

Capítulo 2

Antropología, interculturalidad y género. Ejes para discutir la construcción de las trayectorias escolares de las mujeres indígenas en Latinoamérica

Capítulo 2:

Antropología, interculturalidad y género. Ejes para discutir la construcción de las trayectorias escolares de las mujeres indígenas en Latinoamérica

Blanca Edurne Mendoza Carmona

Las situaciones de discriminación e invisibilización que han padecido los pueblos indígenas en Latinoamérica han motivado el surgimiento de un “posindigenismo latinoamericano” (Dietz y Mateos, 2011), enmarcado en movimientos sociales de reivindicación y proyectos sociopolíticos que buscan el reconocimiento de sus derechos, la mejora de su calidad de vida y su participación en el ámbito público teniendo en cuenta medidas afirmativas que garanticen espacios institucionales que les den visibilidad. No obstante, desde el ámbito de las políticas públicas, estos proyectos se han construido, principalmente, con base en la percepción de los conflictos que surgen de la interacción entre grupos sociales con características culturales diferentes como son el racismo, la discriminación y la marginación (Malik, 2000).

Así, en Latinoamérica, en la actualidad, existe un creciente interés por parte de las instancias políticas y sociales para desarrollar políticas públicas que permitan relaciones interculturales pertinentes y respetuosas en diversos ámbitos de la vida pública.

A pesar de la diversidad de contextos y realidades que presentan los pueblos indígenas a lo largo del territorio latinoamericano, existen retos en común relacionados con el acceso a la justicia, la falta de participación política, la marginación económica y sociocultural, y el reconocimiento a su autonomía y territorio (Valdez Santiago et al. 2013; Radcliffe, 2014). Estos retos han generado el surgimiento de organizaciones enfocadas a la atención de las necesidades de estos grupos y la creación de políticas públicas que promuevan un cambio estructural hacia la equidad, reconocimiento e inclusión en el marco del Buen Vivir o *Sumak kawsay*¹.

¹ En el contexto ecuatoriano, el Buen Vivir o *Sumak kawsay* es una expresión del legado conceptual de los pueblos andinos originarios. Desde un sentido muy general, este término expresa un contraste con las tradiciones

Los esfuerzos por lograr este cambio han impactado particularmente en dos ámbitos: el acceso a la educación y la equidad de género; ambos interrelacionados con las condiciones que obstaculizan la mejora de la calidad de vida de las mujeres indígenas.

El presente capítulo busca ofrecer un marco teórico y conceptual para analizar la construcción de trayectorias escolares por parte de mujeres indígenas en Latinoamérica. De forma general, el término “trayectoria” hace referencia a la sucesión de eventos, transiciones y cambios que ocurren en la vida de una persona (Solé, 2014). En el marco de este texto se entenderá el concepto de “trayectorias escolares” como una dimensión de las trayectorias sociales (Elder, Johnson y Crosnoe, 2003) y como un itinerario o “recorrido realizado” (Casal, Merino y García, 2011) por estudiantes provenientes de grupos minoritarios. Parto del supuesto de que las experiencias escolares de estos estudiantes se estructuran a partir de elementos históricos y sociales que condicionan tanto las estructuras de oportunidades (Ogbu y Simons, 1998) que las instituciones educativas ofrecen, como las respuestas y decisiones del propio alumnado hacia la escolarización².

Para analizar la construcción de estas trayectorias propongo hacerlo desde cuatro elementos que se encuentran en diferentes niveles conceptuales. Por un lado, desde la antropología de la interculturalidad como una subdisciplina antropológica útil para contextualizar los fenómenos educativos y modelos de educación intercultural desde la interacción entre las nociones de cultura y etnicidad, y la antropología

occidentales al reivindicar los fundamentos éticos de las cosmologías andinas (Estermann, 1998; Cortez, 2014; Varese, 2018). El *Sumak kawsay* propone una forma diferente de concebir la noción de “desarrollo”, pasando de una ideología capitalista y colonialista a una socialista y decolonial (De Sousa, 2012), y acentuando la relación entre individuo, sociedad y naturaleza desde una “aproximación axiológica y epistemológica indígena” (Varese, 2018, 17). Su uso político se ratificó por primera vez en la Constitución del Ecuador en el año 2008; un evento sin precedentes, ya que fue la primera vez en la historia de Latinoamérica que se reconoce y legitima dentro de una constitución un paradigma de desarrollo desde una perspectiva intercultural y el reconocimiento de los derechos propios de la Naturaleza (Gudynas, 2009).

² El contexto europeo ofrece una “antesala” para discutir la construcción de trayectorias escolares de estudiantes provenientes de grupos minoritarios, ya que ahí se han llevado a cabo extensas investigaciones sobre las experiencias escolares del alumnado inmigrante y gitano, considerados como dos de los grupos sociales minoritarios con mayor representatividad en los sistemas educativos europeos (Abajo y Carrasco, 2004; Aparicio, 2007; Crul, Schneider y Lelie, 2012; Alba y Holdaway, 2013). La propuesta analítica que se presenta en este texto surge precisamente de una investigación sobre las trayectorias escolares de jóvenes mujeres marroquíes en España (Mendoza, 2017) en un intento por visibilizar las condiciones, experiencias y negociaciones que las mujeres provenientes de grupos minoritarios viven para ingresar y permanecer en el sistema educativo.

de la educación que ofrece un acercamiento a los sistemas educativos desde una perspectiva antropológica, observando a la educación como un fenómeno social que se lleva a cabo a través de acciones simbólicas contextualizadas, ya sea a partir de la familia, la escuela, la religión u otras instituciones.

Ambas subdisciplinas antropológicas ofrecen un marco adecuado para aproximarnos a los fenómenos escolares relacionados con grupos minoritarios en contextos de diversidad étnica y cultural (Mendoza, 2017). Por otro lado, las nociones de interseccionalidad de género (Creeshawn, 1989) y *borderland* (Anzaldúa, 1987). La primera permite una aproximación a las trayectorias escolares de las mujeres indígenas, teniendo en cuenta que existen diversos elementos conectados a procesos de subordinación de género tales como la etnia, la clase social, la religión, entre otros, que condicionan las experiencias de estas mujeres; mientras que la noción de *borderland* permite observar estas condiciones de subordinación como espacios de transformación social y resistencia.

La triangulación de estos ejes teórico-conceptuales será útil para analizar la construcción de las trayectorias escolares de las mujeres indígenas y visibilizar los elementos que pueden obstaculizarlas, pero, sobre todo, potenciarlas. Con este análisis no se busca ignorar los problemas estructurales de desigualdad y discriminación latentes en las sociedades latinoamericanas hacia las mujeres indígenas, sino ofrecer una perspectiva diferente para promover su acceso y permanencia en los sistemas educativos.

Antropología de la interculturalidad como antesala para la discusión sobre género y educación

Para contextualizar el surgimiento y uso de la antropología de la interculturalidad es necesario primero hablar de sus antecedentes que se remontan a los estudios interculturales en Latinoamérica y de los distintos significados sobre lo que es interculturalidad, además de ofrecer un posicionamiento teórico y conceptual. Es a partir de los movimientos de liberación y reivindicación de los pueblos indígenas, que abogaban por una ideología de transformación social a través

de la descolonización y del reconocimiento de un nuevo Estado multicultural, que se comienzan a tender puentes entre la educación y otras disciplinas de carácter social, como la antropología, como respuesta a “problemáticas” surgidas de la presencia de una diversidad étnica y cultural (Dietz y Mateos, 2011).

Al entender la diversidad como un “problema” que hay que solucionar, y a las culturas desde una perspectiva estructuralista como grupos sociales con fronteras definidas, son creadas leyes y propuestas sociales y políticas enfocadas en la integración de aquellos grupos considerados minoritarios —indígenas, discapacitados, inmigrantes— con un enfoque compensatorio, particularmente dentro del contexto educativo (Pedroza, Villalobos y Reyes, 2015). Aparece, entonces, la llamada pedagogía de la interculturalidad, como respuesta a sistemas educativos multiculturales³ y con el objetivo de lograr una interdisciplinariedad en el estudio de las minorías.

Sin embargo, a pesar de que la antropología y la pedagogía comparten propuestas epistemológicas y paradigmas comunes de las ciencias sociales (Dietz, 2016), también discrepan entre ellas, ya que la antropología critica el hecho de que la pedagogía dé más prioridad a la obtención de datos relacionados con los procesos educativos —la praxis pedagógica— por sobre un análisis teórico que fundamente los procesos de transmisión y adquisición de rasgos y elementos culturales, considerados clave en el proceso educativo (Colom y Mèlich, 1994; Dietz, 2016)⁴.

Otras críticas hacia la pedagogía de la interculturalidad se relacionan con el uso indiscriminado de conceptos, provenientes, sobre todo, de la antropología, y con el hecho de que dentro del contexto educativo se esencialice la diferencia cultural y se conciba como un problema que hay que solucionar (Jociles, Franzé y Poveda, 2012; Mendoza, 2017). Para sortear estas discusiones entre ambas disciplinas surge un tercer

³ En el plano fáctico de la diferencia entre lo multi y lo intercultural, el primero se entiende como la existencia de una diversidad de elementos culturales (religión, lenguaje, normas), mientras que el segundo se refiere a la interacción entre estos elementos con la etnicidad (Dietz, 2012).

⁴ Concuerdo con Mansutti (ver Capítulo 1 de este libro), en que, si bien la antropología puede analizar la educación como objeto de estudio, no es una ciencia que pueda o deba sustituirla. No obstante, la pedagogía puede enriquecerse mucho de la antropología para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje desde las condiciones socioculturales que los modelan.

campo: el de los estudios interculturales, con el objetivo de comprender cómo las relaciones individuales y colectivas se articulan en contextos de diversidad cultural (Dietz, 2016).

Uno de los grandes aportes de estos estudios interculturales es la transición de lo multicultural hacia lo intercultural, además de darle continuidad a la discusión sobre qué se entiende por esta última. En Latinoamérica, la aparición y uso de este término se relaciona particularmente con los grupos indígenas, los cuales han hecho esfuerzos durante las últimas décadas por redefinir sus identidades étnicas, exigiendo visibilidad y el reconocimiento de sus derechos. Así, los estudios interculturales se encuentran vinculados a dos cuestiones: a la reivindicación de las identidades indígenas, por un lado, y a los flujos epistemológicos del Sur que promueven el replanteamiento de diversos aspectos para reconfigurar la vida social, política, educativa y cultural desde un enfoque decolonial, por otro.

En la intersección de todos estos aspectos se encuentra también el género y la discusión sobre la situación de las mujeres indígenas en Latinoamérica, relacionada con las condiciones de pobreza, violencia e inequidad social que experimentan en diferentes contextos. En el caso particular de estas mujeres, nacen políticas orientadas al reconocimiento de sus derechos culturales (educación, identidad y acceso a la tecnología), derechos de acceso al territorio y recursos naturales, derechos políticos, derechos económicos y alimentarios, derecho a la salud (reproducción, sexualidad y no violencia)⁵ (CONAMI, 2012).

Por lo tanto, ya que la “interculturalización” de las políticas públicas y de los diversos ámbitos políticos y sociales se encuentra en marcha, se hace necesario que los estudios interculturales tengan una base teórica, metodológica y epistemológica que nos permita aproximarnos a las realidades, experiencias y necesidades de los diversos grupos sociales. Surge así la antropología de la interculturalidad como una subdisciplina que se encargará de indagar los fenómenos educativos desde el marco de los estudios interculturales, mientras que “vigila” el uso de los conceptos cultura, etnicidad y diversidad, tan presentes

⁵ Algunos ejemplos son los programas: Alianza de Mujeres Indígenas de Centroamérica y México, Diplomado para el fortalecimiento del liderazgo de las mujeres indígenas en México y América Latina. Modelo participativo de atención a la violencia y salud reproductiva de las mujeres indígenas, Servicio Nacional de la Mujer y la Equidad de Género, Consejo Nacional de la Mujer.

en los estudios antropológicos. Esto con el objetivo de evitar caer en un relativismo cultural radical que nos conduzca al etnocentrismo y a la creación de prejuicios (Geertz, 2006). Pero antes de continuar con la discusión, considero relevante lanzar la pregunta ¿de qué hablamos cuando hablamos de cultura?

Cuando trabajamos con temas relacionados con lo intercultural es necesario hacer un posicionamiento conceptual sobre lo que entendemos por cultura y no dar su significado por sentado, sino someterlo a una revisión, ya que de lo contrario podríamos caer en una banalización del mismo (Giménez, 2005).

En palabras de Díaz de Rada (2012), existen múltiples usos cotidianos que parecen definir y simplificar la cultura a “un amorfo mercadillo de objetos dispares, trajes regionales, pactos políticos, organizaciones empresariales, clases de griego y maratones populares” (p. 17). Tomo la interpretación simbólica de “las culturas” —y no “cultura” como un concepto universal, homogéneo e inmutable— como un punto de partida para superar el enfoque prescriptivo de la misma hacia uno constructivo y flexible.

Desde esta interpretación, las culturas se perciben como un esquema de significaciones representadas a través de símbolos que nos permiten comunicarnos y construir/reproducir conocimientos y actitudes (Geertz, 2006); en este sentido, la principal herramienta simbólica del ser humano (Brito, ver Capítulo 3 de este libro) es el lenguaje y las técnicas simbólicas inherentes a este. Estos símbolos son las expresiones de ideas, actitudes, valoraciones o creencias que, al ponerse en uso, se traducen como prácticas culturales (Giménez, 2005). Las estructuras culturales que se conforman a partir de la creación de un sistema de símbolos pueden servir como fuente de información para establecer y legitimar procesos sociales y psicológicos que moldean la conducta de las personas.

Sin embargo, una crítica a la interpretación simbólica es que al inferir que los sistemas de símbolos dan forma a las estructuras culturales se vuelve a caer en una postura prescriptiva de la misma, y que además estas estructuras parecen particulares y exclusivas de un grupo social, por lo que hablar de “culturas” como si se tratara de grupos sociales con fronteras culturales bien cerradas y delimitadas deja fuera la

posibilidad de una construcción cultural heterogénea y de un diálogo intercultural. Considero que cada miembro de un grupo social puede ser partícipe de distintos símbolos y significados culturales, es decir, que no somos representantes de una cultura, sino que participamos del uso de distintos elementos culturales de acuerdo a las características de nuestro contexto y a los procesos sociales e históricos en los que estamos insertos. La cultura es, por lo tanto, la forma en que vivimos, son las reglas que utilizamos para relacionarnos con otras personas, las reglas con las que las demás personas realizan su acción social y la descripción que hacemos de estas reglas (Díaz de Rada, 2012).

Este posicionamiento conceptual sobre qué se entiende por “cultura” permite introducir significados sobre lo que es interculturalidad en el marco de este trabajo. La interculturalidad conlleva una finalidad, una acción que se basa en la interacción entre individuos y grupos sociales diversos. La tendencia, tanto latinoamericana como internacional, ha oscilado entre la función política e institucional de la interculturalidad: creación de planes y programas pensados para operacionalizar las demandas de los grupos oprimidos a partir de promover espacios para una interacción armónica sin conflictos; una “utopía angelical” (Gasché, 2008) y una función académica y no gubernamental que busca fortalecer un “diálogo de saberes” (saber ser, saber hacer, saber conocer) desde una perspectiva científica y tradicional (Díaz y Gómez, 2003; Pérez Ruiz y Argueta Villamar, 2011).

Ahora, si bien el discurso intercultural tiene una presencia fuerte en las agendas políticas de los países latinoamericanos, considero que también puede ser una poderosa herramienta ideológica al buscar la interacción y el reconocimiento de la diversidad cultural como la mayor fortaleza de los grupos sociales, sin caer en la “utopía angelical” de la convivencia armónica e idílica, sino aceptando que existen relaciones de poder que moldean estas relaciones y que los conflictos son parte del diálogo intercultural, buscando estrategias para gestionarlos de forma justa y equitativa. Por lo tanto, concibo la interculturalidad no como el diálogo entre culturas esencialistas, limítrofes y fragmentadas, sino entre individuos y grupos sociales que pueden compartir o no símbolos y elementos culturales⁶.

⁶ Por ejemplo, en el caso de los estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural con los que trabajé durante mis estudios de maestría, ellos distinguían diversos “niveles” de diálogo intercultural, uno que se daba

Siguiendo esta lógica, la antropología de la interculturalidad nos permite evidenciar y analizar las interacciones entre grupos sociales culturalmente diversos, tanto al interior como al exterior del propio grupo, teniendo en cuenta que estas interacciones siempre se dan en condiciones de desigualdad y de estructuras jerárquicas, como es el caso del contexto educativo. Estas interacciones pueden ser analizadas a través de los ejes de diferencia, desigualdad y diversidad (Dietz y Mateos, 2011).

El eje de diferencia se enfoca, paralelamente, en las identidades y cómo estas se construyen a partir de su contraste con la “otredad”, la etnicidad. La diferencia también se entiende desde la capacidad de los individuos para adaptarse o lograr una aculturación a los entornos sociales y culturales.

El estudio de los procesos de aculturación es relevante para analizar fenómenos escolares relacionados con grupos minoritarios, como el caso de las mujeres indígenas⁷. El eje de desigualdad tiene un enfoque particular en el ámbito educativo ya que permite el análisis de los procesos de estratificación social y económica, que a su vez se interseccionan con la cuestión del género, lo que conlleva al desarrollo de políticas compensatorias que perciben las diferencias como desventajas cuya solución es homogeneizar los espacios educativos. Esto se puede ejemplificar con la creación de regímenes de género que marcan límites culturales y restricciones del sistema educativo (Connell, 2001): relaciones de poder, divisiones del trabajo, patrones de conducta y la simbolización de roles, muy relacionados con el eje de diversidad. Este último se enfoca en el análisis de los procesos de asimilación y aculturación que surgen de la interacción entre grupos “dominantes” y “dominados” que esencializan las diferencias convirtiéndolas en estereotipos.

El eje de diversidad hace énfasis en la pluralidad y complejidad de los grupos e individuos, para analizar las experiencias particulares de

al interior de su propia comunidad y grupo étnico, y otro que se daba con aquellos considerados “mestizos-urbanos” (ver Mendoza, 2013).

⁷ De acuerdo con Gibson (1988), la aculturación es más efectiva cuando se relaciona con procesos aditivos, que son estrategias que promueven la inserción socioeconómica de los estudiantes provenientes de grupos minoritarios sin que tengan que renunciar a sus referentes culturales y étnicos.

estos y su interacción con otros grupos, en especial los considerados “mayoritarios”.

Estos ejes comparten dos puntos en común: el reconocimiento de la heterogeneidad frente a la simplificación de la diversidad cultural que esencializa y origina prejuicios sobre determinados grupos sociales (Said, 2005), por un lado; y el reconocimiento de diversas estructuras de poder-subordinación que se interseccionan entre sí, y que originan confrontaciones y resistencias frente a las desigualdades sistemáticas, particularmente las que enfrentan las mujeres (May, 2015).

Teniendo presentes estos ejes, podemos analizar situaciones de reproducción, negociación, resistencia y cambio relacionadas con fenómenos interculturales en su intersección con el género y con aquellos elementos que influyen en los procesos de subordinación como son las cuestiones de la raza, etnia, religión, clase, entre otras.

Para esta triangulación teórico-conceptual, y pensando en comprender e interpretar la construcción de trayectorias académicas de mujeres indígenas, es importante tener en cuenta tres dimensiones complementarias propuestas por Dietz y Mateos (2011), que nos permiten hacer un análisis de la diversidad en contextos interculturales: una dimensión “inter-cultural” centrada en la diversidad de prácticas culturales correspondientes a distintos contextos, situaciones y grupos sociales, pero que también es útil para visibilizar procesos de resistencia y reivindicación que subyacen a “lógicas compuestas de opresión” (Macleod, 2014) desde la idea de la interseccionalidad de género; una dimensión “inter-actoral” que analiza pautas de negociación durante el intercambio de saberes desde una localización “fueradentro” (La Barbera, 2012b) de los grupos sociales que comparten elementos culturales.

Estas negociaciones también pueden darse al interior de estos grupos al cuestionar y negociar normas o reglas socioculturales, como en el caso de los roles de género; y la dimensión “inter-lingüe” encargada de analizar los contextos y competencias que intervienen en la “traducción de horizontes lingüísticos y culturales” (Dietz y Mateos, 2011, p. 52), tanto diversos como asimétricos.

En el análisis de las prácticas y elementos culturales, además de tener en cuenta las diferencias que estos marcan entre un grupo

social y otro, es necesario identificar las formas en las que organizan el interior de un mismo grupo social.

La organización interna de la diversidad cultural conlleva negociaciones dentro del mismo grupo sobre qué significados son válidos; esto genera resignificaciones en los mismos, en las identidades de sus miembros y en los roles que desempeñan al interior de sus grupos. La mirada etnográfica es clave para el análisis de la diversidad, ayudando a reconocer y descifrar los reclamos y reivindicaciones de los grupos minoritarios (Dietz, 2011).

La etnografía es la herramienta metodológica que la antropología nos ofrece para esta tarea, reconociendo la pluralidad de las identidades culturales y étnicas, así como la importancia de una mirada interseccional.

Figura 1. Triangulación desigualdad, diferencia y diversidad desde un enfoque de género



Fuente: Elaboración propia a partir de Dietz (2011, 2016).

Este análisis se realiza en contextos interculturales insertos en diversos espacios sociales, buscando articular una escala local con procesos nacionales y globales (Rockwell, 2009). En este sentido, el campo educativo es uno de los espacios donde pueden observarse propuestas y esfuerzos por erradicar situaciones de discriminación y

desigualdad que afectan a los pueblos indígenas (Mato, 2009), pero también como paliativo para eliminar las brechas de género en los distintos ámbitos sociales, económicos y políticos. Es importante, entonces, hablar sobre la cuestión de la educación intercultural en Latinoamérica y su conexión con los debates sobre equidad de género y las experiencias de las mujeres.

Interseccionalidad en contextos interculturales: localización, subordinación y “frontera”

La noción de interculturalidad en Latinoamérica ha comenzado a oscilar entre dos tendencias educativas y políticas: hacia los esfuerzos de los grupos indígenas por lograr un empoderamiento de su contexto social y político; y hacia la inserción de la interculturalidad en el currículo escolar como un elemento enriquecedor de los procesos de formación más que como un “problema” para el mismo (Dietz y Mateos, 2011), contrario a la perspectiva del “multiculturalismo benevolente”⁸ (Gibson, 2009) de la pedagogía intercultural.

Estas tendencias han influenciado el diseño de propuestas y modelos educativos de diversos países. Sin embargo, una crítica a estos modelos es que, aunque aparentemente son diferentes de aquellos “tradicionales”, cuando se comparan a un nivel práctico no son tan distantes, ya que ambos se enmarcan en un mismo contexto sociopolítico que muchas veces tiene fines nacionalizantes e integracionistas (Dietz, 2016), dejando de lado la heterogeneidad de los contextos, realidades y necesidades educativas de los grupos indígenas.

A pesar de esta contradicción, es importante reconocer que el discurso sobre la interculturalidad y la educación intercultural en Latinoamérica no es homogéneo, sino que depende de varios elementos locales, nacionales e internacionales. Por ejemplo, en Brasil, el término se utiliza para posicionar la educación intercultural indígena, con el objetivo de formar “monitores indígenas bilingües” para fomentar el rescate y revalorización de las lenguas y culturas indígenas (Paladino, 2010). En Guatemala, el discurso de la educación intercultural se

⁸ En el contexto estadounidense, este enfoque se orienta al alumnado “culturalmente diferente” desde la idea de que son estudiantes con deficiencias y que por lo tanto representan un reto para las instituciones educativas.

relaciona con el surgimiento de proyectos para impulsar la educación formal de niños indígenas a partir de la capacitación de docentes en Educación Bilingüe Intercultural (Moya, 1997). En Colombia, desde la pedagogía de “la Madre Tierra” se comienza a hablar de una educación intercultural que se adapte a las necesidades particulares de cada comunidad indígena (Rivera, Osuna y Rodríguez, 2017).

En Ecuador, el concepto aparece relacionado al campo educativo a través de los procesos de revitalización de las lenguas y culturas indígenas de la Dirección Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe (DINAEIB) (Conejo, 2008) y de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). En México, el concepto cobra auge a partir de la creación del Programa Nacional de Educación (PRONAE) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Así, en los países latinoamericanos, la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) se institucionaliza en sistemas educativos enmarcados en contextos donde existen movimientos de reivindicación de los derechos de las comunidades indígenas (Dietz y Mateos, 2011; Mendoza, 2013). Es por esto que en Latinoamérica “lo intercultural” pasa a ser un sinónimo de “lo indígena”⁹.

Lo interesante de estas tendencias educativas y políticas sobre lo intercultural es tanto su análisis sobre el surgimiento de una “*intelligentzia* indígena” (Dietz y Mateos, 2011), refiriéndose a los grupos de profesionales indígenas que actualmente desempeñan un papel importante en los procesos de democratización abogando en “ambos lados de la trinchera política” (Schubert, Tetzlaff y Vennewald como se citó en Dietz, 2016) a partir del desarrollo de competencias interculturales; es decir, entablando un diálogo de saberes entre lo “tradicional” y lo “moderno”; así como también su enfoque en la cuestión de la desigualdad de género, y su potencial para impulsar el empoderamiento de las mujeres indígenas y su participación en diversos ámbitos de la vida pública.

En esta materia destacan los intentos de las políticas compensatorias por incorporar a estas mujeres a la participación política, para

⁹ Estoy consciente de la postura simplista y reduccionista de esta información sobre los discursos interculturales en Latinoamérica, que deja de lado la historia conflictiva y de luchas de los diversos grupos étnicos por lograr un reconocimiento social y político en sus países. No es mi intención minimizar estas cuestiones, sino ofrecer, con fines prácticos, un panorama (muy) general del uso del término en diversos contextos.

prevenir la violencia y mejorar la salud reproductiva, y para su acceso y permanencia en la educación formal¹⁰.

Así, los cambios legislativos en Latinoamérica han permitido una nueva forma de relaciones entre las comunidades indígenas y el Estado, propiciando el surgimiento de políticas públicas con un enfoque hacia el reconocimiento, equidad y Buen Vivir. Este cambio de enfoque se ha dado en el marco de los debates internacionales sobre los derechos de los pueblos indígenas (Valdez Santiago et al., 2013), haciendo énfasis en la perspectiva de género y la interculturalidad como ejes centrales para lograr mejoras sustanciales en la calidad de vida de estos pueblos.

Desde el campo de la investigación intercultural y educativa, es importante conocer la diversidad de demandas y expectativas del alumnado indígena para comprender la construcción de sus trayectorias escolares y el impacto que estas tienen en su desarrollo tanto individual como colectivo, así como en su participación social. (Maillard, Ochoa y Valdivia, 2008)

En el caso particular de las mujeres indígenas, hay que considerar también la diversidad de historias y experiencias que viven a lo largo de sus trayectorias escolares, y que, a pesar de tener una presencia cada vez mayor en el sistema educativo, enfrentan mayores riesgos de no acceder a la educación superior y de sufrir transgresiones a sus derechos humanos. Desde esta lógica, se critica la idea de una “triple opresión” de las mujeres indígenas —por clase, etnicidad y género—, ya que observa cada uno de estos elementos como una categoría aislada que no tiene relación con otros elementos locales y globales que influyen en las condiciones y experiencias de estas mujeres. Más allá de esta “triple opresión” se propone un análisis interseccional que examine las “lógicas compuestas de opresión” (Macleod, 2014), entendiéndolas como un “entretejido” de diversos elementos sociales, culturales, políticos, históricos y económicos que se interseccionan de

¹⁰ Algunos de los organismos latinoamericanos encargados de proponer estas políticas compensatorias son la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), la Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (ONU Mujeres), el Proyecto para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador (PRODEPINE), el Consejo Nacional de la Mujer (CONAMU), entre otros.

forma particular en las diferentes realidades y producen situaciones específicas (Anthias y Yuval-Davis, 2010).

Un análisis estructural de las condiciones que afectan la calidad de vida de las mujeres indígenas no debería dar prioridad a una única cuestión —clase, etnia, género— sino resaltar la interacción entre estas con aquellos elementos particulares de su contexto, una interseccionalidad.

Este término surge de los estudios feministas en la década de los ochenta, y fue instaurado por la académica afroamericana Kimberlé Crenshaw (1989). Su objetivo es aportar un nuevo marco de análisis al debate sobre la influencia de elementos como la etnia, raza, género y clase en los procesos de subordinación de las mujeres. Pero la interseccionalidad también se relaciona con los múltiples resultados de la interacción entre otros factores como los sociales, culturales, económicos y políticos (Brah y Phoenix, 2004), teniendo en cuenta que el momento histórico definirá las condiciones particulares de opresión de las mujeres, así como sus necesidades.

Por esta razón, se considera un problema que los gobiernos —a través del diseño y propuesta de la políticas públicas y modelos educativos— aborden de forma separada los problemas de discriminación por etnia, género y clase (Macleod, 2014). En vez de esto, la teoría de la interseccionalidad aboga por una deconstrucción de las nociones esencialistas de cultura e identidad, descentralizando los discursos dominantes sobre la construcción del género (La Barbera, 2012a) y contribuyendo a la producción de un conocimiento crítico y reflexivo sobre las diversas experiencias y realidades de las mujeres.

En este sentido, el género, como categoría de análisis, está influenciado por las múltiples localizaciones sociales que lo estructuran, y la teoría de la interseccionalidad es útil para reconocer las características y diversidad de estas localizaciones (Mendoza, 2017). De acuerdo con La Barbera (2012b), esto se conoce como “políticas de localización”, las cuales ayudan a aproximarnos y comprender las diversas condiciones en las que las mujeres enfrentan determinadas situaciones de discriminación.

Hasta aquí se ha hablado de cómo diversos elementos y localizaciones sociales se interseccionan e influyen en las condiciones de

marginación y subordinación de las mujeres, particularmente las indígenas. Sin embargo, estas condiciones no son asimiladas de forma pasiva por las mujeres, sino que son fuente de espacios de resistencia y lucha de poder por parte de estas actoras¹¹. Para explicar cómo estas condiciones-localizaciones promueven el surgimiento de procesos de resistencia, introduzco el concepto de *borderland* o “frontera”, aportado desde la teoría feminista chicana por Gloria Anzaldúa (1987), y que se interpreta como un lugar epistemológico que nos ofrece nuevas perspectivas para analizar los procesos de opresión y discriminación que enfrentan las mujeres desde las distintas localizaciones donde se encuentran (Mendoza, 2017), pero también para comprender cómo estas condiciones las llevan a desarrollar un pensamiento crítico sobre las situaciones de injusticia social que experimentan¹².

A borderland is a vague and undetermined place created by the emotional residue of an unnatural boundary (...), the psychological borderlands, the sexual borderlands, and the spiritual borderlands (...). In fact, the Borderlands are physically presented whenever two or more cultures edge each other, where people of different races occupy the same territory, where under and upper classes touch, where the space between two individuals shrink with intimacy. (Anzaldúa, 1987, p. 19)¹³

Si bien la idea de “frontera” sugiere un espacio de contención y restricción, también tiene un potencial de emancipación al generar condiciones para que las mujeres reflexionen y critiquen las situaciones que las subordinan, originando procesos de transformación hacia una sociedad más justa (Mohanty, 2003) y la redefinición de sus identidades

¹¹ En el Volumen I, capítulo VI, de su libro *Historia de la Sexualidad* (1977), Foucault escribe “Where there is power there is resistance” (“Donde hay poder, hay resistencia”).

¹² Para profundizar en los aportes del feminismo chicano y la noción de *borderland* sugiero revisar los trabajos de Sonia Saldivar (1991) *Feminism on the Border: Chicana Gender Politics and Literature*; Chela Sandoval (2000) *Methodology of the Oppressed* y “AfterBridge: Technologies of Crossing”, en *This bridge we call home* (Anzaldúa G. y A. Keating, eds., 2002); Margarita Almela, María García, Helena Guzmán y Marina Sanfilippo (2013) *Mujeres en la frontera*.

¹³ Una frontera es un lugar vago e indeterminado creado por los residuos emocionales de un límite no natural (...), las fronteras psicológicas, las fronteras sexuales y las fronteras espirituales (...). En efecto, las Fronteras son físicamente representadas cuando dos o más culturas se encuentran, cuando la gente de distintas razas ocupa un mismo territorio, cuando clases altas y bajas entran en contacto, cuando el espacio entre dos individuos disminuye íntimamente [traducción propia].

como mujeres desde los elementos que estructuran sus localizaciones particulares: género, clase, raza, etnia, religión, entre otros. Así, se puede observar que el análisis desde una perspectiva interseccional permite una comprensión más integral y fluida de las identidades de las mujeres en condiciones de minoría.

Intersección entre interculturalidad y educación desde una mirada antropológica

Para acercarnos a las realidades de las mujeres indígenas dentro de contextos educativos, propongo hacerlo a partir de dos posturas antropológicas: antropología de la interculturalidad y antropología de la educación. Al tener en común el enfoque antropológico, ambas subdisciplinas tienen como centro el estudio de estructuras culturales, su relación con la construcción de las identidades étnicas y el análisis de fenómenos interculturales en diversos contextos, como el educativo.

Cuando se analizan fenómenos relacionados con lo intercultural es importante rescatar la noción de etnicidad. Por un lado, la etnicidad se relaciona con un aspecto organizativo de los grupos sociales y la interacción que existe entre ellos; y por otro, con un aspecto semántico-simbólico vinculado con las negociaciones que se realizan tanto a nivel individual como grupal, y que crean sentidos de identidad y pertenencia (Dietz, 2016). La etnicidad es un derivado del contacto intercultural porque no solo estructura la relación entre individuos de distintos grupos, sino también las relaciones de estos individuos al interior de su propio grupo (Mendoza, 2013). Se podría decir que la etnicidad es la forma en cómo se organiza la diversidad de un grupo social, y que, por lo tanto, dentro de un mismo grupo podemos encontrar una diversidad de actitudes, conductas y formas de pensar.

La construcción de identidades étnicas por parte de estudiantes provenientes de grupos minoritarios está intrínsecamente relacionada con sus experiencias educativas, como es el caso de indígenas, afroamericanos e inmigrantes (Maillard, Ochoa y Valdivia, 2008; Carrasco y Pàmies, 2015), influyendo a su vez en ellas y en las trayectorias escolares de este alumnado. Esta relación entre las identidades étnicas y las experiencias escolares es moldeada por factores como la creación

de modelos multiculturales que perciben la diversidad como un problema que conlleva obstáculos para los objetivos institucionales, tales como la visión deficitaria de los perfiles socioacadémicos de este alumnado (comúnmente asociada a su origen étnico y nacional), el desconocimiento de la lengua (en el caso de estudiantes inmigrantes e indígenas), un bajo nivel de instrucción en el entorno familiar (sobre todo en familias provenientes de contextos rurales, aunque no se ha demostrado que este sea un factor determinante para sus trayectorias escolares) y la deserción escolar, motivo de factores económicos y culturales (como es por género) (Carrasco, 2003; Maillard, Ochoa y Valdivia, 2008), entre otros.

Como puede verse, gran parte de estos factores están relacionados con las representaciones etnificadas que las instituciones y agentes escolares tienen de este alumnado, lo que a su vez condiciona las respuestas del mismo frente a la escolarización y sus experiencias educativas¹⁴ (Ogbu y Simons, 1998; Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011). Resulta necesario analizar las fronteras —sociales, culturales y étnicas— que se establecen entre los grupos minoritarios y los grupos mayoritarios para descubrir qué elementos obstaculizan la construcción de tus trayectorias escolares, pero también para conocer qué elementos las promueven.

El contexto escolar, como un entramado de contactos sociales e interculturales (García Castaño y Pulido, 1994), ofrece un espacio para analizar los fenómenos educativos relacionados con cuestiones étnicas, culturales y de género (Mendoza, 2017). Desde los aportes de la antropología de la educación, que en este texto se aborda desde su interés por conocer y analizar las experiencias educativas de estudiantes provenientes de grupos minoritarios, se distinguen dos contextos centrales para comprender las dinámicas escolares y familiares-comunitarias que influyen en las trayectorias de este alumnado: el contexto educativo y el contexto ecológico-cultural (Pàmies, 2006). El contexto educativo refiere a las respuestas educativas de los grupos mayoritarios frente a la presencia de grupos minoritarios, tanto a nivel

¹⁴ Ogbu y Simons (1998) afirman que el desempeño académico de los grupos minoritarios depende de las “fuerzas comunitarias”, que son las actitudes y respuestas que los grupos tienen a partir de su historia de contacto con los grupos mayoritarios.

individual (de cada actor educativo) como de las propias instituciones (ámbito político). El contexto ecológico-cultural se deriva de los aportes de Ogbu (1992), que lo representa a través de tres elementos: la estructura de oportunidades percibida por los grupos minoritarios a partir de su contacto con los grupos mayoritarios o dominantes; la estructura cognitiva referida a cómo el alumnado de los grupos minoritarios interpreta la escolarización a partir de su percepción de la realidad social, condicionada por los grupos dominantes, y de cómo es representado en ella¹⁵; y la historia de contacto, que son las experiencias a partir de las interacciones sociales, ya sean reales o simbólicas, entre grupos minoritarios y mayoritarios.

Estos elementos condicionan las dinámicas comunitarias del alumnado, lo que a su vez influye en las dinámicas escolares. Estos dos contextos enmarcan dos dimensiones que son de utilidad para posicionar las experiencias de las mujeres indígenas en la educación, y comprender qué condiciones obstaculizan o promueven sus trayectorias: una dimensión social-institucional, estructurada por las condiciones culturales y políticas impuestas por la sociedad mayoritaria y su influencia en los grupos minoritarios; y una dimensión familiar-comunitaria, referida a la percepción y valoración que las familias y comunidad de origen hacen de la escolarización propuesta por la sociedad mayoritaria (Pàmies, 2006; Suárez-Orozco C., Suárez-Orozco M. y Todorova, 2008). Sin embargo, considero que también es fundamental tomar en cuenta los propios significados y la valoración que las mismas mujeres dan a su educación y su capacidad de agencia, por lo que propongo una tercera dimensión, la dimensión personal, para resaltar aquellas características que conforman la personalidad y

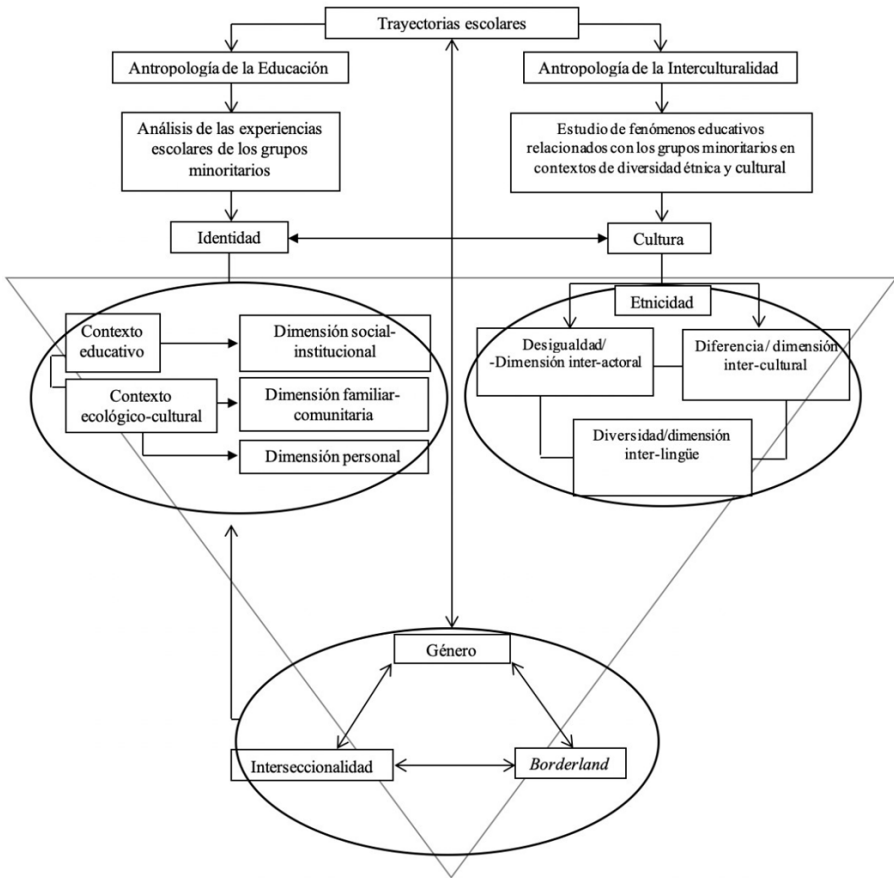
¹⁵ Suárez-Orozco C. y Suárez-Orozco M. (2001) denominan esto como el *social mirroring* (reflejo social) para explicar cómo la forma en la que los estudiantes provenientes de grupos minoritarios son tratados y representados por parte de la sociedad mayoritaria influye en la construcción de sus identidades y en sus respuestas hacia la escolarización. Los autores describen tres tipos de identidades que se desarrollan a partir del “reflejo social”: *ethnic flight* (huida étnica), en la que los individuos deciden “abandonar” su identidad étnica para asimilar la de la cultura mayoritaria y así evitar situaciones de discriminación; *adversarial identities* (identidades contradictorias), que se refiere a cómo los individuos construyen y refuerzan su identidad en oposición a la de la cultura mayoritaria como protesta a condiciones históricas de opresión; y *transcultural [bicultural] identities* (identidades biculturales), que concierne a la capacidad de los individuos para adaptarse y tomar características de ambas culturas, lo que en palabras de Gibson (2009) se conoce como aculturación aditiva.

expectativas de cada estudiante (Mendoza, 2017), así como su agencia ya sea para reproducir, resistir y/o transformar sus condiciones¹⁶.

La intersección de estas dimensiones permitirá analizar las condiciones de opresión y subordinación que enfrentan las mujeres indígenas desde distintos contextos: educativo (rol de la sociedad mayoritaria y las instituciones) y familiar-comunitario (rol de la familia y comunidad de origen en sus trayectorias académicas), pero también permitirá considerar la agencia (dimensión personal) que estas mujeres ponen en uso en su día a día.

¹⁶ Para fundamentar este término es necesario primero “dislocarlo” de dos problemas en su definición: comparar agencia con libre albedrío y establecer la resistencia como una consecuencia inevitable de la agencia (Ahearn, 2013). Esta última idea se ha desarrollado, sobre todo, dentro de los estudios feministas, al establecer que las mujeres demuestran su agencia únicamente al resistir estructuras patriarcales; sin embargo, la agencia no debe reducirse solo a la capacidad de resistencia. De acuerdo con Giddens (1984), existe un vínculo intrínseco entre agencia y estructura, lo que implica que las acciones de las personas son moldeadas por la estructura social donde están insertas, ya sea para reforzar o reconfigurar esta estructura. Otro aporte importante a la definición de este concepto es el que hace Bourdieu (1977) a partir de la idea de *habitus*, que se refiere a la condición habitual o particular de un cuerpo. Bourdieu establece que las prácticas y representaciones sociales están condicionadas por las “estructuras estructurantes” de las que emergen. Estas prácticas reproducen o reconfiguran el *habitus* de las personas a través de un número ilimitado de posibles acciones, pensamientos y percepciones, cada una de las cuales está imbuida de significados y valores construidos culturalmente (Bourdieu, 1977; Ahearn, 2013). No obstante, tanto Bourdieu como Giddens enfrentan el dilema de explicar cómo la reproducción social, lograda a partir de la agencia estructurada de los individuos, puede dar paso a la resistencia y la transformación social. De Certeau ([1984] 2011) intenta sortear este dilema al establecer que existen microprocesos de resistencia en las acciones cotidianas de las personas, y que, por lo tanto, es importante que pongamos atención al “cotidiano” como categoría de análisis para comprender cómo la agencia de las personas configura procesos de transformación social.

Figura 2. Triangulación para el análisis de trayectorias escolares de mujeres indígenas



Fuente: Elaboración propia.

Reflexiones finales

El objetivo de este texto ha sido ofrecer un marco teórico y conceptual para analizar la construcción de trayectorias escolares por parte de mujeres indígenas en Latinoamérica, para lo cual se ha propuesto un análisis a partir de la triangulación de cuatro elementos: la antropología de la interculturalidad, como una subdisciplina antropológica útil para contextualizar los fenómenos educativos y modelos de educación

intercultural; la antropología de la educación, interesada en conocer y analizar las experiencias educativas de estudiantes provenientes de grupos minoritarios; la interseccionalidad de género, que toma en cuenta la influencia de diversos elementos como la etnia, raza, género y clase en los procesos de subordinación de las mujeres; y la noción de *borderland*, que permite observar estas condiciones de subordinación como espacios de transformación social y resistencia.

La fuerza que han cobrado durante las últimas décadas los movimientos de revitalización y reivindicación de los grupos indígenas exigen la necesidad de promover espacios de transformación social a través de una ideología de descolonización y el reconocimiento de una pluralidad en las identidades, experiencias y necesidades de estos pueblos.

Este interés se expande al contexto educativo, donde la cuestión de la participación de las mujeres indígenas cobra relevancia debido a que lo que sabemos sobre la construcción de las trayectorias escolares de estas mujeres deviene, sobre todo, de una visión deficitaria de las mismas y de los elementos que obstaculizan sus trayectorias: problemas en el acceso y permanencia, bajo rendimiento escolar, abandono, entre otros.

Si bien es fundamental reconocer las estructuras de discriminación y opresión latentes en las sociedades latinoamericanas hacia las mujeres indígenas, es también importante tomar en cuenta aquellas condiciones y elementos que promueven actitudes de resistencia y transformación social por parte de estas mujeres, para ofrecer una perspectiva diferente que ayude a promover el desarrollo de sus trayectorias escolares.

En este sentido, la antropología —y su herramienta metodológica, la etnografía— ofrecen un marco teórico y metodológico útil para aproximarnos a las experiencias de estas mujeres desde una mirada interseccional, con el fin de visibilizar los esfuerzos, negociaciones y reivindicaciones que realizan a lo largo de sus trayectorias escolares.

Referencias

- Abajo, J. y Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Ministerio de Trabajo e Inmigración, Instituto de la Mujer.
- Ahearn, L. M. (2013). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, pp. 109-137.
- Alba, R. y Holdaway, J. (eds.). *The Children of Immigrants at School: A Comparative Look at Integration in the United States and Western Europe*. Nueva York: NYU Press.
- Anthias, F. y Yuval-Davis, N. (2010). Contextualizing feminism: gender, ethnic and class divisions. En M. Martiniello y J. Rath, *Selected Studies in International Migration and Immigration Incorporation*, pp. 469-488. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute.
- Aparicio, R. (2007). The Integration of the Second and 1.5 Generations of Moroccan, Dominican and Peruvian Origin in Madrid and Barcelona. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 33(7), pp. 1169-1193.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of theory of practice*. Inglaterra: Cambridge University Press.
- Brah, A. y Phoenix, A. (2004). Ain't I a woman? Revisiting intersectionality. *Journal of International Women's Studies* 5(3), pp. 75-86.
- Carrasco, S. (2003). Inmigración, minorías y educación: Ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de OGBU y su desarrollo. *Ofrim Suplementos* 11, pp. 37-68.
- Carrasco, S. y Pàmies, J. (2015). Marcadores culturales, barreras étnicas e identidades: el caso del alumnado marroquí en Cataluña. En Silva, M. y Sobral, J. (eds.). *Etnicidade, nacionalismo e racismo: migrações, minorias étnicas e contextos escolares*, pp. 287-299. Portugal: Edições Afrontamento.
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones* 29, pp. 31-60.
- Casal, J., Merino, R. y García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers: revista de sociologia* 96(4), pp. 1139-1162.

- Colom, A. y Mèlich, J. (1994). Antropología y educación. Nota sobre una difícil relación conceptual. *Teoría de la educación* VI, pp. 11-21. Coordinadora Nacional de Mujeres Indígenas (2012). *Agenda política de las mujeres indígenas de México*. D.F: CONAMI.
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas* 14, pp. 156-171.
- Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad* 3(2), pp. 64-82. Cortez, D. (2014). Genealogía del Sumak kawsay y el buen vivir en Ecuador: un balance. En G. Endara (coord.). *Post-crecimiento y Buen Vivir. Propuestas globales para la construcción de sociedades equitativas y sustentables*, pp. 315-352. Quito: Friedrich Ebert Stiftung Ecuador FES-ILDIS.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum* 14, pp. 139-167.
- Crul, M., Schneider, J., Lelie, F. (2012). *The European Second Generation compared. Does integration context matters?* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- De Certeau, M. ([1984] 2011). *The practice of everyday life*. Berkeley: University of California Press.
- De Sousa, B. (2010). Hablamos del socialismo del Buen Vivir. *ALAI, América en Movimiento* 452, pp. 4-7.
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Díaz, M. y Gómez, V. (2003). *Formación por ciclos en la Educación Superior*. Colombia: Instituto colombiano para el fomento de la Educación Superior.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva. Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana* 6(1), pp. 3-26.
- Dietz, G. (2016). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).
- Elder, G., Johnson M. K. y Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. En Mortimer, J. y Shanahan, M. (eds.). *Handbook of Life Course*. Nueva York: Springer.
- Estermann, J. (1998). *Filosofía Andina: Estudio Intercultural de la Sabiduría Autóctona*. Quito: Abya-Yala.
- García Castaño, J. y Pulido, R. (1994). *Antropología de la Educación. El estudio de la transmisión-adquisición de la cultura*. Madrid: Eudema.

- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, pp. 367-397. Quito y México: Editorial Abya Yala y CIESAS.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gibson, M. (1988). *Accommodation without assimilation. Sikh immigrants in an American high school*. Nueva York: Cornell University.
- Gibson, M. (2009). Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions. *Anthropology and Education Quarterly* 15(1), pp. 94-124.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of theory of structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales. Guadalajara: Conaculta.
- Gudynas, E. (2009). La dimensión ecológica del Buen Vivir: Entre el fantasma de la modernidad y el desafío biocéntrico. *Revista Obets* 4, pp. 49-53.
- Jociles, M., Franzé, A., & Poveda, D. (2012). La diversidad cultural como problema: representaciones y prácticas escolares con adolescentes de origen latinoamericano. *Alteridades* 22(43), pp. 63-78.
- La Barbera, M. (2012a). Intersectional-Gender and the Locationality of Women “in Transit”. En G.T. Bonifacio (ed.), *Feminism and Migration. Cross-Cultural Engagements*, pp. 17-31. Londres: Springer.
- La Barbera, M. (2012b). Feminismo “multicéntrico”. Repensando el feminismo desde los márgenes. En Rodríguez, R. y Bravo Bosch, M. J. (eds.). *Experiencias jurídicas e identidades femeninas*, pp. 249-258. Madrid: Dykinson S. L.
- Macleod, M. (2014). De apariencias y resistencias: el traje de las mujeres mayas guatemaltecas como ámbito de disputa. *INTERdisciplina* 2(4), pp. 161-178.
- Maillard, C., Ochoa, G., y Valdivia, A. (2008). Experiencia educativa e identidades étnicas en estudiantes universitarias indígenas de la Región Metropolitana. *Revista Calidad en la Educación* 28, pp. 176-201.
- Malik, B. (2000). *Desarrollo de competencias interculturales en Orientación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Mato, D. (coord.) (2009). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/ Buen vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- May, V. M. (2015). *Pursuing Intersectionality, Unsettling Dominant Imaginaries*. Nueva York: Routledge.

- Mendoza, B. (2013). *Las competencias interculturales. Aproximaciones críticas y analíticas a la construcción de sus significados dentro de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Totonacapan* (tesis de Maestría). Universidad Veracruzana, México.
- Mendoza, B. (2017). *Historias y trayectorias de éxito académico. Jóvenes musulmanas de origen marroquí en la educación superior de Cataluña* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Mohanty, C. (2003). *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. Durham: Duke University Press.
- Moya, R. (1997). Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación* 13, pp. 129-155.
- Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher* 21(8), pp. 5-14, 24.
- Ogbu, J. U., y Simons, H. D. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology and Education Quarterly* 29(2), pp. 155-188.
- Paladino, M. (2010). Educación superior indígena en Brasil. Políticas gubernamentales y demandas indígenas: diálogos y tensiones. *Desacatos* 33, pp. 67-84.
- Pàmies, J. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona* (tesis doctoral), Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Pedroza, R., Villalobos, G., y Reyes, A. M. (2015). Compensatory Policies Attending Equality and Inequality in Mexico Educational Practice among Vulnerable Groups in Higher Education. *Journal of Education and Learning* 4(4), pp. 53-63.
- Pérez Ruiz, M. y Argueta Villamar, A. (2011). Saberes indígenas y diálogo intercultural. *Cultura y representaciones sociales* 5(10), pp. 31-56.
- Radcliffe, S. (2014). El género y la etnicidad como barreras para el desarrollo: Mujeres indígenas, acceso a recursos en Ecuador en perspectiva latinoamericana. *Eutopía. Revista de Desarrollo Económico Territorial* 5, pp. 11-34.
- Rivera, M., Osuna, M. y Rodríguez, 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), 163-182.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Said, E. (2005). *Cubriendo el islam. Cómo los medios de comunicación y los expertos determinan nuestra visión del resto del mundo*. Barcelona: Debate.
- Solé, C. (2014). *Fills i filles de famílies immigrants a Catalunya: gestió de la interculturalitat per a la cohesió social*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge: Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, M., Suárez-Orozco, C., y Todorova, I. (2008). *Learning a new land: immigrant students in American Society*. Cambridge. Harvard University Press.
- Valdez Santiago, R., Pelcastre Villafuente, B., Duarte Gómez, M., Cuadra Hernández, S., y Sandoval, M. (2013). *Políticas públicas para el empoderamiento de las mujeres indígenas. Evaluación del acuerdo de colaboración CDI-ONU Mujeres en el marco del PAIGPI*. Cuernavaca: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Varese, S. (2018). Los fundamentos éticos de las cosmologías indígenas. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM* 36, pp. 1-27.