir situaciones profundas, lentas y entrañables por estar impregnadas de contenidos autobiográficos, de los recuerdos, ideas y emociones de cada participante. También, percibimos que los intercambios desarrollados en estos grupos durante la elaboración de relatos audiovisuales se caracterizan por el compromiso de los participantes en dar sentido a lo escuchado, utilizando para ello la interpretación y el diálogo, negociando significados comunes partiendo de las experiencias y contextos culturales particulares (Bautista 2009, p. 155).

Universal

Esta se refiere a principios o valores que son aplicables o visualizables en diferentes sistemas socio culturales. Por ejemplo, el valor de la tolerancia en contextos de diversidad. En esta concepción el encuentro educativo intercultural tiende a fortalecer la construcción y/o apropiación de un marco universal de convivencia social.

En la investigación desarrollada por Castro (2011) se analiza las estrategias aculturativas empleadas por un grupo de estudiantes extranjeros que cursaban estudios universitarios en la ciudad de Buenos Aires. Entre las estrategias analizadas se contemplan: integración, asimilación, marginación y separación. Se tomó en cuenta la perspectiva del migrante y la de los miembros de la cultura huésped y uno de los hallazgos fue que "la estrategia preferida es la de Integración y la menos utilizada, la de Marginalización" (Castro, 2011, p. 124) tanto en los extranjeros como en los miembros de la cultura receptora.

Otro ejemplo que grafica la valoración y búsqueda de valores comunes a los diferentes grupos culturales, se evidencia en el estudio de Casas, Soto y Fuenzalida (2006). Estos autores trabajan con profesoras de los jardines infantiles del Programa de Atención a Párvulos en Comunidades Indígenas, en la Región de Los Lagos, Chile, con el fin de conocer las formas en que las docentes construyen la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) integrando sus concepciones a las indicaciones del currículum nacional.

El concepto de EIB surge entonces, como una elaboración del mandato institucional a partir de procesos de mediación que se fundan en la base experiencial y en las competencias comuni-

cativas en los mundos de vida comunitarios. De esta manera, la producción de sentido que aquí tiene lugar, puede entenderse en un plano de reproducción-mediación, en el que el currículo es adecuado y matizado a nivel de contenidos y estrategias pedagógicas que se contextualizan y se hacen pertinentes al contexto de diferencia cultural (Casas et. al, p. 85).

Campos de conocimiento de la investigación en educación intercultural

El cruce de ambas dimensiones descritas -identidad y ético-político- en los artículos revisados configura campos desde los cuales se genera conocimiento de la Educación Intercultural latinoamericana (Figura 1).

Figura 1.Campos posibles de la Educación Intercultural en América Latina.



Fuente: Elaboración propia. N=30 artículos

Se observa que, en la dimensión ético-política, el 60% de los artículos fue categorizado en la orientación local. Simultáneamente, en la dimensión identidad, los artículos son categorizados en la orientación de apertura en un 53%.

El cruce de ambas dimensiones configuran cuatro campos posibles que, en función de los aspectos descritos, se han denominado de la siguiente forma: (a) campo de resistencia; (b) campo de reconocimiento; (c) campo de autonomía y (d) campo de diversidad. Se observa que el campo denominado autonomía contiene el mayor porcentaje de artículos (33%). A continuación se define y profundiza en cada uno de los campos indicados.

Campo de resistencia

Estos son artículos cuyas dinámicas educativas descritas ponen el acento en los desafíos de conservación de la identidad local en un contexto político de universalización de la educación. En tal sentido, suelen poner en evidencia los conflictos que genera la asimetría de poder entre las minorías culturales (étnicas y/o migrantes) y la cultura hegemónica en el sistema educativo formal, y las estrategias de resistencia cultural que se desarrollan.

Entre estos se encuentra la investigación de Alvarez-Santullano et al. (2011), quienes realizan talleres de reflexión sobre el currículum de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) chileno con profesores mapuches y no mapuches de región de Valdivia. Sus principales hallazgos se relacionan con que aquello que el currículum oficial recupera de la cultura mapuche es aquello que no presenta contradicción con los valores de la cultura occidental, pero niegan o diluye los conflictos de reivindicación cultural existentes. En tal sentido “la educación intercultural repite el modelo de la escuela tradicional, que parece discurrir paralelamente a la circulación de las relaciones de poder en la sociedad mientras las sustenta y legitima” (Álvarez-Santullano et al., 2011, p.114).

Campo del reconocimiento

Estos son estudios que develan las particulares visiones de mundo y prácticas sociales que desarrollan los grupos culturales estudiados (mayoritariamente grupos étnicos), que inciden en su forma de aprender y sentido de pertenencia cultural. Esto tiene relación con propuestas de evaluación educativa que reconozcan la diversidad cultural.

Un ejemplo de este tipo de estudios es el desarrollado por Williamson, Pérez, Collia, Modesto y Raín (2012) recogen opiniones de profesores y profesoras de escuelas rurales de la Región de La Araucanía, Chile, respecto de la infancia y adolescencia mapuche. Los investigadores concluyen que el reconocimiento cultural no solo consiste en superar la discriminación—ese no es un problema cuando el aula tiene mayor participación de etnia mapuche—, sino su desarrollo acorde con las transformaciones de la sociedad. No reconocer las asimetrías y des-encuentros lleva a “un cierto pesimismo respecto de las posibilidades de su ampliación y desarrollo” (Williamson et. al., 2012, p. 95), pues las exigencias del sistema educacional tiende a aumentar las asimetrías culturales.

Campo de la autonomía

Estos son artículos cuyas dinámicas educativas representadas ponen el acento en los desafíos de apertura de la identidad en un contexto ético-político asentado en una realidad local. Esto pone de manifiesto que la innovación en Educación Intercultural supone arraigadas bases identitarias, lo que permite incorporar conceptos, prácticas e instrumentos para la reproducción cultural, ya sean estos re-creados o apropiados.

Un ejemplo de este tipo de estudios es el desarrollado por Dezuanni y Monroy-Hernandez (2012), quienes analizan las oportunidades para la alfabetización digital sensible a la cultura del "Scratch Online Community". Los principales hallazgos indican que esta permite a los usuarios docentes de cualquier parte o comunidad del mundo interactuar entre ellos, incrementando el potencial de participación intercultural "para la alfabetización digital que ofrece posibilidades de enseñanza y aprendizaje más allá de las que proporcionan las formas tradicionales de alfabetización en los medios" (Dezuanni & Monroy-Hernández, 2012, p.66).

Campo de la diversidad

Estos son artículos cuyos abordajes educativos asumen desafíos de cambio, renovación y/o crítica de lo realizado y por realizar (a modo de propuesta) en educación intercultural. Esto se realiza a través de un enfoque ético-político sustentado en una realidad de orden universal que busca elementos culturales comunes.

Un ejemplo de este tipo de estudios es el desarrollado por Antolínez (2011), quien realiza una revisión de la educación intercultural en Estados Unidos, España y México. Uno de sus principales hallazgos es que los discursos y prácticas al respecto confunden diversidad y desigualdad, y abordan los problemas educativos de las minorías étnicas borrando la diversidad y heterogeneidad interna. Propone que la diversidad "no puede entenderse sin atender a la lógica de dominación/sumisión que ha estado presente en todas las relaciones económicas, sociales, políticas y legales desde la época de la Conquista" (Antolínez, 2011, p.32) y "llevar a cabo trabajos de investigación que pongan en evidencia los significados de la interculturalidad y las prácticas de los actores protagonistas de las experiencias educativas" (Antolínez, 2011, p.33).

Discusión y conclusiones

Los campos de conocimiento descritos refieren mayoritariamente a trabajos sobre diversidad étnica y de migración. Como indicara Gilles Deleuze, "toda diversidad, todo cambio remite a una diferencia que es su razón suficiente" (2012, p. 333). En el caso de los artículos revisados, el establecimiento de la diferencia determina la orientación de la acción educativa.

En el campo de resistencia, la diferencia es considerada la razón de los conflictos entre grupos sociales por la hegemonía cultural. En tal situación, la acción educativa fortalece la diversidad cultural, empoderando la diferencia. "Cuando las lenguas indígenas entran en el aula en boca de un maestro, lo hacen por la puerta grande, se vuelven riqueza, conocimiento que vale la pena ser compartido" (Durin, 2007, p.87).

En el campo de reconocimiento, la diferencia explica la diversidad de los grupos sociales en determinados ámbitos de acción. En esta situación la acción educativa apunta a visibilizar la diferencia en los ámbitos educativos, como por ejemplo la evaluación, "causando una tensión entre la medición del conocimiento 'estándar' y la aceptación de la diversidad de conocimientos en el discurso educativo. Esta tensión aún no se resuelve" (Treviño, 2006, p.263).

En el campo de la autonomía, la diferencia es la razón del desarrollo y cambio social. En consecuencia, la acción educativa apunta promover la resignificación de saberes –o mutua transformación- en el marco de la autonomía. "Los conocimientos científicos son un saber más que pueden entretejerse con las necesidades locales para registrar, revalorar (a veces resignificar) y fortalecer los saberes comunitarios" (Dumrauf & Menegaz, 2013, p.100).

En el campo de la diversidad, la diferencia determina el marco jurídico que considere la inclusión como el derecho social. En tal sentido, la acción educativa privilegia la búsqueda de los elementos culturales transversales a la diversidad que aseguren la convivencia social, "y el desarrollo de todos los individuos como miembros competentes de su comunidad" (Navas, Holgado & Sánchez, 2009, p.46)

Los elementos señalados aportan a comprender, en el marco de esta acotada revisión, el papel de la diferencia en la relación entre educación y sociedad, puesta de manifiesto en diversas aproximaciones a la educación intercultural. Existe estrecha relación entre la definición del campo de conocimiento de la Educación Intercultural, el rol que en dicho campo se otorga a la diferencia entre los

grupos sociales en interacción y la propuesta de acción educativa. La posición del observador incide en lo que puede observar y, en consecuencia, lo que puede hacer o proponer (Tabla 4).

Es de considerar que los aquí denominados *campos de conocimiento* son re-significaciones de la teoría del investigador puestas de manifiesto en los hallazgos o resultados de la investigación. La interdependencia entre teoría y hechos de investigación dinamiza los campos de conocimiento y los pone en relación, enriqueciendo la práctica de investigación y las propuestas de acción educativa.

Los artículos revisados corresponden a reportes de investigación de campo en el área de educación intercultural realizadas en América Latina. En el acápite de conclusiones de los artículos revisados confluyen la teoría con el hecho social estudiado y se pone de manifiesto la fuerza o límite de la teoría para explicar los hechos, así como el carácter dinámico y siempre desbordante de la realidad social. En el caso específico del estudio de la diferencia, elemento característico de la Educación Intercultural, el encuentro teoría-hecho social demanda al investigador una interpretación del encuentro educativo que integre a la diferencia la acción.

En este sentido, la presente investigación es un aporte a la sistematización de las diferentes miradas sobre la Educación Intercultural que tienen los investigadores en Latinoamérica y que representan esfuerzos de construcción de teoría con pertinencia cultural para orientar la acción. La Educación Intercultural es un enfoque teórico en constante re-elaboración.

Los estudios revisados se distribuyen en la dimensión identidad -organizado en la polaridad apertura-afirmación- y en la dimensión ético-política -organizado en la polaridad universal-local. Esto permite analizar las diferencias puestas en relación a propuestas de acción edu-

cativa. Se observa que la mayor parte de los estudios en Latinoamérica revisados se acercan más a la apertura que a la afirmación cultural, al definir la identidad colectiva. Desde la perspectiva ético-política se aproximan más a los valores locales que universales.

Los procesos de Educación Intercultural suponen la interacción de culturas diferentes. Las dimensiones en los cuales se organizaron las investigaciones revisadas delimitan cuatro campos que son objeto de estudio de la educación intercultural para la producción de conocimiento y propuestas de acción educativa. Estas son resistencia, reconocimiento, autonomía y diversidad.

Estos cuatro campos comparten criterios comunes en la definición de dos aspectos: (a) la diferencia como foco de la educación intercultural y (b) una propuesta de acción educativa. Estos criterios permiten analizar las posibilidades y límites de cada campo. La diferencia orienta el énfasis por lograr el poder cultural, explica el valor deseable a promover, es necesario complemento enriquecedor de las culturas y, finalmente, es considerada como un derecho social que las políticas públicas de educación deben garantizar.

Asimismo, el rol de la diferencia y la propuesta de acción educativa no son en la realidad estrictamente excluyentes. Los artículos revisados no pueden ser encajonados en alguna de las categorías señaladas de modo puro sino, más bien, a modo de tendencias observadas en un momento y procesos sociales e históricamente ubicados. Lo que se logra en este artículo es una tipificación sustentada en los datos y teóricamente orientada. Esta es su fortaleza, pero también su límite.

Cabe señalar que, en el presente estudio, las dimensiones señaladas y tipificadas (identidad y ético-política) son explicitaciones de observaciones puntuales a contextos de investigación específicos que aportan información de alta

Tabla 4.

Campo de conocimiento, rol de la diferencia y propuesta de Acción educativa en las investigaciones de Educación Intercultural latinoamericanas.

Campo de Conocimiento	Rol de la Diferencia	Propuesta de Acción Educativa
1. Resistencia	Conflictos de poder	Empoderar la diferencia
2. Reconocimiento	Un hecho social	Visibilizar la diferencia
3. Autonomía	Intercambio	Mutua transformación
4. Diversidad	Derecho social	Convivencia social

Fuente: Elaboración propia

y rica variedad semántica y teórica. El sistema educativo formal, en todos sus niveles, ha sido el campo social privilegiado de los análisis realizados. Futuras investigaciones deben ampliar el análisis hacia comprender los puntos de intersección entre diversidades culturales extra-escolares y los proyectos educativos informales, en tanto realidades desde donde alcanzar justicia social y valores democráticos en la educación.

Reconocer las constantes y las variantes en la forma de proponer a la Educación Intercultural conlleva el desafío de reivindicar la función cultural del quehacer de los profesionales implicados en la educación. Esto en una reflexión epistemológica de la investigación que devele la tensión constante, de diferentes visiones de mundo y de sociedad que encierran conceptos tales como calidad y equidad educativa y también la perspectiva de educación intercultural.

Referencias

Álvarez-Santullano, P., Alves, A., Forno, A., Rivera, R. & Fuenzalida, P. (2011). Saberes y anclajes de la escuela intercultural en contexto Mapuche: Silencios, intermitencias y estrategias en la transmisión del legado histórico *Alpha* 32, 127-148. doi: [10.4067/S0718-22012011000100011](https://doi.org/10.4067/S0718-22012011000100011)

Antolínez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva (CEIC) de la Universidad del País Vasco* 73, 1-37. Recuperado de <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf>

Bagheri, K. & Khosravi, Z. (2010). A dynamic conception of humanity, intercultural relation and cooperative learning. *Intercultural Education* 3, 281-290. doi: [10.1080/14675981003760465](https://doi.org/10.1080/14675981003760465)

Barriga-Villanueva, R. (2008). Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 39, 1229-1254. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.ox?id=1400390>

Bastiani, J., Montoya, L., Estrada, E., Cruz, T. & Aparicio, F (2013). Medición de conocimientos con reactivos en Chol y Español en niños de educación básica con modelos pedagógico intercultural bilingüe. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 1, 107-121. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/337>

Bautista, A. (2009). Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales. *Comunicar* 17, 149-156. doi: [10.3916/c33-2009-03-006](https://doi.org/10.3916/c33-2009-03-006)

Bleszynska, K (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 6 537-545. doi: [10.1080/14675980802568335](https://doi.org/10.1080/14675980802568335)

Casas, M., Soto, J. & Fuenzalida, P. (2006). Una aproximación interpretativa sobre la construcción de la educación intercultural bilingüe en el nivel preescolar. *Paideia Revista de Educación y Educadores*, 40, 71-87.

Castro, A. (2011). Estrategias de aculturación y adaptación psicológica y sociocultural de estudiantes extranjeros en la Argentina. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 28(1), 115-130. <http://www.redalyc.org/articulo.ox?id=18022327007>

Cebrián, M. & Noguera, J. (2010). Conocimiento indígena sobre el medio ambiente y diseño de materiales educativos. *Comunicar*, 17(34), 114-125. doi: [10.3916/C34-2010-03-11](https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-11)

Coulby, D. (2006). Intercultural education: Theory and practice. *Intercultural Education*, 3, 245-257. doi: [10.1080/14675980600840274](https://doi.org/10.1080/14675980600840274)

Coulby, D (2008). Intercultural education: Religion, knowledge and the limits of postmodernism. *Intercultural Education*, 19(4), 305-314. doi: [10.1080/14675980802376838](https://doi.org/10.1080/14675980802376838)

Deleuze, G. (2012). *Diferencia y Repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.

Dezuanni, M. & Monroy-Hernandez, A. (2012). «Prosumidores interculturales»: creación de medios digitales globales entre jóvenes. *Comunicar* 19, 59-66. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/c38-2012-02-06>. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.ox?id=15823083008>

Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.

Dietz, G. (2008). La educación religiosa en España: ¿Contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones? *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* 28, 11-46.

Dumrauf, A. & Menegaz, A. (2013). La construcción de un currículo intercultural a partir del diálogo de saberes: Descripción y análisis de una experiencia de formación docente continua. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 12 (1), 85-109.

Durin, S. (2007). ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? *Frontera Norte*, 38, 63-91.

Farías, G. & Montoya, J. (2009). Gestión de un entorno virtual de aprendizaje para el desarrollo de competencias profesionales interculturales: una experiencia de educación superior entre México y España. *Apertura*, 11, 6-19.

Ferrão, V. (2010). Educación Intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 333-342. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052010000200019>

García-Canclini, N. (2005). *Diferentes, Desiguales, Desconectados*. Barcelona: Gedisa.

Gil, I. (2010). Cultural diversity in compulsory education: An overview of the context of Madrid (Spain). *Intercultural Education*, 21 (4), 299-315. doi: <10.1080/14675986.2010.506022>

Gómez J. & Hernández, J. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo: teorías, conceptos, actores y referencias. *Revista Cuiculco*, 17 (48), 11-34.

Govea, V., Vera, G. & Cristalino, F. (2010). Las vivencias en su cotidianidad cultural y académica de un wayuu. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 19(2), 375-390.

Ibáñez, N., Díaz, T., Druker, S.O. & Rodríguez, M. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia: Revista De Ciencias Sociales*, 19 (59), 215-240.

Moloney, R. (2009). Forty per cent French: Intercultural competence and identity in an Australian language classroom. *Intercultural Education*, 1, 71-81. doi: <10.1080/14675980802700854>

Navarro, P. & Díaz, C. (1999) Análisis de contenido. En J. Delgado & J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). Madrid: Síntesis.

Navas, L., Holgado, F. & Sánchez, A. (2009). Predicción de los estereotipos académicos ante los estudiantes inmigrantes. *Horizontes Educacionales*, 2, 37-47.

Palacios, S. & Olalde, B. (2010). Heuristic reasoning and beliefs on immigration: an approach to an intercultural education programme. *Intercultural Education*, 21(4), 351-364. doi: <10.1080/14675986.2010.506701>

Pérez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491. doi: <10.1080/14675980802568277>

Rehaag, I. (2010). La perspectiva intercultural en la educación. *El Cotidiano*, (160), 75-83. Recuperado de <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/16009.pdf>

Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 173-198.

Sales, A., Moliner, O. & Moliner, L. (2010). Estudio de la eficacia académica de las medidas específicas de Atención a la Diversidad desde la percepción de los implicados. *Estudios sobre Educación*, 19, 119-137.

Tedesco, J. (2010). Educación y sociedad en América Latina. En C. Coll, F. Díaz, E. Espinola, A. Marchesi, E. Martín, V. Peralta & D. Vaillant (Eds.), *Presente y futuro de la educación iberoamericana* (pp. 29-48). Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Thomas, J. & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8, 45 doi: <10.1186/1471-2288-8-45>

Treviño, E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 28, 225-268.

Valverde, A. (2010). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. *Cuiculco*, 17(48), 133-147. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592010000100008&lng=es&tLng=es

Vega-Marcote, P., Freitas, M. & Álvarez-Suárez, P. (2007). Marco teórico y metodológico de educación ambiental e intercultural para un desarrollo sostenible. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(3), 539-554.

Wells, G. (2004). Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education. Toronto: Cambridge University Press.

Williamson, G., Pérez, I., Collia, G., Modesto, F. & Raín, N. (2012). Docentes rurales, infancia y adolescencia mapuche. *Psicoperspectivas*, 11(2), 77-96. doi: <10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-180>