

# **Género, vulnerabilidad y educación en países iberoamericanos. Un análisis desde la interculturalidad crítica**

## ***Gender, vulnerability and education in Ibero-American Countries. An analysis from a critical intercultural perspective***

Fecha recepción: septiembre 2020 / fecha aceptación: noviembre 2020

Alma Arcelia Ramírez Iñiguez<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.51188/rrts.num23.436>

### **Resumen**

El presente artículo analiza la influencia de la educación formal en distintas mujeres pertenecientes a culturas minorizadas dentro del contexto iberoamericano, y que se han desarrollado en entornos vulnerables a la exclusión social. Para ello, se parte de un marco conceptual centrado en el vínculo entre la interculturalidad crítica y el género, como dos categorías que permiten comprender la relación entre distintas dimensiones de la desigualdad, y a partir del cual se identifican los factores educativos asociados a la transformación de las condiciones que la propician. A través del análisis de contenido cualitativo de cinco experiencias socioeducativas de distintas mujeres, se explora la educación intercultural como un factor que posibilita la generación de cambios en las condiciones personales y sociales que fomentan la exclusión. Los resultados indican que los procesos educativos interculturales y la construcción de un pensamiento crítico son los factores más relevantes que intervinieron en sus historias de vida como agentes de cambio. Se concluye destacando la necesidad de procesos educativos interculturales y críticos dentro de los ámbitos formales de la educación para la creación de sociedades más justas y democráticas, así como la importancia de que las mujeres pertenecientes a los sectores más excluidos de la población sean las protagonistas de dichos procesos.

**Palabras clave:** género; interculturalidad crítica; desigualdad social; educación formal, participación social.

---

<sup>1</sup> Profesora e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Autónoma de Baja California, México. Doctora en Educación por la Universidad de Barcelona, Máster en Investigación en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Dirección postal: Calzada Castellón s/n, Esperanza Conjunto Urbano, 21350, Mexicali, Baja California. Correo electrónico: [alma.arcelia.ramirez.iniguez@uabc.edu.mx](mailto:alma.arcelia.ramirez.iniguez@uabc.edu.mx)

## Abstract

This article analyzes the influence of formal education on different women who belong to minority cultures within an Ibero-American context, and who have grown in environments that are vulnerable to social exclusion. To this end, the analysis will part from a conceptual framework, focused on the link between critical interculturality and gender, as two categories that allow us to understand the relationship between the different dimensions of inequality within contexts of social vulnerability. Consequently, the educational factors associated to the transformation of the conditions that propitiate such inequality are identified. Thus, through the analysis of the qualitative content of five experiences, it is examined the intercultural and educational processes as factors that enable women to generate changes in the personal and social conditions that encourage exclusion. The results of the analysis indicate that intercultural education and critical thinking are the most relevant factors in the women's stories as agent of change. As a conclusion, it is highlighted the importance of intercultural education to foster more democratic and fairer societies, as well as the relevance of women in educational and social processes.

**Keywords:** Gender; Critical Interculturality; Social Inequality; Formal Education; Social Participation.

## Introducción

La desigualdad social es una problemática que se ha profundizado a nivel mundial y que está condicionada por múltiples factores, entre los cuales destacan la etnia, la lengua, la ubicación geográfica y el género (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, 2019). En relación con este último, el Informe Sobre Desarrollo Humano (2019) señala que es una de las dimensiones de la desigualdad más enraizada en la estructura social a nivel internacional, evidenciándose una diversidad de disparidades en distintos aspectos del desarrollo, como la educación, el trabajo, la representación política y el acceso a la salud. Así, a pesar de los avances en el logro del ejercicio de los derechos ciudadanos por parte de las mujeres, continúan reproduciéndose problemas como la percepción de menores ingresos en comparación con los hombres, aunque se trabajen las mismas horas y se tenga el mismo nivel educativo. Asimismo, las mujeres representan mayor número de porcentaje dentro del mercado informal y son el sector poblacional con más acceso al salario mínimo como principal fuente de sustento. Esto implica que las mujeres se encuentren en una situación de mayor inestabilidad y falta de acceso a los derechos laborales (Organización Internacional del Trabajo, OIT, 2019). En otros aspectos, la desigualdad se manifiesta en la realización de trabajo de cuidados no remunerado y en los múltiples tipos de violencia que se ejercen sobre ellas (PNUD, 2019). Por otra parte, se ha identificado que dicha desigualdad se profundiza cuando se entrecruzan distintos factores de exclusión social, de tal manera que las mujeres y las niñas son vulnerables no sólo por su condición de género sino también por sus características étnicas, religiosas o sociales, presentando mayores dificultades para acceder a la educación y al empleo, y estando más expuestas a la violencia y a entornos inseguros de desarrollo (Organización de Naciones Unidas, ONU, 2017).

En el caso de América Latina, se reconoce que se ha reducido la desigualdad de género en las últimas décadas (ONU Mujeres, 2015). Al respecto, se han incrementado los índices de acceso y permanencia en la escuela, y se han impulsado políticas de acción afirmativa. Del mismo modo, se ha avanzado en el logro de los derechos reproductivos y sexuales, así como en la reestructuración de las instituciones hacia la igualdad de género, tanto en su composición como en la configuración de sus representantes. No obstante, tomando en cuenta la transversalidad de los factores que originan la desigualdad, se identifica que las mujeres indígenas, afrodescendientes y aquellas que viven en las áreas rurales tienen menos condiciones para garantizar sus derechos a la educación, la salud, el trabajo y una vida libre de violencia. Asimismo, se encuentran menos representadas en las posiciones de poder para la toma de decisiones en los aspectos que inciden en su vida y en su desarrollo social.

Por su parte, en España, además de la prevalencia de la desigualdad entre hombres y mujeres en los aspectos mencionados, se hace latente la falta de acceso a derechos como la educación de calidad en el caso de las niñas migrantes y refugiadas, así como discriminación hacia las mujeres gitanas (PNUD, 2019; ONU, 2018). Esta situación se evidencia en problemas asociados a la falta de empleo o la reproducción de estereotipos en los ámbitos escolares, laborales, de vivienda y de salud, dificultando el bienestar de los grupos categorizados como minoritarios, afectando su pleno desarrollo en dichos ámbitos y coartando el ejercicio de sus derechos humanos y ciudadanos.

En este contexto, el presente trabajo expone la relevancia de la educación formal como un factor que posibilita la modificación de las condiciones que generan la desigualdad tanto en las instituciones donde se desenvuelven las mujeres como en sus ambientes cotidianos, a través no sólo de una formación individual sino de su intervención en los espacios colectivos. En este sentido, se parte de la importancia de la escolarización para mejorar las posibilidades de inclusión social en contextos de marginación, considerando que el desarrollo social rebasa el logro del bienestar económico, implicando el ejercicio de los derechos ciudadanos (Echeita y Navarro-Mateu, 2014; Cardona y Ortells, 2012). De esta manera, si bien la educación no es un factor que por sí mismo reduzca las brechas de la desigualdad de género, es un elemento que contribuye a la transformación social.

En esta dirección, el enfoque educativo que se retoma para el análisis de los casos seleccionados es la interculturalidad crítica. A partir de esta perspectiva es posible comprender los componentes de las dimensiones involucradas en la desigualdad y explicar las influencias de los procesos de formación en la vida individual y colectiva de las mujeres que han logrado transformar sus entornos.

## Interculturalidad crítica y género

La noción de interculturalidad ha estado en debate durante las últimas décadas. El uso de este término remite a distintas formas de asumir la diversidad en las sociedades, así como las posiciones de poder entre los individuos. Los análisis conceptuales al respecto distinguen tres perspectivas sobre su definición (Echeverry-Díaz y Díaz-Ordaz, 2019; Dietz, 2017; Walsh, 2012): la interculturalidad relacional, la funcional y la crítica. La primera alude al vínculo existente entre las personas de diferentes referentes culturales. Se trata de una concepción básica de la interculturalidad que se desmarca de lo multicultural, en donde la diversidad de conocimientos, tradiciones y prácticas no sólo coexisten, sino que se relacionan entre sí. Al contrario de la mirada multicultural, esta visión enfatiza en la articulación de las diferencias entre los individuos y sus grupos de pertenencia en los que se distinguen por su lengua, religión, nacionalidad o etnia. Desde esta perspectiva, el vínculo entre la diversidad cultural de los grupos se da en un plano de igualdad.

Por otra parte, la interculturalidad funcional se refiere al reconocimiento de todos los rasgos culturales presentes en una sociedad. Se trata de una postura en la que se fomenta la integración de las expresiones lingüísticas, los valores, conocimientos y saberes dentro de un marco común de acción. De esta manera, las políticas, los lineamientos institucionales y los programas de atención tienen principios de no discriminación, así como el objetivo de garantizar el acceso de todas las personas a los servicios que favorecen su desarrollo. Es una visión igualitarista en la que se plantea que todos los sujetos tienen el derecho de desenvolverse en la sociedad a partir de sus condiciones individuales.

En cambio, la interculturalidad crítica se caracteriza por el análisis de las relaciones de poder que están implícitas en el vínculo entre los diversos grupos de una sociedad. Es decir, no sólo reconoce la existencia de la diversidad y las distintas articulaciones entre estos, sino que cuestiona las asimetrías que conllevan estas relaciones y la desigualdad que generan las condiciones en las que los vínculos se establecen. Este enfoque tiene el propósito de analizar no solamente el resultado de las disparidades entre los grupos, sino también las estructuras en las que se cimentan las causas de la desigualdad. Así, la interculturalidad es una herramienta de análisis de las interrelaciones personales y grupales (Dietz, 2017) que permitirá identificar tanto los componentes de la vulnerabilidad social como los principios que la originan.

La interculturalidad crítica se articula con los estudios sobre colonialidad, en los que se reconocen las múltiples jerarquías del sistema moderno, capitalista, blanco, patriarcal y occidentalocéntrico que se ha ido configurando históricamente a través de siglos de conquistas imperiales (Rodríguez-Cruz, 2018; Dietz, 2017; Grosfoguel, 2013). Además de la sustracción de los recursos materiales, estas establecieron posiciones de subalternidad para las epistemologías y recursos culturales de los grupos no hegemónicos, con la finalidad de privilegiar a una minoría (Adlbi Sibai, 2016). Como consecuencia, se ha edificado una estructura social en la que determinados grupos tienen mayores condiciones de bienestar, favoreciendo sus referentes culturales, étnicos, religiosos y lingüísticos, no sólo en cuanto al reconocimiento de su valor sino también en la posibilidad de expandirse y reproducirse en

toda la sociedad mediante procesos como la educación. De esta manera, la interculturalidad crítica devela la estructura que sostiene estas desigualdades, analizándolas, no como una condición únicamente personal, sino como una posición de poder en la que determinados sectores se mantienen excluidos del bienestar tanto individual como colectivo.

Aunado a lo anterior, la categoría de género surgió como una noción que desmonta lo que se asume como una *naturaleza femenina* y que mantiene las desigualdades entre hombres y mujeres como algo esencial e inmutable (Varela, 2008). Esta categoría ha sido necesaria para evidenciar que dichas desigualdades son producto de una construcción social que justifica las disparidades en la obtención de privilegios y derechos a partir de características biológicas (Saldarriaga y Gómez, 2018). Al igual que otras dimensiones como la etnia, la lengua o la condición socioeconómica, dicha construcción involucra prácticas asimétricas de distribución de poder, las cuales se han hecho necesarias para sostener un sistema donde las mujeres, especialmente aquellas pertenecientes a grupos social y culturalmente minorizados, se mantienen en la subalternidad. Así, desde la noción de género se han logrado analizar los roles que se asignan a hombres y mujeres, con la finalidad de transformar las causas y consecuencias de las múltiples desigualdades en las que conviven (Castillo-Ordoñez, Herrera-Siles y Gómez-Barrio, 2013).

Desde la interculturalidad crítica es posible reflexionar la multidimensionalidad de las relaciones de poder, considerando que dichas relaciones son interseccionales, es decir, el género, la etnia, la lengua, la posición geográfica, la religión y las condiciones socioeconómicas se entrelazan y determinan una posición para los individuos dentro de las relaciones sociales. De acuerdo con Lagarde, “las mujeres comparten con otros sujetos su condición política de opresión y, con grandes dificultades para ser reconocidas como pares y legítimas, han confluído con pueblos indígenas, homosexuales, comunidades negras y otras [...]” (2012, p. 18). En este sentido, la interseccionalidad revela que las desigualdades se producen por la articulación entre múltiples sistemas de opresión por razones de género, orientación sexual, lugar de origen, etnia o diversidad funcional (La Barbera, 2016) profundizando la vulnerabilidad social.

De este modo, tomando en cuenta la diversidad en la que se enmarca la vida de las mujeres, el género y la interculturalidad son conceptos que contribuyen a comprender la complejidad de las desigualdades sociales, culturales y socioeconómicas en las que se circunscriben sus historias (Medina-Arjona, 2019). En estas, la educación es un factor relevante, puesto que dependiendo de cómo se hayan generado sus procesos de formación, las mujeres han logrado ser agentes de cambio dentro de su entorno o han mantenido las condiciones de marginalidad que el sistema reproduce.

## Procesos educativos interculturales de transformación social

En los espacios educativos se generan procesos de socialización que inciden en la formación de la identidad individual y colectiva, construyendo los referentes culturales que identifican a las personas. En este sentido, las experiencias que adquieren en sus diversos entornos de desarrollo estructuran sus características lingüísticas, cognitivas, sociales, afectivas y morales, que dan lugar a distintas formas de relacionarse con el mundo. En el caso de los grupos más vulnerables a la exclusión social, estas configuraciones dejan de ser determinadas por los propios sujetos para ser dictaminadas por los referentes de la cultura dominante (Herrera-Pastor, Soler-García y Mancila, 2019), de tal manera que los procesos de socialización se llevan a cabo de manera asimétrica, prevaleciendo la asimilación de los grupos más desventajados a los códigos y normas que imponen los sectores con mayores privilegios. Así, en esta dinámica desigual, se anulan, imposibilitan o devalúan las decisiones de los sujetos más vulnerables sobre cómo ser, saber y estar en el mundo (Adlbi Sibai, 2016).

La interculturalidad crítica, como herramienta que cuestiona las estructuras de poder, forma parte de los procesos educativos que analizan las relaciones de desigualdad en los entornos formales, no formales e informales de la educación. Por lo tanto, los procesos educativos interculturales parten del conocimiento sobre los efectos de una estructura colonialista, capitalista y patriarcal en los espacios escolares y no escolares, cuestionando los objetivos de integración de los grupos minorizados al sistema establecido y visibilizando las relaciones dispares entre los individuos (Giner, Saldívar-Moreno y Duarte-Cruz, 2018). De este modo, la educación intercultural crítica plantea como propósito contribuir a la transformación social desde el reconocimiento de las múltiples relaciones de desigualdad entre las diversas formas de conocimiento, prácticas y visiones que conforman una sociedad y que se reproducen en los contextos educativos (Martínez-Novo, 2016; Ospina, Alvarado y Fajardo, 2016; Walsh, 2014). La finalidad es ampliar las oportunidades de desarrollo de los grupos más vulnerables a partir de su emancipación y de la posibilidad de construir una identidad individual y colectiva con base en su capacidad de injerencia en las decisiones que les afectan (Herrera-Pastor, Soler-García y Mancila, 2019). Para ello, en la literatura se destacan algunos aspectos que deben estar presentes en los procesos formativos (Martínez-Novo, 2016; Ospina, Alvarado y Fajardo, 2016; Guilherme y Dietz, 2014; Leiva-Olivencia, 2011):

- Valoración del conocimiento y la transmisión de saberes y lenguas consideradas minoritarias dentro de la escolarización y en las acciones que se realizan fuera del ámbito formal de la educación.
- Acceso a los saberes de la cultura dominante que son útiles para la comunicación y el desarrollo de las personas más vulnerables a la exclusión social.
- Una educación flexible a las demandas de las poblaciones socialmente más discriminadas, haciendo eficiente el manejo de las funciones institucionales que suelen obstaculizar el alcance de beneficios para la población en condiciones de mayor desigualdad.

- Participación de los sectores más desventajados en las políticas que determinan el acceso a sus derechos y en los lineamientos de acción en materia educativa, con el fin de reflejar sus expectativas para su bienestar y desarrollo.
- Metodologías activas, cooperativas y participativas que permitan el cuestionamiento y la identificación de las problemáticas socioeducativas que impactan negativamente en determinados sectores de la sociedad.
- Colaboración con las comunidades a través de diversos vínculos entre la escuela y el entorno para generar proyectos relevantes de intervención, buscando crear redes de apoyo más allá de lo local.

En síntesis, la educación intercultural desde un enfoque crítico implica una visión más allá del diseño de políticas e implementación de estrategias compensatorias que buscan la adaptación de los grupos más vulnerables al sistema, el cual, paradójicamente, los excluye. Al contrario, la búsqueda de su inclusión se realiza a través del cuestionamiento de las estructuras establecidas, con la finalidad de transformarlas para revertir las dinámicas que reproducen la desigualdad.

De este modo, los procesos educativos interculturales desmontan los ejes en los que se fundamenta la vulnerabilidad por condición de género, rasgos étnicos y de pertenencia cultural y lingüística, lugar geográfico y posición socioeconómica. Por ello, es necesaria la construcción de escenarios en los que se analicen las prácticas educativas normalizadas y se priorice la participación de las mujeres, especialmente de aquellas social y culturalmente más desventajadas. Esto con la finalidad de transformar tanto los procesos educativos como el entorno en el que ellas actúan de manera cotidiana.

## Metodología

Para la realización de este estudio se utilizó una estrategia de análisis de contenido cualitativo, a partir de la cual fue posible identificar los significados, contextos e intenciones (Prasad, 2008) de determinadas experiencias. Su interpretación se realizó con base en el material documental recopilado, el cual da cuenta de sus características, las conexiones entre sus componentes y las circunstancias que les dieron origen (Mayring, 2014). En este sentido, se recopilaron casos de análisis que posibilitaran la comprensión de cómo los procesos educativos influyen en las trayectorias de vida de las mujeres en contextos de desigualdad cultural y social, trayendo consigo transformaciones dentro de sus entornos.

La búsqueda de los casos se realizó en bases de datos especializadas en materia educativa, de acceso abierto y de relevancia académica en el contexto iberoamericano: Scopus, Dialnet, Scielo, Redalyc, Worldcat y ERIC. Los criterios de selección fueron los siguientes:

- Trabajos de investigación cualitativa publicados en los últimos cinco años.

- Investigaciones que contemplaran experiencias educativas interculturales de mujeres pertenecientes a culturas minorizadas y vulnerables a la exclusión social en el contexto iberoamericano.
- Publicaciones que explicaran los cambios generados en el entorno cotidiano de las mujeres a partir de su participación.

La búsqueda se realizó a partir de la combinación de las siguientes palabras clave: 1) género, 2) educación intercultural, 3) vulnerabilidad social y 4) contexto iberoamericano. El uso de estas palabras se hizo en inglés y en español. Cada una de las bases de datos consultadas arrojó distinto número de publicaciones. A partir de los resultados de la búsqueda, se realizó una preselección de aquellas que correspondieran a los últimos cinco años. Posteriormente, se eligieron los documentos que cumplieran con los criterios de selección especificados. Así, se eligieron finalmente cinco trabajos de investigación. Cabe señalar que las experiencias seleccionadas no son representativas ni exclusivas del país en el que se llevaron a cabo, sino que, de la documentación existente, se valoraron aquellas que, por la relevancia de sus características, permiten identificar los factores intervinientes en la transformación de las condiciones de desigualdad que son comunes en la región iberoamericana, a partir de los procesos educativos. Esto considerando como dimensiones fundamentales la interculturalidad y el género.

### *Características de los casos de análisis*

En un primer momento, las experiencias analizadas se categorizaron dentro de descriptores que permiten entender la influencia de la educación en la historia de las mujeres y sus repercusiones en la mejora de las condiciones de vida dentro de sus entornos. Estas categorías son 1) contexto de exclusión social, 2) influencia de la educación formal y 3) mujeres como agentes de transformación educativa y social. Las características de cada experiencia se sintetizan a continuación.



**Tabla 1.**  
*Características de los casos seleccionados*

|  | <b>Contexto de exclusión social</b>  | <b>Influencia de la educación formal en la vida de las mujeres</b>  | <b>Las mujeres como agentes de transformación educativa y social</b>   |
|--|--|---|--|
| <p><b>Caso A</b><br/><i>Mediación intercultural en el ámbito educativo</i><br/><b>(España)</b></p> | Cultura gitana considerada como minoritaria.   | Impulso para formarse como mediadora intercultural en el ámbito escolar.  | Creación de dinámicas de reconocimiento e inclusión en su trabajo profesional dentro de un contexto escolar. |
|  | Procesos educativos en contexto de marginación social.   | Deseo de un cambio social y de lucha contra el patriarcado.   | Mediación intercultural para la creación de un proyecto colectivo.   |
|  | En el contexto escolar, desde la educación básica, el profesorado no se interesa por la problemática social del alumnado gitano. | Reconocimiento de la heterogeneidad de las mujeres gitanas y la necesidad de un diálogo intercultural.                    | Trabajo educativo que involucra la participación de familias, alumnado, agentes sociales y profesorado.      |
|  |  | Reconocimiento de la identidad cultural y de género.  | Trabajo a partir de una identidad resiliente, solidaria y de género.   |
|  | Compromiso por cambiar la mirada social hacia la comunidad gitana.   | Cuestionamiento de las prácticas educativas hegemónicas y la falta de oportunidades para mujeres de culturas minorizadas. |  |

|   | <b>Contexto de exclusión social</b>  | <b>Influencia de la educación formal en la vida de las mujeres</b>                                       | <b>Las mujeres como agentes de transformación educativa y social</b>  |
|---|--|--|---|
| <p><b>Caso B</b></p> <p><i>Trayectoria e intervención de mujeres indígenas en la vida escolar</i></p> <p><b>(Argentina)</b></p> | Cultura indígena considerada como minoritaria.   | Impulso por formarse en docencia y trabajar en contextos escolares.                                      | Impacto en la estructura educativa de la escuela local a partir de sus propias experiencias educativas y de vida. |
|   | Presión social que genera en las mujeres indígenas: tensión entre estudiar y formar una familia. | Apoyo económico o afectivo del entorno.  | Importancia del reconocimiento identitario, más allá de las competencias lingüísticas.                            |
|   | Pocas oportunidades formativas: docencia como una opción viable de desarrollo profesional.       | Vivencia de experiencias escolares interculturales con rol de docentes indígenas como protagonistas.     | Concientizar a la niñez sobre su identidad indígena.  |
|   | Preocupación por la pérdida de la lengua y la dificultad para enseñarla.                         | Posibilidad de conducir sus vidas con más autonomía en comparación con otras mujeres con menos estudios. | Mujeres como agentes de preservación de la lengua y la transmisión de saberes indígenas.                          |
|   |  | Posibilidad de establecer redes más allá del espacio escolar.  | Oportunidad de transformar la vida personal y comunitaria a través del trabajo como docentes.                     |
|   |  | Experiencias que vinculaban la escuela, la religiosidad y los contenidos culturales comunitarios.        | Vinculación de los contenidos escolares con los conocimientos comunitarios de relevancia.                         |
|   |  | Adquisición de compromiso social.  | Referentes clave para el alumnado indígena.   |
|   |  | Cuestionamiento de las relaciones sexo-genéricas conocidas.  |   |
|   |  | Desarrollo de experiencias como mujeres indígenas alejadas del modelo hegemónico.                        |   |

|   | Contexto de exclusión social   | Influencia de la educación formal en la vida de las mujeres  | Las mujeres como agentes de transformación educativa y social                                   |
|---|--|--|---|
| <b>Caso C</b><br><i>Trayectoria de mujeres arhuacas y su influencia en la vida escolar</i><br><b>(Colombia)</b> | Mujeres indígenas invisibilizadas en su rol de líderes comunitarias.         | Primeras universitarias del pueblo arhuaco.  | Ejercicio de liderazgo femenino asociado al trabajo comunitario.                                |
|   | Múltiples roles y doble jornada por ser lideresas.                           | Reconocimiento de los derechos indígenas desde la escolarización básica.   | Agentes de influencia en la transformación de diversos ámbitos sociales, incluido el escolar.   |
|   | Histórica discriminación de las grandes ciudades y de la educación superior. | Intervención de actores clave que propiciaron la escolarización.   | Posibilidades de transformación educativa y social desde sus experiencias educativas y de vida. |
|   | Separación familiar por varios años para concluir sus estudios.              | Ruptura biográfica y cultural: adquisición de roles en una familia monoparental.   |   |
|   | Compromisos y obligaciones familiares y culturales.                          | Reconstrucción de una vida laboral y emocional.<br><br>Acceso a la educación y al trabajo comunitario como factor de emancipación. |   |

|   | <b>Contexto de exclusión social</b>  | <b>Influencia de la educación formal en la vida de las mujeres</b>  | <b>Las mujeres como agentes de transformación educativa y social</b>  |
|---|--|---|---|
| <p><b>Caso D</b><br/> <i>Representación femenina e intercultural en el espacio escolar</i><br/> <b>(Colombia)</b></p> | <p>Violencia simbólica entre hombres y mujeres.</p> <p>Poca diversidad social, cultural y étnica en la representación estudiantil.</p> | <p>Percepción de la educación como fundamental para el desarrollo de proyectos a largo plazo para las mujeres.</p> <p>Relevancia de la libertad de expresión por parte de mujeres y grupos culturalmente minorizados.</p> | <p>Impacto de las estrategias educativas participativas en la transformación de una cultura escolar más igualitaria.</p> <p>Construcción de una ciudadanía desde la igualdad y la participación femenina.</p> <p>Presencia de las representaciones interculturales (color, etnia y clase) femeninas en el liderazgo estudiantil.</p> <p>Ejes de la estrategia de participación: igualdad en la diferencia, y libertad de expresión.</p> |

| Contexto de exclusión social  | Influencia de la educación formal en la vida de las mujeres   | Las mujeres como agentes de transformación educativa y social  |
|---|---|--|
| <p>Mujeres inmigrantes: culturas diferentes a la hegemónica.</p> <p>Contexto educativo y social que no atiende la diversidad cultural</p> | <p>Vidas y experiencias de las mujeres inmigrantes como aportes relevantes en la experiencia escolar intercultural de sus hijas e hijos.</p> <p>Reflexiones de las docentes a partir de la interculturalidad crítica.</p> <p>Escuela como factor de formación comunitaria en la que participan madres de familia y profesoras de sus hijas e hijos.</p> | <p>Perspectiva pedagógica intercultural desde la perspectiva de género.</p> <p>Presencia activa de las mujeres y madres de origen inmigrante en el contexto escolar.</p> <p>Participación de las mujeres de origen inmigrante como factor de transformación educativa.</p> <p>Educación intercultural más allá de acciones compensatorias.</p> <p>Educación intercultural para promover la participación comunitaria en la escuela.</p> <p>Acciones educativas interculturales desde los ámbitos formal y no formal.</p> |
| <p><b>Caso E</b></p> <p><i>Intervención de mujeres inmigrantes en los espacios educativos</i></p> <p><b>(España)</b></p>                  |   |  |

Fuente: Elaboración propia a partir de Hercht, Enriz, García, Aliata y Cantore (2018); Márquez-García, Prados y Padua (2018); Santamaria (2016); Aguilar-Caro (2015); Leiva-Olivencia y Pedrero (2015).

Si bien, se trata de experiencias particulares, todas ellas evidencian un contexto de exclusión social en el que se interseccionan el género, la condición étnica y cultural o el lugar de origen. Por lo tanto, el análisis de los casos se centra en los procesos implicados en dicha interseccionalidad común en todas las experiencias, más que en detallar la particularidad de cada una. En relación con el contexto de exclusión social, este se presenta en dos sentidos. Por un lado, en los casos A, B y C se alude a una situación de vulnerabilidad basada en la condición étnica o indígena de las mujeres, dando cuenta de la exclusión estructural que han vivido en los países correspondientes. Asimismo, en la experiencia D, se visualiza como causa de discriminación la falta de oportunidades para la representación escolar en el caso de las mujeres minorizadas por sus condiciones culturales, sociales y étnicas. Por otra parte, la experiencia E se refiere a un contexto que las vulnera por su lugar de origen y por las limitaciones que encuentran para que sus hijas e hijos reciban una escolarización acorde a sus necesidades. Sobre la influencia de la educación en la vida de las mujeres, en todos los casos se identifica que sus trayectorias escolares han sido un factor que ha impulsado un desarrollo personal y colectivo. De esta manera, se identifican elementos que influenciaron en la construcción de una conciencia crítica, además de un reconocimiento identitario que tuvo efectos en la participación de las mujeres como agentes de cambio.

### *Proceso de análisis: identificación de elementos intervinientes*

El análisis se realizó a través de un proceso de categorización inductivo que partió de la información documental sobre las características y los componentes de los casos seleccionados, hasta la construcción de las categorías finales, las cuales delimitan los aspectos clave en estas experiencias. A partir de su definición, se realizó la interpretación del contenido con base en la relación teórica entre género, educación e interculturalidad crítica. Cabe señalar que las categorías finales no tienen una relación lineal con las categorías iniciales, ni con determinadas características y componentes de las experiencias, sino que representan la síntesis de los elementos implicados en estas y explican el vínculo entre el género y los procesos educativos desde la perspectiva de la interculturalidad crítica.

**Tabla 2.**  
*Proceso de generación de categorías*

| <b>Categorías iniciales</b>  | <b>Características y componentes de los casos</b>  | <b>Categorías finales</b>                       |
|--|--|---|
| <b>Contexto de exclusión social</b>                                  | Cultura indígena, gitana y población migrante como minoritarias                          | <b>Desigualdad social, cultural y de género</b> |
|  | Identidad de género femenina como subalterna   |   |
|  | Marginación educativa y social   |   |
| <b>Influencia de la educación en la vida de las mujeres</b>          | Conflictos entre las demandas sociales de género y los intereses individuales            | <b>Procesos educativos interculturales</b>      |
|  | Formación profesional  |   |
|  | Procesos educativos de reconocimiento cultural   |   |
|  | Interés en transformar el entorno de desigualdad cultural y de género                    |   |
|  | Posibilidad para lograr una vida independiente, con más redes y opciones de desarrollo   |   |
|  | Ruptura con roles tradiciones de género  |   |
|  | Apoyos para la escolarización: presencia de actores clave                                |   |
| Procesos escolares vinculados con los saberes de la comunidad        |  |   |
| <b>Las mujeres como agentes de transformación educativa y social</b> | Intervención desde el reconocimiento y la inclusión transformadora                       | <b>Construcción de un pensamiento crítico</b>   |
|  | Trabajo dirigido a la articulación de acciones colectivas, participativas y comunitarias |   |
|  | Intervención desde las propias experiencias y referentes identitarios                    |   |
|  | Cuestionamiento de las estructuras establecidas  |   |
|  | Búsqueda de transformación personal y comunitaria.                                       |   |

Fuente: Elaboración propia

## Resultados y Discusión

### *Desigualdad social, cultural y de género*

En todos los casos, las mujeres se han desarrollado dentro de un contexto de vulnerabilidad a la exclusión asociada a su condición de género, a su posición socioeconómica y a la no pertenencia a los grupos culturalmente hegemónicos. En los casos A y E se trata de mujeres que son parte de poblaciones minorizadas en el contexto español. En relación con la experiencia A, se reconoce que, a pesar de los avances en la implementación de políticas de inclusión dirigidas a la comunidad gitana, esta sigue siendo objeto de discriminación y pobreza, misma que se profundiza en el caso de las mujeres, especialmente en aquellas que migran desde los países de Europa oriental (PNUD, 2019; European Commission against Racism and Intolerance, ECRI, 2011). Por lo tanto, se denota la interconexión de factores que incrementan el riesgo de exclusión, la cual, en el caso de las mujeres gitanas migrantes, se manifiesta a través de mayor precariedad laboral, pocas oportunidades educativas y discriminación por su condición de inmigrantes precarizadas.

Esta última condición, se identifica igualmente en el caso E, el cual muestra la situación en la que se encuentran las mujeres inmigrantes que viven en situación de marginación social, así como sus hijas e hijos. Por un lado, este sector se enfrenta a problemas para acceder a los servicios de vivienda y de salud, así como a la explotación laboral, especialmente porque suele vivir en condiciones de irregularidad (ECRI, 2011). Así, en ambos casos, las mujeres, en sus trayectorias educativas (caso A) y en su desenvolvimiento en el territorio español (caso E) han tenido dificultades para acceder a los derechos relacionados con el reconocimiento de sus códigos culturales, así como al acceso al bienestar económico y social. En el caso A, tanto el contexto como las oportunidades de educación formal, han impulsado el deseo de provocar una transformación de este entorno. En el caso E, el proyecto educativo en el que se desarrollaron sus hijas e hijos propició su participación y su injerencia en la atención educativa de la diversidad cultural y lingüística, revalorizando sus saberes y referentes de vida.

De manera similar, los casos B y C son protagonizados por mujeres indígenas, quienes pertenecen a uno de los sectores que más ha sufrido discriminación en la región latinoamericana. De acuerdo con Ochoa (2019), la colonización durante siglos de las civilizaciones preexistentes en la región ha llevado a una anulación de las condiciones necesarias para la vida material, espiritual y simbólica de las poblaciones originarias. En estos casos, las influencias educativas se contextualizan en la marginación que las mujeres indígenas han padecido dentro de la sociedad en general por su condición étnica, y en sus propias comunidades por su condición de género. En estas últimas, la desigualdad se evidencia en las exigencias sociales dirigidas a las mujeres para que cumplan obligaciones tanto familiares como aquellas asignadas por sus comunidades.

Específicamente, en el caso C, esto ha dificultado, aunque no impedido, el logro de la educación superior, ámbito del cual la población indígena ha sido excluida. Esta última cuestión también se evidencia en el caso D, a través de la exclusión de



las mujeres en los espacios de participación universitaria, especialmente en aquellas estudiantes minorizadas por su condición étnica y cultural.

Así, las experiencias seleccionadas se enmarcan en la problemática de desigualdad presente en Iberoamérica. Aunque cada experiencia presenta condiciones específicas de exclusión, en todas se identifica que el género, las características culturales subalternizadas, así como el lugar de origen articulan diversos sistemas de opresión (La Barbera, 2016). A partir de esta identificación, se analiza el sentido que ha tenido la educación en las experiencias revisadas, relacionándose con los intereses y las necesidades de las mujeres implicadas en cada estudio, y vinculando esta problemática con el resto de las categorías resultantes del proceso de análisis.

### *Procesos educativos interculturales*

Esta categoría describe dos aspectos. El primero se refiere a las características interculturales de la formación que recibieron las mujeres a lo largo de su vida escolar. El segundo se vincula con los procesos educativos en los que ellas intervienen y que se enfocan a revertir las condiciones de la desigualdad del entorno. Sobre el primer punto, los casos B y C destacan elementos fundamentales que posibilitaron la educación formal, a pesar de vivir en condiciones de vulnerabilidad. Las características de estos procesos se centran en una enseñanza de la lengua materna con referentes indígenas como docentes, el reconocimiento a los derechos identitarios y lingüísticos, el apoyo de agentes clave que fueron decisivos para el logro de la escolarización, y experiencias escolares vinculadas con el entorno, lo cual posibilitó la formación de redes que impulsaron el desarrollo fuera de los roles tradiciones de género, así como la generación de autonomía. En estos dos casos, las experiencias de la educación formal encauzaron el trabajo de las mujeres hacia un cambio social mediante el cuestionamiento de las estructuras de género de referencia, así como de la discriminación que ellas vivieron durante sus trayectorias de vida.

Sus experiencias educativas conformaron una herramienta para cuestionar la estructura de poder, colonialista y patriarcal, y buscar su transformación (Giner, Saldívar-Moreno y Duarte-Cruz, 2018). Si bien, el resultado no fue producto de un proyecto educativo específico, sino de las experiencias escolares a lo largo de su vida, sí existieron elementos clave que propiciaron la voluntad de alterar este orden desigual. Por otra parte, en el caso A, se evidenció igualmente el interés de transformar la práctica social mediante la intervención educativa profesional, reconociendo la diversidad cultural y la lucha contra un sistema patriarcal.

Particularmente, la experiencia del caso C destaca la pertinencia educativa en relación con los contenidos de la comunidad, de tal manera que en la historia de la escolarización de las mujeres se incorporaron saberes socialmente relevantes dentro de su entorno, además del desarrollo de competencias que les permitieron moverse a otros contextos y cursar la educación superior. El reconocimiento de la identidad cultural es un aspecto que se considera explícitamente relevante en los procesos educativos que vivieron las mujeres del caso E. En este, la experiencia escolar se enfoca a las hijas e hijos de mujeres migrantes en su educación básica,

en donde la participación de las mujeres es fundamental para vincular los contenidos curriculares con el contexto, desde una visión crítica y reflexiva de la práctica docente. Así, en este caso, el proceso educativo emana de la participación de todos los agentes que intervienen en la formación de niñas y niños. De esta manera, se valora como fundamental la participación de las madres inmigrantes para lograr una educación acorde a los referentes culturales y conocimientos de sus hijas e hijos.

De esta manera, en las experiencias de vida y educativas de las mujeres, estas adquirieron herramientas para analizar las jerarquías de poder, cuestionando su posición de subalternidad dentro de sus sociedades, por pertenecer a grupos culturalmente minorizados (Rodríguez-Cruz, 2018; Dietz, 2017; Grosfoguel, 2013), y problematizando los roles asignados a su género en sus comunidades (Varela, 2008), aspectos que se evidencian claramente en los ámbitos profesionales donde se desenvuelven.

En los casos A y B, las mujeres laboran dentro de entornos escolares generando dinámicas en donde el alumnado más vulnerable se siente reconocido, reforzando los referentes culturalmente identitarios y lingüísticos, así como creando lazos de trabajo cooperativo y propuestas propias. Por su parte, el caso D muestra como estrategia de inclusión escolar, la participación democrática del alumnado, privilegiando a las mujeres, especialmente, aquellas con una condición socioeconómica desventajada y características culturales minorizadas, dándoles protagonismo en los procesos participativos. Este último aspecto también caracterizó al caso E, en donde las madres inmigrantes formaban parte de la toma de decisiones sobre la escolarización de sus hijas e hijos.

Más que en su trayectoria educativa, en su intervención profesional, las mujeres generaron dinámicas transformadoras destacando el valor de sus propios conocimientos e identidades, así como de los sectores con los que trabajan, estableciendo vínculos colaborativos y participativos, y haciendo un uso crítico de los saberes hegemónicos, para beneficiar su desarrollo personal y colectivo, así como el de los sectores más excluidos que atienden (Martínez-Novio, 2016; Ospina, Alvarado y Fajardo, 2016).

### *Construcción de un pensamiento crítico*

Una de las implicaciones educativas más relevantes en la vida de las mujeres y en la transformación del entorno educativo y social es la construcción de un pensamiento crítico. Específicamente, los casos A y B enfatizan en la escolarización como un medio para el logro de cambios sociales desde el cuestionamiento de las estructuras patriarcales, racistas y excluyentes, generando un compromiso por la transformación mediante la intervención profesional. Adicionalmente, en el caso B la educación formal es valorada como una herramienta que permite ejercer una vida independiente y tomar decisiones que favorecen tanto lo personal como lo social.

Las experiencias en los casos C y D evidencian la importancia de la educación para analizar los roles de género y reconfigurarlos, brindando mayores

oportunidades para intervenir socialmente y realizar cambios en beneficio propio y de los sectores más vulnerables. De este modo, se reconocen que los procesos educativos son esenciales para la transformación en el plano individual y en las relaciones comunitarias. Desde estos, las mujeres han reconocido los vínculos de desigualdad que las estructuras sociales generan y que la escolarización reproduce (Martínez-Novo, 2016; Ospina, Alvarado y Fajardo, 2016; Walsh, 2014), valorando el papel que les corresponde como agentes que contribuyen a contrarrestar dicha desigualdad en sus campos de intervención y desde una reflexión analítica y constante de las acciones que emprenden.

En este sentido, las experiencias de las mujeres han sido la base para generar cambios en su entorno. Desde los procesos que han permitido el análisis de los factores asociados a su propia vulnerabilidad, llevan a cabo acciones que propician que las personas a su cargo realicen este análisis, ya sea como madres, profesoras o lideresas comunitarias. Esto se destaca en los procesos educativos donde representan un referente para el alumnado indígena y en la implementación de estrategias de enseñanza para preservar su lengua y saberes como ocurre en el caso B. De este modo, conocen y cuestionan la escolarización y socialización que habitualmente viven los sectores más minorizados, analizando los procesos de marginación que generan (Martínez-Novo, 2016; Ospina, Alvarado y Fajardo, 2016).

Así, la construcción del pensamiento crítico es un aspecto que las mujeres buscan fortalecer en los espacios educativos y sociales en los que se desenvuelven. Sus procesos, relaciones y proyectos de intervención conllevan un cuestionamiento de las prácticas normalizadas y excluyentes. Por lo tanto, sus prácticas tienen el propósito de evaluar dinámicas limitantes y fortalecer las identidades culturales indígenas, gitanas o aquellas con las que se identifican los sectores más vulnerables a la exclusión social. De esta manera, el análisis y concientización de las condiciones de la desigualdad y las posibilidades de transformación forman parte de las características de los procesos educativos interculturales. En consecuencia, son dos categorías que se articulan y retroalimentan.

## Conclusiones

Las trayectorias de las mujeres en los casos analizados transitan del interés por modificar sus condiciones de vida hasta la implementación de acciones que generaron cambios en las estructuras excluyentes de los procesos educativos y sociales en los que participaron de manera cotidiana. Si bien, la formación que recibieron tuvo un enfoque relacional y funcional de la interculturalidad, en tanto que se centró en su integración al sistema educativo y social (Echeverry-Díaz y Díaz-Ordaz, 2019; Dietz, 2017; Walsh, 2012), sus aprendizajes tuvieron un efecto a largo plazo, asumiendo la educación recibida no sólo como un beneficio personal sino como una oportunidad para transformar su entorno. En este sentido, la educación formal les dio acceso a los conocimientos que privilegia la cultura dominante, lo cual representó una posibilidad de crear redes más allá de lo conocido para intervenir en la modificación de las estructuras que generan y reproducen la desigualdad (Ospina, Alvarado y Fajardo, 2016; Guilherme y Dietz, 2014).

Por lo tanto, en el devenir de sus historias se observa que la educación intercultural ha sido una herramienta que les ha permitido analizar su posición dentro de sus relaciones cotidianas (Dietz, 2017), tomando en cuenta su condición de mujeres, indígenas, gitanas o inmigrantes. Al respecto, la escolarización fortaleció su capacidad para cuestionar las posiciones de subalternidad y la determinación de privilegios de unos grupos sobre otros (Adlbi Sibai, 2016). De este modo, se puede decir que, aunque la educación a la que accedieron no tuvo la finalidad explícita de generar procesos de análisis crítico, sí les ofreció una perspectiva distinta sobre sus circunstancias, logrando expectativas poco comunes en su entorno e incrementando el interés por cambiar sus condiciones de vida y las de su comunidad.

Por consiguiente, la presencia de un enfoque crítico de la interculturalidad se observó en las mediaciones y actuaciones profesionales de las mujeres, las cuales partieron de un cuestionamiento de las estructuras institucionales que reproducen la desigualdad (Giner, Saldivar-Moreno y Duarte-Cruz, 2018) desde la comprensión de las múltiples interrelaciones de los factores que la causan (Medina-Arjona, 2019). Al ser sus experiencias un fundamento relevante para potenciar el análisis crítico, las estrategias que utilizaron se basaron en la participación, la colaboración y el vínculo entre las instituciones y la comunidad, creando dinámicas cooperativas y de apoyo, así como la valoración de los saberes y referentes de los sectores más discriminados (Martínez-Novo, 2016; Ospina, Alvarado y Fajardo, 2016; Guilherme y Dietz, 2014; Leiva-Olivencia, 2011).

En los casos analizados, las mujeres son un eje en el que se evidencia la intersección de los elementos que propician la vulnerabilidad en las sociedades iberoamericanas y, por lo tanto, representan importantes agentes de cambio al actuar desde el análisis de las causas de la desigualdad en sí mismas y en las personas de su entorno, creando dinámicas incluyentes, más allá de la integración y enfatizando en la transformación. En síntesis, el logro de dicha transformación implica lo siguiente.

- La educación formal de las mujeres cultural y socialmente minorizadas resulta fundamental para la búsqueda de sociedades más justas y democráticas. El enfoque crítico en los procesos educativos permitirá su injerencia más allá de sus roles tradicionales para impulsar prácticas participativas y colaborativas en múltiples procesos educativos y sociales.
- El enfoque crítico de la interculturalidad abre la posibilidad de analizar las dinámicas educativas y comunitarias para reconocer las causas de la marginación, así como las formas en las que esta puede ser modificada a través de acciones en las que participen las mujeres que histórica y socialmente han sido más discriminadas.
- La desigualdad social es una problemática con múltiples aristas, la educación es un factor que puede contribuir a la transformación si se desarrolla mediante procesos críticos, colaborativos y abiertos, en donde las acciones formativas tengan como protagonistas a los sectores de mujeres más vulnerables a la exclusión social.

## Referencias bibliográficas

- Adlbi Sibai, S. (2016). *La cárcel del feminismo. Hacia un pensamiento islámico decolonial*. Akal.
- Aguilar-Caro, S. I. (2015). Representación femenina juvenil e intercultural en los espacios democráticos de la escuela. Estudio de caso: Departamento del Atlántico, en el Caribe colombiano. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 20, 325-349.
- Cardona, R. y Ortells, M. (2012). ¿Caminamos hacia una educación inclusiva? *Edetania*, 41, 105-128.
- Castillo-Ordóñez, S.L., Herrera-Siles, S.C. y Gómez-Barrio, N. (2013). Abordaje de la conciencia crítica intercultural de género desde el modelo de Universidad Comunitaria e Intercultural. *Ciencia e Interculturalidad*, 12(1), 84-97.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, XXXIX(156), 192-207.
- Echeita, G. y Navarro-Mateu, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sustentable. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania*, 46, 141-161.
- Echeverry-Díaz, S. y Díaz-Ordaz, E. M. (2019). Educación corporal en clave intercultural: en busca de una escuela inclusiva. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 53, 1-17.
- European Commission against Racism and Intolerance. (2011). *Cuarto informe sobre España*. ECRI.
- Giner, A., Saldívar-Moreno, A. y Duarte-Cruz, J.M. (2018). Re-pensando la colonialidad y decolonialidad en el espacio de la educación no formal desde la interculturalidad crítica en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 50, 1-24.
- Guilherme, M. y Dietz, G. (2014). Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 40, 13-36.
- Grosfoguel, R. (2013). "Hay que tomarse en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad", entrevista realizada por Luis Martínez Andrade. *Revista Metapolítica*, 83(17), 32-47.
- Hecht, A. C., Enriz, N., García-Palacios, M., Aliata, S. y Cantore, A. (2018). "Yo quiero estudiar por mi comunidad". Trayectorias educativas de maestras tobas/qom y mbyá guaraní en Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, 105-122.
- Herrera-Pastor, D., Soler-García, C. y Mancila, J. (2019). Interculturalidad crítica, teoría sociolingüística e igualdad de oportunidades. La extraordinaria historia de un menor infractor. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 69-82. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2019.33.006>

- La Barbera, M. C. (2016). Interseccionalidad, un “concepto viajero”: orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Interdisciplina*, 4(8), 105-122.
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.
- Leiva-Olivencia, J. J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(1), 1-14.
- Leiva-Olivencia, J. J. y Pedrero, E. (2015). Mujeres inmigrantes en el escenario escolar: visibilidad y participación para la igualdad de género desde una perspectiva inclusiva e intercultural. En R. Casado-Mejía, C. Flecha-García, A. Guil-Bozal, T. Padilla-Carmona, I. Vázquez-Bermúdez y Ma. A. Martínez-Torres (2015). *Aportaciones a la investigación sobre mujeres y género* (pp. 978-996). Universidad de Sevilla.
- Márquez-García, M. J., Prados, M. E. y Padua, D. (2018). La voz de Tsura. Un relato biográfico-narrativo sobre mediación intercultural y su sentido resiliente en el ámbito educativo. *Educar*, 54(1), 49-66. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.920>
- Martínez-Novo, C. (2016). Conocimiento occidental y saberes indígenas en la educación intercultural bilingüe en el Ecuador. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(2), 206-220. <http://doi.org/10.17163/alt.v11n2.2016.06>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis*. Beltz.
- Medina-Arjona, E. (2019). Ecofeminismo e interculturalidad. *Feminismo/s*, 34, 199-214. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2019.34.09>
- Ochoa, K. (2019). *Miradas en torno al problema colonial. Pensamiento anticolonial y feminismos descoloniales en los sures globales*. Akal Ediciones.
- Organización de las Naciones Unidas. (2017). *Efectos de las formas múltiples e interseccionales de discriminación y violencia en el contexto del racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia sobre el pleno disfrute por las mujeres y las niñas de todos los derechos humanos*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *Observaciones finales sobre el sexto informe periódico de España*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas. Mujeres. (2015). *Desigualdad y género en América Latina y el Caribe*. ONU Mujeres.
- Organización Internacional del Trabajo. (2019). *Mujeres en el mundo del trabajo. Retos pendientes hacia una efectiva equidad en América Latina y el Caribe*. OIT.

- Ospina, M.C., Alvarado, S. V. y Fajardo, M. A. (2016). Prácticas de transformación social e interculturalidad de niños y niñas en el contexto del conflicto armado colombiano: un abordaje desde la hermenéutica ontológica política. En M. V. Di Caudo., D. Llanos. y M. C. Ospina (Coord.), *Interculturalidad y Educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 247-268). Universidad Politécnica Salesiana.
- Prasad, B. D. (2008). Content Analysis. A method in Social Science Research. En D.K Lal Das y V. Bhaskaran (Eds.), *Research methods of Social Work* (pp. 173-193). Rawat.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*. PNUD.
- Rodríguez-Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 60, 217-236. <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>.
- Saldarriaga, D.C. y Gómez-Vélez, M.I. (2018). Teorías feministas, abolicionismo y decolonialidad: teorías críticas que cuestionan la efectividad de los derechos de las mujeres. *Revista Prolegómenos Derechos y Valores*, 21(41), 43-60. <http://dx.doi.org/10.18359/prole.3329>
- Santamaria, A. (2016). Etnicidad, género y educación superior. Trayectorias de dos mujeres arhuacas en Colombia. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 70, 177-198.
- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Ediciones B de Bolsillo.
- Walsh, C. (2014). ¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos. *Revista nustrAmérica*, 2(4), 17-20.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y de(colonialidad). Perspectivas críticas y políticas. *Visao Global*, 15(1-2), 61-74.