

Interculturalidad e inclusión: una mirada a las prácticas docentes

Interculturality and Inclusion: A Look at Teaching Practices

Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 30 de junio de 2021

Fecha de aceptación: 01 de abril de 2022

Fecha de disponibilidad en línea: noviembre de 2022

doi: 10.11144/Javeriana.m15.iimp

IVONNE EULALIA PONCE-NARANJO

ivonne.ponce@unae.edu.ec

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN (UNAE), ECUADOR

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1089-3888>

magis



Dossier: Educación inclusiva para la comprensión del mundo actual: perspectivas teóricas, problemas metodológicos y prácticas políticas
VOLUMEN 15 / AÑO 2022 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1–22

Para citar este artículo | To cite this article

Ponce-Naranjo, I. E. (2022). Interculturalidad e inclusión: una mirada a las prácticas docentes. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1–22.
doi: 10.11144/Javeriana.m15.iimp



Resumen

El objetivo del estudio fue la indagación sobre el funcionamiento de las premisas de atención a la diversidad cultural e inclusión en la práctica docente, en una unidad educativa de la Amazonía ecuatoriana. Es una investigación desde la perspectiva docente como guía de prácticas preprofesionales. Responde a un enfoque fenomenológico en tres momentos: recogida de información contextual, estancia en campo y evaluación final. De esta manera se hallaron elementos de estudio que reflejan cómo la práctica docente está enmarcada en concepciones normativas de la educación inclusiva y la interculturalidad, pero tiende a ignorar las realidades locales y puede reafirmar la marginalidad.

Palabras clave

Educación inclusiva; marginalidad; práctica docente; interculturalidad

Abstract

The aim of this study was to inquire into the functioning of the premises of the concern for cultural diversity and inclusion in teaching practices, as seen in a school in the Amazon region of Ecuador. It investigates this subject from the standpoint of the guides prepared for student teachers when they practice in schools. It follows a phenomenological approach, in three aspects: the compilation of contextual information, a field study and a final assessment. In that way, it yielded input for the study which shows how teaching practices are framed within normative concepts of inclusive and inter-cultural education, but tend to ignore local realities and may strengthen marginality.

Keywords

Inclusive education; social exclusion; práctica docente; interculturalidad

Descripción del artículo | Article description

Artículo de investigación derivado del proyecto *Práctica preprofesional Educación Intercultural Bilingüe*.

Introducción

Con la promulgación de la Constitución de la República de 2008, la gestión pública de la educación intercultural bilingüe se enmarcó en acciones de respuesta correspondientes a la definición de Ecuador como Estado intercultural y plurinacional. Uno de los aspectos que se demandaban era el fortalecimiento del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), con el fin de conservar las lenguas y culturas ancestrales. Esto derivó en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), la cual establece la equidad e inclusión para garantizar la igualdad de oportunidades a “comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales” (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2018), a fin de erradicar cualquier modo de discriminación. El derecho a la educación en la propia lengua y ámbito cultural establece al español como idioma de relación intercultural (Constitución, 2008; Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2018).

En el año 2005, Ecuador suscribió la Declaración del Milenio para universalizar la educación y acabar con la desigualdad en el acceso (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2005), lo que dio lugar a la creación del Plan Decenal de Educación 2006-2015, y a su vez, a la creación de las escuelas referenciales de esa política pública, denominadas unidades educativas del milenio (UEM). Estas instituciones fueron construidas para cubrir la educación general básica y el bachillerato, especialmente (aunque no de forma exclusiva) en zonas rurales, bajo procesos de mejoramiento pedagógico, desde una perspectiva integradora con las comunidades.

El presente estudio abarca la práctica preprofesional en una UEM ubicada en la región amazónica de Ecuador, en la que confluyen estudiantes de distintas nacionalidades indígenas, así como de pueblos y localidades fronterizas. Dicha práctica consistió en un tiempo de inmersión en la institución educativa por parte de estudiantes universitarios de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la zona sur del país.

La práctica preprofesional contempla el análisis (desarrollado en el aula de clases) antes y después de la estancia de dos semanas en la localidad con guía docente. Este periodo estuvo comprendido entre octubre de 2019 y febrero de 2020, correspondiente al ciclo de estudios de los futuros docentes, quienes se encargaban de realizar diagnósticos, observaciones y colaboraban con los profesores de la UEM en clases regulares de

los diferentes niveles de educación general básica, para luego formular una propuesta de intervención final para el grupo de estudiantes asignado en la unidad educativa.

La práctica preprofesional fue realizada por treinta y dos estudiantes universitarios en dieciséis paralelos de educación general básica (niveles de elemental, media y superior) de la UEM. En los paralelos designados había un promedio de treinta y cinco estudiantes, provenientes en general de distintas nacionalidades, entendidas como comunidades y pueblos que comparten identidad, territorio, idioma, organización y cultura. Cada paralelo tenía un docente a cargo y la gestión institucional estuvo a cargo del rector y del encargado de biblioteca, en sus roles de autoridades.

La investigación fue realizada desde la perspectiva de la guía docente que acompaña los procesos de formación, viabiliza la reflexión teórica y participa en la dinámica integral de la práctica. Es decir, desde una posición intermedia entre los practicantes y la comunidad educativa (estudiantes, profesores, autoridades, padres de familia). La experiencia vivida como acompañante de práctica preprofesional representó una aproximación simultánea a la información y a la creación de significados, y desde ahí se abordó la práctica como fenómeno de estudio, desde un enfoque fenomenológico.

Educación intercultural bilingüe y diversidad cultural

La interculturalidad no ha estado exenta de convertirse en estrategia sociopolítica. En las décadas de 1960 y 1970, la educación intercultural bilingüe (EIB) hizo parte del proyecto político del movimiento indígena ecuatoriano. Las asociaciones, a partir de la educación popular y la pedagogía del oprimido (Freire, 1970), han planteado un debate que apunta hacia el cambio social desde la participación comunitaria.

Esta situación encuentra ciertas similitudes en América Latina, caracterizada por la diversidad cultural, las luchas políticas y la instrumentalización jurídica para atender las fragmentarias relaciones internas. Tal es así, que el marco legal ha sido el acceso al estatus de ciudadanía para los pueblos indígenas (Gomes *et al.*, 2020).

En el ámbito educativo, muchos de los conocimientos propios de los pueblos indígenas se quedan fuera (Quilaqueo & Torres, 2013). De ahí que las peticiones de reivindicación, acceso e igualdad de oportunidades se hayan mantenido en la historia, mostrando la diferenciación educativa entre lo urbano y rural, al igual que las visiones identitarias homogeneizadoras concebidas desde la dimensión curricular.

En el caso ecuatoriano, la necesidad de un currículo propio se ha traducido en la conformación del sistema y del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) (Ministerio de Educación, 2013), que dan importancia a los valores comunitarios y expresan los usos y costumbres de los pueblos indígenas. Sin embargo, su aplicación encuentra un obstáculo en el limitado número de docentes, principalmente de profesores que conozcan y promocionen las lenguas ancestrales (Oviedo, 2017).

La LOEI considera adaptaciones microcurriculares, según las particularidades de las nacionalidades y pueblos indígenas que están a cargo de los docentes de cada unidad educativa. La diferencia de la elaboración de materiales es notable, dependiendo de quién los aborde. “En el caso de los docentes mestizos, la falta de formación hace que las actividades que elaboran al margen del libro de texto oficial adquieran un carácter claramente hispano-occidental” (Rodríguez Cruz, 2018, p. 218). Si a esto se suma el diseño en castellano, se reafirma el desconocimiento de las culturas y cosmovisiones indígenas.

El docente es especialmente relevante dentro de la EIB, porque vehicula el diálogo entre diferentes mundos culturales y permite la comunicación tanto en las lenguas maternas de los estudiantes, como en la lengua oficial nacional (Villanueva, 2013).

La discusión sobre EIB pasa necesariamente por la construcción de una sociedad intercultural que se adscribe al discurso de bilingüismo (Montaluisa, 2011). Aunque lo más apropiado sería hablar de sociedades diglósicas (López, 1998), en las que la predominancia del castellano sigue develando relaciones de poder, y por lo tanto de exclusión, que no permiten la afirmación de un Estado plurinacional, el papel de la lengua es preponderante, pues configura el modo de ver el mundo y habilita las relaciones sociales.

La importancia de la formación docente para el diálogo intercultural es ampliamente reconocida, pero no alberga una ruta única que logre la reflexividad, los conocimientos ni las habilidades para los entornos culturalmente diversos (Cloonan *et al.*, 2017).

Por otra parte, existe una necesidad creciente de docentes que se integren al SEIB. Los estudios al respecto indican que uno de los requisitos que aparece como prioritario es el manejo de lenguas indígenas y de las relaciones interculturales (Bastidas Jiménez, 2015). Considerando las revisiones de la educación intercultural bilingüe, la composición de la política pública en este ámbito no ha sido suficiente para transitar de una educación multicultural a una intercultural (Vernimmen Aguirre, 2019).

Aún con estos antecedentes, los mismos estudiantes de entornos interculturales que llegan a la educación superior son escépticos acerca de su integración al trabajo (Típa, 2018). Algo similar sucede con la visión de futuro

de quienes han llegado al campo profesional (Hernández, 2017). Estos aspectos revelan la “fricción epistémica” (Ramos, 2015, p. 58) a la que se enfrentan los pueblos indígenas, los conflictos interpretativos que surgen cuando se abordan las relaciones interculturales desde las concepciones de origen.

Interculturalidad flotante y exclusión

El reconocimiento de las nacionalidades indígenas, desde su composición sociológica y sus efectos en las identidades locales, al igual que la conservación de la lengua, es algo que se ha intentado articular en el sistema educativo intercultural. El marco normativo ha delineado las premisas de atención a la diversidad cultural, tanto desde la existencia de un currículo propio como desde los códigos de convivencia (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2018).

Los presupuestos para la construcción de una sociedad intercultural definen un espacio delimitado de pertenencia, en el que la práctica docente necesita crear condiciones de representación propias.

En las prácticas sociales se evidencia la reproducción de relaciones de poder, toda vez que la cultura, como punto de encuentro de causas políticas e ideológicas, lejos de constituir un rincón de convivencia armónica, puede ser un espacio de enfrentamiento (Said, 1996). Por eso, la EIB en realidad opera en la configuración de la otredad cultural, en la confrontación histórica de la modernidad y la marginalidad.

La participación no alcanzada ha sido tratada como un error que debe corregirse mediante cambios en la organización social de los marginados, pero no propiamente en el sistema que los excluye, el cual debe permanecer constante (Perona, 2001). O lo que es lo mismo, la marginalidad se sustenta en las relaciones sociales de producción, no en las personas.

Al pensar la interculturalidad desde la significancia del lenguaje y el peso de la estructura lingüística, la condición de disglosia, presente en los entornos urbanos y en muchas regiones, marca la exclusión de los hablantes de lenguas ancestrales (Unamano, 2015).

El desencuentro se da por un conflicto de interpretaciones (Ricoeur, 2015) que reafirma el mundo de significaciones que habitamos. El medio lingüístico objetivado socialmente abre una semántica individual, que posibilita una lectura determinada de lo que nos rodea. La predominancia de una lengua sobre otra ubica a la interculturalidad como un concepto flotante, que no alcanza a cuestionar las causas de la asimetría social y cultural (Rodríguez Cruz, 2017). Esta fluctuación conceptual está influenciada por las definiciones que se originan en los marcos legales y que varían según los periodos gubernamentales.

El modelo actual para la EIB tiene la finalidad de fortalecer la identidad cultural, con base en los siguientes principios: la consideración del entorno (madre naturaleza); la definición del estudiante, la familia y comunidad como principales actores; un currículo integrador; maestras y maestros “profesionales de la educación que no dependan de esquemas homogeneizadores” (Ministerio de Educación, 2013, p. 28).

Enfoque metodológico y diseño de la investigación

La investigación desarrollada desde la perspectiva docente como guía de prácticas preprofesionales quiere decir que, desde el encargo de observación y reflexión en un periodo de acercamiento a la educación intercultural bilingüe, se planteó el objetivo de indagar cómo las premisas de inclusión e interculturalidad eran asumidas dentro de la práctica docente, al igual que conocer las implicaciones asociadas a estas dinámicas.

La condición de guía de práctica respondía al acompañamiento de estudiantes en proceso de formación docente intercultural bilingüe en una universidad pública ecuatoriana. Estos estudiantes, al vivir en la sierra ecuatoriana, compartían otro contexto sociocultural y demográfico. En el proceso de práctica existía una orientación al análisis de los escenarios como una oportunidad de aprendizaje para la futura labor docente. La investigación se originó en yuxtaposición al rol de docente guía, con la pregunta de investigación: ¿cómo funcionan las premisas de atención a la diversidad cultural e inclusión en la práctica docente? De esta manera, el fenómeno de estudio emerge en la práctica docente desarrollada en un entorno específico, bifurcada entre la que realizaban los profesores (tutores) y la que planificaban los aspirantes a docentes (practicantes). El objeto de estudio corresponde a la práctica docente en su conjunto, porque es el terreno en el que las actitudes, los cuestionamientos y las disposiciones se ponen en juego. En este sentido, el entramado de la interculturalidad y las condiciones del entorno atraviesan las acciones docentes.

Se utilizó un enfoque fenomenológico descriptivo e interpretativo (Cohen & Omery, 1994), en el que prima la subjetividad como actitud natural ante la experiencia intersubjetiva, en la medida en que “la principal herramienta de la fenomenología es la propia conciencia del investigador” (Tójar Hurtado, 2006, p. 105). En este caso, la búsqueda del significado eidético de la experiencia requería la aprehensión de las significaciones colectivas desde un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo; es así que se siguió el planteamiento fenomenológico de Aps (1991), a través del desarrollo de seis fases:

1. *Descripción del fenómeno*: El punto de partida fue la experiencia propia del fenómeno, como sujeto ubicado en un punto entre el desarrollo de la práctica docente y el escenario natural donde se presentaban los desafíos concernientes a la interculturalidad e inclusión.
2. *Búsqueda de múltiples perspectivas*: Abarca la obtención de las visiones de estudiantes, docentes, futuros docentes y padres de familia, así como la información de agentes externos que alimenta la concepción fenomenológica.
3. *Búsqueda de la esencia y la estructura*: Desde la práctica docente como fenómeno de estudio, y mediante su articulación con la inclusión y la interculturalidad, se buscan las relaciones estructurales.
4. *Constitución de la significación*: Implica una reflexión desde las significaciones colectivas; la conciencia se pone en manifiesto en la reflexión sobre las condiciones y significados que aparecen en el estudio.
5. *Suspensión de creencias*: La reducción fenomenológica se concentra en la captación de información contextual durante la observación de campo y la recogida de información *in situ*. La distancia contempla la separación de conocimientos y supuestos previos sobre el entorno de práctica y los involucrados.
6. *Interpretación del fenómeno*: Comprende la extracción de una reflexión profunda que no se mantiene en la superficialidad de lo observado, sino que intenta transversalizar la experiencia acumulada durante todo el proceso.

Si bien es cierto que las tres primeras fases configuran pautas orientadoras como categorías de análisis, es la necesidad de identificar el yo, por encima de la categoría de sujeto conocedor, la que promovió la investigación. La necesidad de hallar el sentido de hablar con los otros (comunidad educativa) o de guiar unas acciones (estudiantes de práctica) desde un diálogo cultural, no es más que una confirmación del desconcierto que genera la diferencia y el cuestionamiento de las acciones preconizadas como prudentes y necesarias para la inclusión de los no iguales según un sistema de conceptos.

Captación de información e instrumentos

El acompañamiento a la práctica incluía tres etapas: la primera fue desarrollada las semanas previas a la visita a la unidad educativa, tiempo en el que los estudiantes universitarios debían buscar información sobre la comunidad y formular actividades para realizar en clases, junto con los

maestros y alumnos asignados. La segunda etapa correspondió a la estancia en la unidad educativa y al desarrollo de la práctica propiamente dicha. Finalmente, tuvo lugar la preparación y presentación de propuestas de intervención y regreso al aula de clases.

La investigación incluye el acompañamiento a la práctica docente, en el cual se usan instrumentos como la observación de otras situaciones y los encuentros dialógicos. De este modo, la recogida de información del contexto es el primer acercamiento al fenómeno de estudio, mientras que la estancia en la unidad educativa representa el contacto con las disposiciones de los profesores de la comunidad y de los futuros docentes, las circunstancias de las familias y las dinámicas de aula. Al final se reconstituye la experiencia con la interpretación como retrospectiva de lo vivido a lo largo de la indagación.

La captación de los sentidos originales permite la transformación de los fenómenos en objetos de conciencia (Crotty, 1998), por eso se usó un diario de campo durante todo el tiempo de indagación, mientras que la experiencia *in situ* fue recogida a través de encuentros dialógicos con estudiantes, padres de familia y maestros. Fue necesario pues registrar las observaciones en torno al desenvolvimiento de la práctica desde la perspectiva de los futuros docentes, recoger los puntos comunes hallados en los encuentros dialógicos y plantear reflexiones a partir de la experiencia en conjunto. Esta instrumentación en general permitió enriquecer el contenido de las categorías de interculturalidad o inclusión.

El diario de campo es una tecnología hermenéutica que posibilita las descripciones, así como la recuperación reflexiva de la práctica pedagógica (Van Manen, 2003). La escritura, en principio, es una auto-interpelación al respecto de las implicaciones que tendrían que guiar la práctica docente. En los siguientes momentos de la investigación, la misma permite rescatar las vivencias y lo genuino de la experiencia en el espacio cotidiano.

Los significados que iban surgiendo en la comunidad educativa y en los docentes en formación tomaban sentido en la redacción constante, en los diversos contactos con la expresión de la práctica docente, convertida en la expresión textual esencial (Van Manen, 2003).

Una vez que existe una narración propia es posible recoger las de los involucrados, por eso los encuentros dialógicos se desarrollaron durante la estancia en la unidad educativa: el material experiencial es fundamentalmente conversacional, abre interrogantes y alimenta descripciones. La realidad vivida por otros se presentó en el diálogo y se plasmó en la escritura, desplegando las significaciones desde la cotidianidad en los momentos donde se producen interacciones directamente relacionadas con el fenómeno de estudio, y representando así una alternativa de aproximación eidética.

Siguiendo la propuesta de Apps (1991), el fenómeno se describe a lo largo de la investigación, por lo que la recuperación dialógica provee múltiples perspectivas que contribuyen a la búsqueda de estructura y esencia. A partir de las captaciones individuales y conjuntas se constituyen los significados que permiten esbozar las interpretaciones finales.

En esta orientación, la suspensión de creencias aparece como un punto dentro del orden delineado, pero el *bracketing* (Husserl, 1962) tiene una dimensión superior a la aplicación de un protocolo, ya que se trata de asumir una mirada renovada y tomar conciencia del mundo. Esto se promueve dentro del estudio como una postura, siempre en tensión entre las definiciones y clasificaciones previas y el fenómeno en su estado natural.

Los informantes clave son los practicantes y los docentes tutores. Se adicionan las captaciones de padres de familia de la unidad de práctica. Los encuentros dialógicos carecen de guion, por lo que permiten estudiar los modos de aparición del fenómeno (Latorre Beltrán *et al.*, 1996). En este caso, la práctica docente como objeto de estudio surge de forma descriptiva, implícita en la percepción agregada sobre la inclusión y la diversidad cultural, desde diferentes miradas.

Las notas del diario de campo, las fotografías y los audios de los encuentros dialógicos se revisaron en conjunto, surgiendo así las relaciones esenciales e incluyendo los textos de evaluación final de la práctica. Las expresiones de conciencia de los involucrados convergen con los materiales de recogida de información, produciendo una descripción de la experiencia vivida (Kvale, 2002).

La interpretación de significaciones se da a través de la recuperación dialógica, escritural y fenoménica en una doble *epojé* (San Martín, 2002), tanto del recuerdo, como de la percepción de lo recordado.

Resultados

Para el presente estudio, el fenómeno de la práctica docente contempló tres escenarios físicos y temporales. El primero fue el aula de clase de los practicantes, donde se realizó un mapeo de las condiciones demográficas y socioeconómicas de la zona de intervención, en concordancia a la planeación de la práctica preprofesional.

En este primer momento, los practicantes recogieron información de tipo estadístico sobre la población, las condiciones laborales, sanitarias y de seguridad. Sobre la institución educativa se recogieron datos de infraestructura, cantidad de estudiantes y docentes, nacionalidades indígenas que asistían regularmente.

Desde los datos obtenidos, los practicantes identificaron a la unidad de práctica como una zona marginal, lo que se entendía como una limitación de acceso a los servicios básicos y a las condiciones vinculadas a lo urbano, es decir, desde una acepción de lo que sería pobreza (Bouillón & Lora, 2012).

Previamente al encuentro presencial, ya se contaba con unas referencias descriptivas que provocaban un planteamiento de actividades. Este primer posicionamiento hacia el lugar, y por consiguiente hacia las personas que lo habitaban, sugería una modificación antes de llegar al escenario, un cambio de perspectiva que Husserl (1962) denominó como de actitud para llegar a comprender el fenómeno.

El segundo momento corresponde a la práctica desarrollada en dos semanas, en una modalidad de inmersión, es decir, una estancia en las instalaciones de la unidad educativa, ubicada en una zona alejada de la Amazonía, con horarios restrictivos de conexiones de transporte hacia los pueblos y las ciudades más cercanas.

Al final de la estancia se realizó una evaluación con los practicantes. Los resultados del estudio se derivan de las observaciones en los momentos de la práctica preprofesional, así como de los testimonios clave recogidos. Mediante la búsqueda de concurrencias, a partir de las categorías de análisis iniciales, se llegó a la significación e interpretación fenomenológica.

El centro educativo, por su tipología, debía acoger a todos los estudiantes de la zona. Esto implicaba una movilización en buses escolares, con trayectos que podían fluctuar entre cinco minutos y una hora. La intención escolar de igualar las condiciones de los estudiantes encontraba aquí un primer escollo, empezando porque había niños que debían estar preparados a las cuatro o cinco de la madrugada para llegar a estudiar. Esta dificultad, provocada por la centralización de las unidades educativas del milenio, se ha advertido también en otras localidades (Rodríguez Cruz, 2017).

Los maestros, en su gran mayoría pertenecientes a nacionalidades indígenas también, tenían que sujetarse a ciertas condiciones de movilización. El MOSEIB enuncia la participación de profesionales en el sistema, por lo que muchos de los profesores de la unidad educativa se encontraban realizando procesos de profesionalización para obtener un título de tercer nivel, como respuesta a la necesidad de docentes indígenas afines a las realidades de los entornos, pero que debían ser formados en educación (Ministerio de Educación, 2013; Rodríguez Cruz, 2018).

Durante las semanas de práctica fue posible observar cómo el centro educativo representaba un punto neurálgico para varias comunidades. Los patios de la institución eran el único lugar con conexión a internet en la zona. Las puertas se mantenían siempre abiertas, tanto para actividades

deportivas como para reuniones comunitarias, siendo un punto de encuentro para los lugareños.

En las regiones urbanas, las escuelas públicas o privadas cuentan con un conserje o un responsable de ingreso. Esta unidad educativa tiene más bien la función de centro comunal. Los padres de familia pueden organizar encuentros relacionados directamente con la educación de sus hijos, pero también asambleas organizativas comunitarias. La gente de la zona puede ir a practicar deportes o a revisar las novedades en sus teléfonos celulares. De hecho, la imagen vespertina de la institución educativa era esa: personas rodeando los patios, en busca del sitio más adecuado para captar la señal de internet.

En las mañanas y durante las clases se producía un cierre simbólico, en el sentido de que el acceso de los externos estaba implícitamente restringido para no interrumpir las actividades educativas. Pese a ello, era posible encontrar a familiares de los estudiantes o habitantes de la comunidad, fuera de las oficinas, haciendo consultas o simplemente socializando. El acceso a las aulas tampoco se ciñó a una regla definida. Los maestros ingresaban a clases y no llevaban control de asistencia, en realidad ningún tipo de orden. Los niños podían interrumpir, hablar sin pedir la palabra, incorporarse tarde o salir del aula por largos periodos.

Atención a la diversidad

En los encuentros dialógicos con padres de familia salieron a flote los conflictos que atraviesan la vida escolar: niños desplazados, con padres inmigrantes, en riesgo de trata de blancas, o en situaciones de violencia intrafamiliar.

Por otro lado, los encuentros dialógicos con los profesores develaron la existencia de un multinivel curricular en las aulas. Debido a la alta movilidad humana en la zona, cada curso puede tener deserciones durante el año escolar, porque los padres o familiares a cargo deben mudarse en busca de trabajo o escapar de situaciones conflictivas. Aunque también sucede lo contrario, niños que se suman ya iniciado el curso, sea porque han regresado a sus hogares o como consecuencia de la migración de los padres y el encargo del cuidado a los abuelos que habitan en las comunidades cercanas.

Los niños nuevos en el aula no necesariamente ingresan al nivel que les corresponde para continuar su itinerario, o llegan con conocimientos que no se equiparan a los esperados en el ciclo escolar de su edad, lo cual provoca brechas de aprendizaje en todos los cursos. Así, en el cuarto año de educación básica pueden llegar a asistir niños que aún no saben leer o lo

hacen con mucha dificultad. A esto hay que añadir la diversidad del alumnado, porque aunque existe una predominancia de la nacionalidad quichua, también están las minorías de otras nacionalidades y orígenes.

El recorrido por las instalaciones de la escuela consolidó esa percepción de que el espacio funcionaba más como un centro comunitario. Aunque no se distinguía con claridad el inicio o el final de las clases, lo que sí era visible era el movimiento que se producía a media mañana, cuando el desayuno escolar era servido y los niños empezaban a correr con sus platos y cucharas.

Bajo estas circunstancias, los profesores aplicaban sus propios métodos para nivelar a los estudiantes. A veces, dividiendo la clase para la asignación de tareas según las capacidades de cada grupo. La maestra R, ubicada en la puerta del aula indicaba su plan, que consistía en localizar en la primera columna a los niños que batallaban con la identificación silábica o las primeras operaciones matemáticas. Esos niños recibían tareas distintas, para reforzar los vacíos, con algo de tiempo extra. Pero la profesora aclaraba que hacer esa diferenciación no evitaba el retraso de todos.

El profesor O, a cargo de los estudiantes de educación básica media, comentaba su trabajo de preparación de clases y afirmaba que los niños avanzaban sin mayor problema. Sin embargo, los practicantes que acompañaban al docente detectaron dificultades importantes para la lectoescritura y los cálculos. Cuando el profesor iniciaba su explicación en la mañana, dos o tres niños salían del aula y no regresaban hasta después del receso.

La profesora A señalaba que prefería no hacer muchos avances en los temas de la planificación, porque tenía un grupo "difícil", con bajo rendimiento. El profesor de computación reiteraba esta posición, indicando que en sus clases el reto es que los niños sigan una instrucción, se mantengan quietos y no dañen las computadoras.

Al finalizar la práctica preprofesional, y de vuelta al aula de clases, los futuros docentes debían desarrollar un trabajo final con propuestas basadas en su experiencia. Las formulaciones de intervención compartían como fundamentación la necesidad de fortalecer los conocimientos en todas las áreas de estudio.

Al final se buscó captar el significado de la experiencia de los practicantes, mediante textos de evaluación final que indagaban sobre la confrontación entre lo que se esperaba y lo que realmente pasó durante la práctica. De este ejercicio se desprendieron las percepciones de los practicantes, congregadas en las categorías de control de la disciplina, organización y aspecto del aula, reglas para el desarrollo de la clase y estrategias para la enseñanza.

La premisa del Estado plurinacional

El sistema EIB se funda en la construcción de un Estado plurinacional y en la calidad en la educación. Pero, ¿cuáles son los criterios para definir la plurinacionalidad? ¿Se condensa su alcance en el aspecto lingüístico?

En el caso de las escuelas monolingües, la pérdida de la lengua ancestral, sin manejo del castellano, desata una situación de semilingüismo (Schmelkes, 2002), porque los docentes con un castellano deficiente no son capaces de desarrollar el dominio de una lengua que ellos mismos no dominan. La unidad educativa escenario de este estudio se encasilla como una institución bilingüe, donde la lengua materna convive con la lengua de relación intercultural y la lengua extranjera. Pero muchos de los docentes, cuya lengua materna corresponde a su nacionalidad, no han perfeccionado el castellano.

La noción de pluriculturalidad intenta derribar la construcción unitaria de la identidad, mediante la inclusión de los pueblos históricamente marginados, cuya lucha por la educación bilingüe otorga al término una connotación política (Altmann, 2013). Al igual que la interculturalidad, estos conceptos arraigados a la cultura no son fijos y apelan a la pluralidad.

Durante la estancia se estaban implementando los denominados uniformes interculturales, prendas de vestir con un bordado específico pensando para resaltar las características del centro escolar como una forma de organización escolar. La respuesta que la institución educativa ofrece a la premisa de atención a la diversidad está basada en ciertas categorizaciones que parten de lo que se concibe como intercultural. El caso de los uniformes refleja muy bien una forma de adherir la categoría al sujeto, disponiendo de elementos que funcionan como dispositivos de asimilación cultural (Altmann, 2016).

¿Qué es lo que hace a la educación intercultural? Si volvemos a utilizar el bilingüismo como eje de la inclusión, en este caso el concepto sería insuficiente. Con todo, el entorno estudiado parece escapar de los alcances de la composición semántica. De alguna manera, esa configuración toma relevancia para las nacionalidades indígenas, y la presencia de otros niños mestizos y extranjeros provoca una tensión.

Es fundamental recordar que la composición nacional siempre ha fracasado en Ecuador, y que la historia da testimonio de una permanente división entre regiones, clases, grupos de poder, etnias y culturas (Simbaña, 2005). Dentro de las nacionalidades indígenas, es plausible pensar que no es lo mismo pertenecer a la nacionalidad kichwa, asentada en la mayor parte de la Amazonía, que a los shuar o achuar (CONAIE, 2021; CONFENIAE, 2021).

Inclusive dentro de una misma nacionalidad, los dialectos de la lengua varían. Lo mismo sucede con los niños que vienen de otras ciudades o países, cuya lengua materna es el castellano, pero no el castellano que los otros niños conocen como lengua de relación intercultural. No suena igual, el acento cambia, algunas palabras tienen otro significado.

Los docentes y los practicantes experimentaron esa pregunta sobre el “otro” cuando buscaban una manera de que todo se asemeje en el aula, para poder manejarlo. En este sentido se produce cierta impermeabilidad etnocéntrica (Geertz, 1999), que cataloga a los demás de una forma diferenciada a la propia: “somos quienes somos” y ellos “son quienes son”.

Estos antecedentes dejan ver que la interculturalidad corre el riesgo de convertirse en una idea asociada al desorden, a la ruptura de homogeneidad, pero que no es recogida desde las prácticas docentes como un llamado a otras formas de pensar la escuela, y especialmente lo escolar, en zonas como la del presente estudio, alejadas, ignoradas hasta cierto punto, diversas y con grandes dificultades en la interacción social y en la situación económica.

Roles de la lengua materna y segunda lengua

El modelo del sistema EIB establece una relación progresiva con el castellano y el inglés, a medida que avanzan los años de la educación básica hasta el bachillerato (Ministerio de Educación, 2013). La preservación de la lengua materna es uno de los pilares de la educación intercultural; sin embargo, la distinción de las lenguas puede terminar construyendo una diferencia basada en la jerarquización que provoca la racialización de los hablantes (Ciudad & Zavala, 2019).

La compatibilización de la lengua materna con la escolar es parte de una formación compartida proyectada para no arrasar con la cultura local. En ese sentido, la propuesta curricular del sistema EIB promueve la inclusión de los intereses, las costumbres y las condiciones de los otros. Para la ejecución de esta premisa se entiende como fundamental la puesta en marcha del saber pedagógico que supere la expectativa de simultaneidad.

Los niños que no responden a las secuencias unificadas de la enseñanza, los que llegan sin uniforme o con la ropa sucia, los que no van directamente al aula o salen sin avisar y desaparecen en los pasillos, esos niños sobrepasan la barrera de la simultaneidad, y al hacerlo dejan de ser parte del sistema que se intenta construir. Entonces se produce una suerte de “sub-exclusiones” y exclusiones totales, por la no pertenencia a ninguna de las categorías establecidas para la simetría cultural.

Desde la conceptualización de disglosia (López, 1998), el castellano sigue teniendo un estatus más alto que las lenguas ancestrales. Esta predominancia parece reproducirse en el contexto de estudio con la lengua kichwa, predominante por número de hablantes en la región amazónica, situación que sugeriría una doble disglosia para los hablantes de otras lenguas. El mismo castellano, pero de los niños originarios de Venezuela o Colombia, no goza de igual reconocimiento. Las superposiciones lingüísticas y culturales pueden atrofiar por su parte la inclusión en la educación intercultural.

Ciclo de práctica preprofesional

Las tres etapas de la práctica preprofesional están marcadas por la necesidad de saber quiénes son los otros. Al inicio, la búsqueda de información sobre la comunidad, aparte de ser una actividad planteada desde la organización de la práctica, representa ese intento de conocer al interlocutor; el riesgo de la búsqueda de referentes está en adjudicar categorías que predisponen una intervención.

Durante la estancia en campo, los practicantes enfrentaron las discontinuidades propias de la labor docente. Las actividades planificadas sufrían alteraciones, lo cual exigía volver a observar cada detalle y las posibilidades de modificación que podrían proponerse.

Los testimonios de los practicantes explicitaban la dificultad de explicar un tema o enseñar algo en la pizarra por el ruido y la escasa atención que los niños mantenían durante la clase, algo que sucedía también con los docentes tutores. Para aplacar el desorden los docentes, como practicantes (por efecto imitación) recurrían a cierto tipo de amenazas con los niños.

Las actividades que sí funcionaron para que los practicantes pudieran relacionarse con los pequeños pasaron por el desarrollo de pequeños proyectos y actividades, además vinculadas al MOSEIB, tales como: preparación de velas, conocimiento de plantas medicinales de la zona, cuidado del huerto, coloreado de dibujos, actividades lúdicas de refuerzo de las asignaturas desarrolladas en exteriores. Estos hallazgos coinciden con otros estudios (Sales *et al.*, 2021) sobre la necesidad de que la escuela se reconceptualice conectada al territorio y a la posibilidad transformadora de la participación, que también puede ser entendida como el acceso a la voz de los otros y el replanteamiento de jerarquías (Salvador & Rada, 2010).

El ejercicio de evaluación de la práctica, de vuelta a las aulas universitarias, develó la decepción que habían experimentado los practicantes al encontrarse con un entorno que calificaban de hostil para los niños. Los proyectos de fin de curso estuvieron orientados a la adquisición de

habilidades y destrezas básicas en las áreas de lectoescritura y matemáticas; apoyados en el uso de las narraciones orales, mitos y leyendas de la zona. Las perspectivas resultantes son afines a otras iniciativas de intervención educativa que consideran las tradiciones discursivas de los pueblos ancestrales (López Ibarra, 2020), a partir de la predominancia oral en su composición social.

Discusión

La modalidad de escuela de puertas abiertas que caracteriza a la unidad educativa contiene algunas claves para pensar la inclusión y la educación intercultural. Los matices del contexto sitúan condiciones de pobreza, violencia y desestructuración, que sin duda se expresan en el comportamiento a veces desenfadado o agresivo de los niños.

Para los pequeños que viven en situaciones no idóneas para su crecimiento y desarrollo, la escuela se convierte en una especie de refugio, no necesariamente de progreso, y esa es una primera comprensión respecto de la escuela como institución que opera en la igualación social (Gimeno Sacristán, 2000). De este modo, la forma escolar separa a los niños de las adversidades del seno familiar.

En esa misma línea vale la pena preguntar sobre el acceso a la escuela. El espacio convertido en punto de encuentro comunitario, ¿promueve la interculturalidad? ¿Es preciso que la escuela se mantenga abierta física y simbólicamente?

El horario de clases, el uniforme, el registro de asistencia y la misma separación de la escuela y el mundo forman parte de los rituales escolares (McLaren, 1995). Estas acciones y mecanismos pueden considerarse como prácticas de transmisión necesarias para la conformación cultural, pero desde otra perspectiva, serían dispositivos occidentales de control (Bernstein, 1996).

En el estado de la escuela intercultural abierta no hay separación entre los niños y los conflictos cercanos, los escenarios son totalmente permeables, lo que lleva a una indefinición funcional, mientras que la escuela ritualizada y como institución social exige una división de espacios, tiempos y comportamientos, actuando por lo tanto en función de la forma escolar.

¿Qué necesita la escuela intercultural para ser inclusiva? Probablemente una combinación de las dos pautas. Un cierre simbólico para el desarrollo de las prácticas docentes, toda vez que la ritualización, entendida como organización escolar, también despierta otras actitudes.

Las dificultades que maestros y futuros docentes encontraron en la carencia de conocimientos o en la "indisciplina" de los niños, ¿requieren

pensarse desde la convivencia y los desafíos de la interculturalidad? ¿Es necesario que se instauren barreras divisorias para crear la forma escolar? ¿Cuál es la posibilidad de una escuela emancipadora para este contexto?

La definición de unidad educativa del milenio trae consigo varios supuestos. Uno de ellos es la inclusión de estudiantes geográficamente alejados, o sin oportunidades previas para estudiar. Pese a ello, puede promoverse una cultura de pseudo-inclusión (Barrio de la Puente, 2009) por dos vías: la creación de caminos específicos para alumnos susceptibles de fracaso, así como la exclusión interna en los grupos de clase o dentro de los centros educativos, cuando la definición estructural inclusiva no se reafirma día a día en la vida escolar (Parrilla, 2005).

Conclusiones

Si desde la visión nacionalista la propensión es homogeneizar las culturas minoritarias, esto se puede reproducir a otras escalas de diversidad. La confluencia de nacionalidades indígenas con otras diferencias, nombradas como: migrantes, desplazados, indisciplinados, atrasados, etc., define una escuela en la que las premisas de atención a la diversidad resultan insuficientes.

En la dificultad de albergar las particularidades de cada niño, los maestros se encuentran en la disyuntiva de qué tipo de práctica llevar a cabo, una que pueda ajustarse al cumplimiento de los protocolos de inclusión o una que atienda las diferencias. En algunos casos, esta disyuntiva ni siquiera parece estar presente, pues las acciones parecen más rutinarias que reflexivas.

Los resultados de los tres momentos de práctica docente preprofesional revelan una inconformidad con lo encontrado en la unidad educativa. Aparece la intencionalidad de aplicar la planificación en un escenario homogéneo y esta imposibilidad desarma lo previsto. Sin embargo, se notan las rutas didácticas y vivenciales que sí pueden ser compartidas como actividades de aprendizaje cercanas al contexto.

Luego de indagar sobre el funcionamiento y las premisas de inclusión e interculturalidad dentro de la práctica docente, se halla que los tutores y practicantes comparten una preocupación por el orden en el aula. La práctica docente no está exenta del contexto, y las dificultades del entorno y de la misma organización escolar salen a flote en los problemas que se reconocen dentro del aula.

Los estudios sobre inclusión e interculturalidad se orientan hacia la combinación ineludible para las sociedades contemporáneas, enfrentadas a procesos de globalización y a una alta movilidad humana, por lo que se

redefine la importancia de lo *inter* sobre lo cultural simplemente, traducido en el énfasis por la sustentabilidad (Sorkos & Hajisoteriou, 2021).

El inicio y la evaluación de los resultados de la práctica preprofesional reflejan, de entrada, una categorización respecto de la población marginal que necesita integración. Pero la cercanía a los centros educativos con un propósito predefinido y organizado en actividades y etapas conlleva el riesgo del que los practicantes asuman la interculturalidad como una forma occidental de asimilación (Altmann, 2016).

En el contexto intercultural, la inclusión está vinculada con las lenguas. La cultura no es un conjunto de funciones, por lo que la lengua es la que permite la existencia social. El reconocimiento intersubjetivo de las lenguas (en sus distintas formas) es el que reafirma la existencia individual y social (Honneth, 2011). No parece posible hablar de una escuela intercultural e inclusiva sin la identificación de interlocutores legítimos.

La confrontación de las prácticas docentes (en formación y consolidadas) y el aporte de los involucrados en el entorno del estudio develan la insuficiencia de la legislación para actuar en un escenario donde la identidad cultural es completamente móvil.

La importancia del estudio se reafirma en el reconocimiento del riesgo que tiene la inclusión de una población a costa de la exclusión de otra. Las prácticas docentes tienen la oportunidad de descartar o consolidar estas condiciones, desde la intervención lingüística y la comprensión del valor de los individuos y de sus prácticas sociales. Es así que las voces individuales perviven, sin convertirse en marginales.

Sobre la autora

Ivonne Eulalia Ponce-Naranjo es docente universitaria e investigadora educativa. Formación académica en educación, economía y tecnologías de la información. Formadora de formadores certificada. Coordina el proyecto de divulgación pedagógica: Pedagogía y Lecturas.

Referencias bibliográficas

- Altmann, P. (2013). Plurinationality and Interculturality in Ecuador: The indigenous and the development of political concepts. *Iberoamericana. Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 43(1–2), 47–66.
- Altmann, P. (2016). La interculturalidad entre concepto político y One Size Fits All: acercamiento a un punto nodal del discurso político ecuatoriano. En J. Gómez (Ed.), *Repensar la interculturalidad* (pp. 13–36). Universidad de las Artes.
- Apps, J. (1991). Dirección de un examen crítico en las prácticas de educación permanente. *Revista de Educación*, 294, 141–162.

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2005). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe*. http://www.oei.es/historico/genero/%0Adocumentos/internacionales/ODM_AL.pdf.
- Constitución. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. <https://www.degruyter.com/view/books/9783110298703/9783110298703.37/9783110298703.37.xml>
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13–31.
- Bastidas Jiménez, M. (2015). Educación intercultural bilingüe en el Ecuador: Un estudio de la demanda social. *Alteridad. Revista de Educación*, 10(2), 180–189. <https://doi.org/https://doi.10.17163/alt.v10n2.2015.04>
- Bernstein, B. (1996). Ritual in education. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 251(772), 429–436.
- Bouillón, C., & Lora, E. (2012). *Pobreza, desigualdad y movilidad social*. BID.
- Ciudad, L. A., & Zavala, V. (2019). De la lingüística a las aulas: ideologías en la educación peruana. *Lexis*, 53(1), 87–116. <https://doi.org/10.18800/lexis.201901.003>
- Cloonan, A., Fox, B., Ohi, S., & Halse, C. (2017). An analysis of the use of autobiographical narrative for teachers' intercultural learning. *Teaching Education*, 28(2), 131–134. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1212005>
- Cohen, M. Z., & Omery, A. (1994). Schools of phenomenology: Implications for research. En J. Morse (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 136–156). Sage.
- CONAIE. (2021). *Nacionalidades Amazonía*. <https://conaie.org/category/nacionalidades-amazonia/>
- CONFENIAE. (2021). *Nacionalidades*. <https://confeniae.net/nacionalidades>
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. Sage.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Geertz, C. (1999). *Los usos de la diversidad*. Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata.
- Gomes, A. M. R., de Miranda, S. A., & de L. Tavares, M. (2020). Between territories and knowledge practices. Challenges with indigenous teacher training in Brazil. *Soz Passagen*, 12, 271–289. <https://doi.org/10.1007/s12592-020-00364-z>
- Hernández, S. E. (2017). ¿Qué distingue a los “profesionistas interculturales”? Reflexiones sobre las experiencias de egresados y egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Anthropologica*, 35(39), 123–149. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.006>
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.
- Husserl, E. (1962). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. *Sección de Obras de Filosofía* (2ª ed.). FCE.
- Kvale, S. (2002). The Social Construction of Validity. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *The Qualitative Inquiry Reader* (pp. 298-325). Sage Publications.
- Latorre Beltrán, A., Del Rincón Igea, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.

- Asamblea Nacional. (2018). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Ministerio de Educación.
- López Ibarra, F. (2020). Metodologías interculturales y decoloniales: inclusión de las tradiciones discursivas originarias y rurales en la didáctica de la lengua. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(1), 31–52. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.1.4>
- López, L. E. (1998). *Lengua* [Materiales de apoyo para la formación docente en Educación Bilingüe Intercultural].
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*. Siglo XXI.
- Ministerio de Educación. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador (MOSEIB)*.
- Montaluisa, L. (2011). Diversidad cultural. En *Informe Cero. Ecuador 1950-2010. Estado del País* (pp. 43-63). FLACSO Ecuador / Contrato Social por la Educación.
- Oviedo, A. (2017). *Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador (1989-2007): Voces*. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.
- Parrilla, A. (2005). La educación inclusiva: un desafío a todos los sistemas y comunidades educativas. *Temáticos Escuela*, 13, 7–9.
- Perona, N. (2001). Desde la marginalidad a la exclusión social. Una revisión de los conceptos. *La Sociología en sus Escenarios*, (5), 1–18.
- Quilaqueo, D., & Torres, H. (2013). Categorisation of Mapuche Ways of Conceiving Time and Space: Educational Knowledge of the Kimches. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 7(2), 84–98.
- Ramos, A. R. (2015). Sobre malentendidos interétnicos. *Universitas Humanística*, 80, 53–75. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UH80.smai>
- Ricoeur, P. (2015). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Cruz, M. (2017). Unidades Educativas del Milenio, educación intercultural bilingüe y (des) igualdad en el acceso a la educación en Ecuador Un análisis desde la investigación etnográfica. *Runa*, 38(1), 41–55.
- Rodríguez Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 60, 217–236. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- Said, E. (1996). *Cultura e imperialismo*. Anagrama.
- Sales, A., Aguado, T., Lozano, J., & Pellejero, L. (2021). Opening up participatory spaces: a way of rethinking school practices linked to territory. *Educational Research*, 63(2), 180–197. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1914514>
- Salvador, A. C., & Rada, T. S. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: Mejorar la universidad indagando la experiencia. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 75–88. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART5.pdf>
- San Martín, J. (2002). *La estructura del método fenomenológico*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Schmelkes, S. (2002). *La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales*. VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura.

- Simbaña, F. (2005). Plurinacionalidad y derechos colectivos: El caso ecuatoriano. En P. Dávalos (Ed.), *Pueblos indígenas, Estado y democracia* (pp. 197–215). CLACSO.
- Sorkos, G., & Hajisoteriou, C. (2021). Sustainable intercultural and inclusive education: teachers' efforts on promoting a combining paradigm. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(4), 517–536. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1765193>
- Tipa, J. (2018). ¿De qué me sirve la interculturalidad? Evaluación de la Universidad Intercultural de Chiapas por sus estudiantes. *Alteridad. Revista de Educación*, 13(1), 56–71. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.04>
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Editorial La Muralla.
- Unamano, V. (2015). Plurilingüismo y estatus práctico de las lenguas en el contexto EIB (Chalco). En A. C. Hecht y C. Messineo (eds.), *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística de la Argentina y países limítrofes* (pp. 213–231). Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida : ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Vernimmen Aguirre, G. M. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual. *Alteridad*, 14(2), 162–171. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.01>
- Villanueva, R. (2013). *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad*. Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe Rural, Ministerio de Educación de Perú.