

# Formación de formadores en el marco de la educación intercultural: estado del arte

## Teacher training within the framework of intercultural education. A state-of-the-art study

Mónica Ruiz Quiroga<sup>1</sup>  
DOI: 10.29151/hojasyhablas.n19a3

### Resumen

Este artículo presenta un estado de la cuestión acerca de la formación de formadores desde la perspectiva intercultural, como parte del resultado de un proyecto de investigación doctoral<sup>2</sup>. La investigación nace de la experiencia como formadora de docentes del nivel inicial, desde la que surgieron preguntas acerca de la naturaleza de los conceptos de interculturalidad y educación intercultural, las formas de apropiación y sus posibilidades educativas para la transformación de los horizontes de sentido frente a las necesidades actuales de formación de las personas. Se analizaron sesenta y dos documentos, representados en artículos de revistas científicas, ya fuesen de carácter reflexivo o investigativo y libros de diferentes autores provenientes de distintos países que presentan experiencias o hacen aportes conceptuales y discusiones sobre la formación de educadores. Según el análisis realizado se encontró que: i) la emergencia de la interculturalidad y la educación intercultural obedecen principalmente a la movilización social; ii) existen al menos dos tendencias en la forma cómo se concibe y apropia la interculturalidad y la educación intercultural según el actor social que la agencia, tendencias que se encuentran en permanente tensión y iii) que las corrientes de pensamiento desde las cuales se fundamentan las formas de hacer y pensar la interculturalidad inciden fuertemente en sus alcances políticos.

**Palabras clave:** Formación de formadores; interculturalidad; educación intercultural; experiencia.

### Abstract

This paper presents a state of the art about teacher training within the framework of intercultural education, as part of the result of a PHD research project. This research was born from the experience as a teacher trainer in higher education, from which questions arose about the nature of the concepts of interculturality and intercultural education, their appropriation forms and educational possibilities for the transformation of horizons of meaning, in front of the current training needs of people. Sixty-two documents were analyzed, which represents articles at scientific journals, whether reflective or investigative, and books by different Latin American authors that present experiences or make conceptual contributions and discussions on the training of educators. According to the analysis carried out, it was found that: i) the emergence of interculturality and intercultural education are mainly due to social mobilization; ii) there are, at least, two trends in the way in which interculturality and intercultural education are conceived and appropriated according to the social actor that guides it, which are in permanent tension; and iii) that the currents of thought from which the ways of doing and thinking interculturality are based on a strong influence on their political scope.

**Keywords:** Teacher training; interculturality; intercultural education; educational experience.

(Recibido: 23/10/2019 - Aprobado: 06/04/2020)

<sup>1</sup> Magíster en Educación, Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social y Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: monicaruiq@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9267-6152>

<sup>2</sup> Doctorado en Educación. UNED España. Línea Estudios Interculturales.

## Introducción

Gracias a los procesos de movilización social que se han desarrollado desde la segunda mitad del siglo XX en América Latina<sup>3</sup>, fue reconocida de manera formal la diversidad cultural que innegablemente le caracteriza; durante este proceso aparecen términos como: interculturalidad, multiculturalidad, multiculturalismo, diferencia, entre otros; desde los cuales se ha entendido y gestionado dicha diversidad.

En América Latina, con la interculturalidad los pueblos étnicos buscan cuestionar la forma como se ha dado el encuentro cultural desde la Colonia hasta la actualidad, distinguiéndose este por la dominación en todas las dimensiones posibles de esta población. Parte de las transformaciones ocasionadas por la exigibilidad del movimiento étnico, se materializó en la legislación de diferentes gobiernos latinoamericanos en las que se reconoce formalmente la diversidad, proyectándose variados programas políticos para fortalecerla; sin embargo, la forma de entender la diversidad tanto como la interculturalidad son diferentes, esto según el actor social que la agencie.

En el marco del posicionamiento del discurso de la diversidad y la interculturalidad, la educación formó parte esencial (tanto para los gobiernos como para los movimientos sociales) de la generación de nuevas propuestas para fomentar el encuentro cultural, dando lugar a experiencias

como los proyectos interculturales bilingües, entre otros. Asimismo, dio origen a un nicho para que académicos y otros actores del conocimiento social desarrollaran investigaciones cuyos intereses se centran entre la sistematización de experiencias educativas, hasta reflexiones de carácter conceptual y de formulación de políticas.

## Metodología

El objeto de estudio de la investigación doctoral de la que parte este artículo es la formación de formadores específicamente en el marco del creciente movimiento intercultural. Se analizaron documentos, en su gran mayoría de autores latinoamericanos, que presentan experiencias o hacen aportes conceptuales y discusiones sobre la formación de educadores, se tuvieron en cuenta varios de los autores referidos, que son asumidos por los investigadores para fundamentar sus reflexiones a nivel conceptual.

Para el análisis de los documentos se recurrió a un enfoque hermenéutico correspondiente a la lógica de la investigación cualitativa, de tal forma que se hallaran los sentidos dados por los investigadores a las problematizaciones y a las formas de argumentación conceptual. Según el análisis realizado se encontró que: i) la emergencia de la interculturalidad y la educación intercultural obedecen principalmente a la movilización social; ii) existen al menos dos tendencias en la forma

<sup>3</sup> Para la comprensión de los movimientos sociales latinoamericanos actuales pueden retomarse: las investigaciones de Alfonso Torres Carrillo sobre las diversas modalidades de acción colectiva, como es el caso de los nuevos movimientos sociales (NMSs) y procesos de organización populares urbanos, que surgen como respuesta a los efectos negativos producidos por políticas económicas neoliberales, la pérdida de legitimidad de los gobiernos y la creciente conflictividad social. Otra opción la presenta Raúl Zibechi quien señala propone los procesos latinoamericanos de movilización desde la década del setenta, se caracterizan por reivindicar la configuración territorial de la fábrica y la hacienda, la autonomía, basada en el alejamiento del Estado y los partidos políticos y la gestión económica, la revalorización de la cultura y la identidad, la resignificación de las formas y relaciones de producción y la relación con la naturaleza, entre otras reivindicaciones. Como tercero y complementariamente, Boaventura de Sousa Santos indica que la novedad de los NMSs reside en que constituyen tanto una crítica de la regulación social capitalista, como una crítica de la emancipación social socialista. Los NMSs identifican nuevas formas de opresión que sobrepasan las relaciones de producción, como la guerra, la contaminación, el machismo, el racismo o el productivismo, defienden un nuevo paradigma social basado en la riqueza cultural y en la calidad de vida. En general los aportes de estos autores coinciden en el carácter heterogéneo y diverso de los movimientos sociales, representados estos actores tales como indígenas, campesinos, jóvenes, estudiantes, ambientalistas, LGTBI, entre otros actores sociales.

cómo se concibe y apropia la interculturalidad y la educación intercultural según el actor social que la agencia, encontrándose estas dos en permanente tensión y iii) que las corrientes de pensamiento desde las cuales se fundamentan las formas de hacer y pensar la interculturalidad inciden fuertemente en sus alcances políticos.

### **1. La formación de formadores como objeto de estudio**

La formación de maestros como objeto de estudio es reciente en Colombia; la perspectiva con mayor elaboración es de corte histórico, centrándose en las representaciones sociales, las relaciones entre conocimiento y poder y, en menor proporción, los aspectos políticos de la formación de docentes.

Desde la perspectiva histórica, algunos de los trabajos se concentran en analizar la formación docente como un problema entre conocimiento y poder; como es el caso de Ocampo (1998), quien estudia las reformas dadas en la formación del magisterio desde 1920 a 1970; para este momento se formaliza la integración de comunidades étnicas al plan modernizador y desarrollista. Sin embargo, la formación de maestros no fue considerada en el marco de esa integración, sino que continuó dirigida a una lógica monocultural y a la configuración de maestro ideal, experto en los nuevos métodos de enseñanza establecidos desde el pragmatismo y como un formador de ciudadanos. Lo anterior se logró a partir de la reformulación de los planes de estudio, especialmente introduciendo contenidos de la sociología positivista y la pedagogía moderna de la mano de la presencia de expertos en formación de profesores, dinámica que se inauguró con las misiones alemanas en el país en las primeras tres décadas del siglo XX (Saénz, Saldarriaga, & Ospina, 1997).

Para Ocampo, la formación del maestro en la primera mitad del siglo XX presenta dos tendencias: la primera, privilegió el conocimiento científico para la educación de los profesores; enfatizó en el conocimiento científico riguroso y en este sentido se dedicó a la enseñanza de los procesos de investigación y su aplicación a los procesos de enseñanza aprendizaje; la segunda tendencia habla de la institucionalización, que se vio materializada en la fundación de universidades pedagógicas y facultades de educación, desde las que se enfatizó en los saberes científicos y la nueva pedagogía. En cuanto a esta última tendencia también dio lugar a la creación de cursos cortos y seminarios para los docentes que ya eran profesionales o normalistas; justamente en este periodo se originan el Instituto Pedagógico Nacional Femenino de Bogotá, la Facultad de Educación de Tunja, la Facultad de Educación de Bogotá y la Escuela Normal Superior de Bogotá (Figuroa, 2006).

La dinámica anterior se fortaleció entre 1950 a 1980 con la presencia de las misiones de asistencia técnica, dejando como consecuencia que la formación de los maestros redujera significativamente el pensamiento pedagógico, bajo la orientación de la tecnología educativa: bajo este modelo formativo, el maestro solo sería un ejecutor de las propuestas curriculares dejadas por los expertos extranjeros con las misiones de asistencia (López J. , 2004). En palabras de Restrepo, Ortiz, Parra, & Medina (1998) lo que sucedió fue una especie de direccionamiento de la educación desde fuera, dinámica que se denominó metáfora de control remoto.

Los anteriores estudios denotan que la formación de maestros no se preguntó por sujetos concretos como los pueblos étnicos. Dicha preocupación es reciente por parte de la academia, y su surgimiento obedece a la declaración formal

del hecho multicultural, fruto de la exigibilidad de los movimientos sociales, aspecto que sugirió un nuevo campo para la producción académica, especialmente en universidades y otros centros académicos de Chile, Argentina, México y Colombia, en donde hay una gran presencia de esta población. En este orden de ideas la mayoría de la literatura que aborda dicha relación es producida en las universidades que desarrollan programas etnoeducativos como en el caso colombiano.

En general, los estudios presentan una fuerte tendencia a enfocar la formación y la interculturalidad desde una perspectiva funcional y acrítica, en la que la dificultad del encuentro con el otro es simplemente de comunicación y de convivencia; de hecho, se recurre muy a menudo e incluso en la actualidad, al uso de expresiones como “competencias interculturales”, al referirse al objetivo de la educación dirigida a la población diferenciada étnicamente. Aunque en esta investigación no se asuman estos postulados, se presentarán las principales reflexiones, para luego tomar distancia acerca de algunos de los aspectos señalados por estas investigaciones.

La primera tendencia se refiere a un llamado de atención de los autores sobre la necesidad de vincular a la formación de los docentes una serie de reflexiones desde un enfoque diferencial, que promueva la democratización de la escuela y el reconocimiento de las particularidades de los estudiantes como la edad, el género, su estatus social o su origen étnico y cultural (Valverde, 2010). Este aspecto de la formación haría parte de las variadas competencias profesionales que deben lograr los estudiantes a lo largo de su carrera, así como a la definición de los propósitos y contenidos específicos en la formación (Sanchez, Vera, & Huerta, 2014).

En segundo lugar y desde una perspectiva crítica, se propone transformar la cultura escolar desde la resignificación del rol histórico que ha cumplido la escuela en todos sus niveles, y el papel del profesor reproductor de las relaciones hegemónicas de dominación de una cultura sobre otra. Lo anterior tendría una afectación en general a la propuesta curricular de cada país en tanto consideraría la integración de los saberes de otras culturas a esta (Ibañez, Figueroa, Rodríguez, & Aros, 2018). Por la misma línea, retomando los planteamientos de Huerger y Morawicki (2010), lo que se busca es una formación docente contrahegemónica que propenda por el reconocimiento del otro, de la experiencia, la voz, de los saberes y de la escuela como un escenario socio cultural, con miras a develar las relaciones desiguales de poder, que revierta la colonización de la subjetividad, y a la negación que elimina sujetos y conocimientos (Quilaqueo & Quintriqueo, 2008).

Continuando con la lógica anterior y aunque de forma más específica, Abdallah-Pretceille (2006) propone entender la formación de formadores como un problema de conocimiento del otro, despegándose así de la concepción clásica de la cultura como isla y de sus formas de manifestación. Acá lo intercultural es una relación con el otro, es reconocimiento a la experiencia entre sujetos, y en consecuencia una actitud y forma de vida que debería orientar la formación de los profesores, de tal manera que se evite formas de relacionamiento social y educativo basados en la clasificación, jerarquización y estigma social (Aguado, 2009; Castro & Alarcón, 2012).

Como tercera tendencia se encuentra la reflexión sobre los contenidos curriculares de la formación, en los cuales faltaría incluir los saberes de las otras culturas (Valverde, 2010); sin embargo, el asunto va más allá de la inclusión, pues en algunos

casos las propuestas terminan siendo una sumatoria de contenidos a los ya establecidos, sin dar discusiones de fondo sobre la legitimidad y necesidad de los conocimientos necesarios y el para qué de los mismos, o sobre las reflexiones pedagógicas necesarias. Lo anterior requiere el reconocimiento de la realidad como construcción intersubjetiva según algunos autores, dando lugar y legitimidad a las diversas formas de hacer y pensar que circulan en las escuelas y en la sociedad en general. (Geeregat, Vásquez & Fierro, 2012).

En cuarto lugar, los autores plantean la necesidad de replantear las relaciones pedagógicas verticales que han dominado históricamente a los sistemas educativos, legitimados por la creencia de una supuesta superioridad basada en la posesión de un conocimiento. La contrapropuesta es, según el pensamiento intercultural, fundar en la práctica cotidiana relaciones más horizontales e iguales que den igual responsabilidad a los actores educativos, entre los que se incluyen las familias y demás miembros de las comunidades como portadores de conocimientos; tratando así de abandonar la idea de la dependencia hacia los expertos educativos (Tabares & Molina, 2014). También se manifiesta la necesidad de un docente en formación que participante en la vida cotidiana de la etnia y/o la comunidad, como una manera de establecer reflexiones con los sujetos sobre la naturaleza de las relaciones con los otros (Serrano, 1998).

Por último, y aunque no resulta ser una tendencia en las reflexiones de los distintos trabajos académicos, se encuentra la discusión acerca de la concepción de la formación, lo que muestra el carácter mecánico como se asume, reduciéndola a la recepción de unos contenidos con el fin de dar forma al docente o contribuir a su desarrollo profesional (Granados, 2018; Ferry, 1991). Lo

anterior, afirma Granados, requiere concebir la formación como un proceso de construcción social, es decir, a partir de la interacción, así como en la posibilidad de agenciamiento del aprendizaje por parte de quienes se están formando, con el fin de lograr transformaciones en las relaciones entre los sujetos y sus culturas. Puede verse en los estudios que problematizan el asunto formativo como relacionan sus reflexiones con los postulados de la investigación-acción, y en general a un enfoque crítico de la educación.

Desde dicho enfoque, investigadores como Gashé (2008) & Martínez (2008) priorizan la formación de docentes a partir de la reflexión de su propia práctica, de su experiencia vital y el conocimiento de los contextos culturales propios, la relación con otros conocimientos que dialogan interculturalmente; los cuales se visibilizan en los diseños curriculares de formación de docentes según el interés político (Piamonte & Palechor, 2011).

## **2. El movimiento social como emergencia de la interculturalidad**

Según Dietz (2012) los nuevos procesos de movilización social, representados por mujeres, grupos étnicos, ambientalistas, entre otros, se dan a conocer a través del multiculturalismo como reivindicación de la diferencia. Estos procesos de movilización se extienden a lo largo del mundo presentándose como una crítica frente a los efectos nocivos del capitalismo, la poca efectividad de la democracia y la deslegitimidad de los partidos políticos tradicionales, entre otras dinámicas que, evidenciaron nuevas formas de opresión y desigualdad, como es el caso del conflicto armado, la contaminación, el patriarcado, la discriminación de género, por raza y por clase.

En el caso latinoamericano y en concreto en el contexto de Colombia, la movilización social, en favor de la diversidad y la interculturalidad, obedeció inicialmente a la experiencia de los pueblos indígenas que en el marco histórico de la experiencia colonial y a su posterior integración al nuevo orden republicano, cuestionaron las tensiones entre estos y la cultura mayoritaria, la cual ha determinado su proyecto social y ha usado la educación como una forma más de imposición y legitimación del proyecto societal dominante. Es a través del término interculturalidad como comienzan los pueblos indígenas de Chile (Williamson, 2004); México (González, 2010), y Colombia (CRIC, 2004; Calvo & García, 2013) a asumir una posición social y política en la que reconocen el hecho de su bilingüismo y la experiencia histórica de vivir dos mundos culturales distintos; para estos, la educación se vuelve en sí misma una estrategia contrahegemónica (Castillo & Caicedo, 2008), pues ayuda a agenciar las prácticas y deseos de transformación social en las formas como se ha dado la relación cultural.

Además de la autodeterminación intercultural por parte del movimiento étnico, como forma de ser y estar en el mundo, se rescata el carácter crítico que dan algunos autores del concepto desde el que los pueblos indígenas de la mano de intelectuales que acompañaron y acompañan aún los procesos de movilización, usando el concepto como denuncia de las relaciones de sumisión y dominación que históricamente se han dado (Gashe, 2008). De manera complementaria, Boccara (2012), Piamonte & Palechor (2011) proponen que el concepto de interculturalidad representa una categoría de análisis desde la que el movimiento social comprende la relación cultural, contribuyendo de esta forma y desde un actuar político al acervo de conocimiento. Desde una perspectiva crítica como la anterior, Walsh (2012)

distingue tres formas de presentación del discurso de la interculturalidad: relacional, funcional y crítica a diferencia de las propuestas interculturales estatales. En cuanto a las dos primeras, las concibe como naturalizadas y legitimadoras de las relaciones de dominación, usualmente asociadas a las que asumen los estados a través de sus políticas. En cuanto a la postura crítica, la autora la propone como una forma de evidenciar el “problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo del mercado” (p. 7). La interculturalidad crítica entonces propugna la transformación social a partir de la descolonización del poder, del ser, del saber y de la cosmogonía de la madre naturaleza.

Explica Walsh (2007a) retomando a Quijano (2000) y Aimé Césaire (s.f.) que el problema de la relación cultural se encuentra inmersa en una geopolítica dominante que requiere de un orden político, económico, social y de conocimiento, manifiestos estos en la colonialidad del poder, del saber y del ser. La primera se refiere al uso de la raza como forma de representación, clasificación y ubicación de los sujetos en todos los ámbitos de la estructura social (política, económica, cultural). La segunda se entiende como aquella colonialidad que con pretensiones de universalización de una matriz de conocimiento que niega otras; por último, la colonialidad del ser se expresa en la declaración de “no – existencia y en la deshumanización del ser humano” (p. 29).

Por otro lado, la interculturalidad se refiere a un proyecto compartido de sociedad que requiere el cuestionamiento: a i) las estructuras de poder, ii) las formas plurales de producir el conocimiento y nombrar la realidad y 3) el compromiso por lograr minimizar las desigualdades sociales (Alban, 2004). De acuerdo con lo anterior, se propone que la interculturalidad sea una práctica dialógica basada en la democracia, los derechos humanos

y el desarrollo comunitario cooperativo y solidario (Izquierdo, 2013), aspectos de gran relevancia que luego serán apropiados en algunos escenarios educativos, los cuales procuran rebasar las ideas preconcebidas de que lo intercultural es solamente un tema relacionado a las tensiones culturales entre indígenas y blancos, sino más bien como un problema en el que la cultura es una dinámica social mucho amplia que abarca diferentes actores y formas de relacionamiento (Macarena, 2010).

### 3. La interculturalidad y sus formas de apropiación

Varios de los autores coinciden en el trazado temporal a través del cual se evidencia las formas de apropiación de la relación cultural. Se resalta entre los autores a Rojas y Castillo (2005), quienes plantan tres momentos que representan diferencialmente las relaciones culturales; el primero denominado de evangelización, el segundo de integracionista y por último el de derechos.

En cuanto al periodo colonial, la relación cultural se basó en un ideal asimilacionista, es decir, la aceptación de la uniformidad cultural a través del olvido de otras, representado este en la evangelización. Rojas y Castillo (2005) señalan que los pueblos indígenas y negros, no fueron escolarizados, sin embargo, si se configuró un proceso de socialización política (Restrepo, Ortiz, Parra, & Medina, 1998) realizado a través de diferentes estrategias y agenciado por diversos actores, principalmente por la Iglesia y quienes tenían en ese momento el conocimiento de la lectura y la escritura.

Como parte de la relación entre el reino español y las nuevas colonias, en este caso de los nacientes virreinos en el continente, la socialización política se caracterizó por definir los lugares que ocuparían en el nuevo orden social a modo de

pirámide, cuya cabeza estaba representada por los blancos, los criollos y de ahí para abajo los pueblos indígenas y otras formas de representación definida por los cruces entre todas estas poblaciones. Otros reafirman que la pirámide social trajo consigo una concepción del arriba y abajo, de lo superior a lo inferior, y de lo divino arriba y lo profano abajo (Restrepo, Ortiz, Parra, & Medina, 1998).

Otras estrategias de socialización política la ocuparon la arquitectura y la pintura, a través de la presentación del orden divino reproduciendo el mito de origen del viejo testamento, el teatro evangélico y la escritura, como fue el caso de los “cedularios” y las Leyes de Indias. La socialización política que comenzó a regir en el continente el estilo de vida cristiano estaba acompañada además de una rutinización tal, entre la labor del esclavo y su participación en los rituales de evangelización, que lo desconectaba de sus formas de organización, social, política y económica.

En cuanto a la escuela como institución, ésta solo aparece en la segunda mitad del siglo XVIII con la propuesta ilustrada de los Borbones (Rojas & Castillo, 2005), sin embargo, solamente destinada a un fragmento de la población y definida como superior en la pirámide social. Si bien, durante este periodo no era clara la formalidad de una reflexión sobre la enseñanza y sus modos de realización, y aunque, quienes tenían a cargo la socialización de la doctrina no eran las figuras políticas y religiosas, si se reprodujo la relación pedagógica escolástica con la que se formaron a los sacerdotes, cuyo fin fue la comprensión de la revelación de las escrituras bíblicas. La relación entre los sujetos en este tipo de enseñanza estaba caracterizada por atención completa hacia la palabra (Gómez, 2010), su repetición y el silencio.

En términos de la relación educativa, la

repetición garantizaba la memorización de las palabras, pero no su comprensión, más aún cuando lo enseñado estaba escrito en latín y castellano. Como lo expresan Dussel y Caruso (2003) las decisiones de la Corona en cuanto a la repartición de tierras eran leídas a los indígenas en latín como modo de información en una suposición del entendimiento del mensaje, en algunos casos lo que se sugirió fue que curas y encomenderos aprendieran la lengua de los indígenas de forma que se facilitara la iluminación a través de la palabra, a la vez que se enseñaba el castellano (López de la Torre, 2016).

Una vez lograda la Independencia, las relaciones entre una cultura dominante y la población indígena y africana no cambió, por el contrario, muchas de sus formas de expresión se recrudecieron, como parte de la demanda de la nueva economía (López, 2001). Posterior al proceso independentista, el país entra en la carrera modernizadora y desarrollista en la que se redefine la relación cultural. Castillo & Caicedo (2008) aseveran que es en el marco de la idea de etnodesarrollo durante la década del 80 del siglo XX que se consolida el enfoque integracionista de los diferentes pueblos étnicos, en especial los indígenas, a través de un proceso de gubernamentalización, como ejercicio práctico de control y poder (Rojas, 2011). Dicho proceso se consolida porque desde la década del 50 del mismo siglo los gobiernos mostraron “cierta preocupación” por los indígenas desde el ideal de modernización de la nación, esto quiere decir que, el enfoque asimilacionista continúa incluso aun existiendo un cambio político y económico de gran trascendencia.

Complementaria a la mirada de Castillo y Caicedo, y como se señaló en párrafos anteriores, Walsh (2012) propone otras dos formas de apropiación de la interculturalidad, además de

la crítica. En cuanto a la primera, la relacional, la define como la forma más básica y general de contacto e intercambio entre culturas, en cuanto a sus prácticas, saberes, valores y tradiciones. Esta relación puede darse en situaciones de igualdad o desigualdad, las cuales se muestran como naturales, por lo que no son cuestionadas. Por otro lado, la interculturalidad funcional, se manifiesta en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural que puede ser incluida al interior de la estructura social, política y económica; es así como las formas de interacción entre las culturas en este último caso se basan en la tolerancia y la convivencia, y al igual que la variable relacional, no se busca la transformación de los vínculos de poder, por el contrario, la inclusión deriva en una estrategia de dominación.

Por la misma línea Durán, Catriquir & Bertho (2011) plantean que para el caso de la educación superior la apropiación de la diversidad cultural se ha dado a través de tres modalidades. La primera se refiere al mantenimiento del paradigma occidental en cuanto a las formas de producción de conocimiento acerca de la diversidad y la cultura; la segunda, cuando se crean currículos diferenciales e inclusivos y, la tercera, cuando la población culturalmente diferenciada es protagonista, incluso en el posicionamiento y validación de otras epistemes, lo que incide directamente en las formas de producción de conocimiento en la universidad.

Otro aspecto hallado en la literatura tiene que ver con lo normativo como una de las formas con las que se ha legitimado la relación cultural, la cual se hace evidente en los diferentes momentos de la historia de dicha relación, así como en sus formas de apropiación. Para varios de los autores el momento culmen de formalización vía normatividad se da con las reformas constitucionales a



comienzos de la década del noventa del siglo XX, desde las cuales se explicita el reconocimiento del multiculturalismo como hecho social, sin embargo, el aparato normativo ha acompañado la definición de las relaciones culturales desde mucho antes.

Con respecto a lo anterior, se mencionan los casos de México (Jiménez, 2012), Argentina (Novaro, 2006), Perú (Tubino, 2005) y Colombia (Castillo & Caicedo, 2008), entre otros países que realizaron transformaciones constitucionales durante las décadas de los ochenta y noventa. Estos países crearon leyes y decretos que propendían por el reconocimiento de la diversidad cultural; en general los autores presentan el fenómeno de la normalización de una forma crítica, al encontrar que los diferentes gobiernos convenientemente capturaron y redefinieron la relación cultural, usualmente desde una perspectiva neutral y acrítica, tergiversando lo que el movimiento social había propuesto inicialmente. Sobre este asunto, Boccara (2012) critica el ideal de los Estados-nación de considerar que “a través de la implementación de un innovador y multimillonario programa de etnodesarrollo (...) se busca conseguir la verdadera “integración” de las poblaciones originarias y caminar hacia la formación de una ciudadanía cultural” (p. 12).

Lo que propone la normativa es la delegación de los asuntos étnicos a los entes gubernamentales y a la reducción de la relación cultural a los escenarios donde en apariencia se establece un diálogo horizontal (Boccara, 2012). La delegación a las entidades del gobierno del agenciamiento del encuentro con la diversidad cultural, expresada en distintas formas de organización y movilización social, elimina cualquier otra forma de participación, como es el caso de las mingas, las asambleas y otras formas de decisión política.

#### **4. Sobre la interculturalidad y sus bases conceptuales**

Al hablar de interculturalidad es necesario reconocer las diferentes corrientes de pensamiento desde las cuales los autores asumen y orientan sus experiencias, investigaciones y reflexiones. Asimismo, es preciso evidenciar los conceptos relacionados, como es el caso de cultura, identidad, subjetividad, alteridad, entre otros tantos que hacen parte del acervo de conocimiento acerca de la interculturalidad.

##### **4.1 La interculturalidad desde el construccionismo social**

El construccionismo social es en gran medida el fundamento que usan los autores para entender la interculturalidad. Como corriente de pensamiento se debe su origen a los aportes de la sociología y la psicología: entre los principales autores se encuentran Alfred Schutz, Antony Giddens, Pierre Bourdieu y Michel Maffesoli.

La tesis fundante del construccionismo social es que la realidad se construye socialmente (Berger & Luckmann, 2003), pero en concreto, la realidad de la vida cotidiana, la cual se realiza en el presente y en un lugar delimitado y a la vez es configurada en distintas temporalidades; por otro lado, como construcción social, la realidad es a la vez producto de las relaciones con otros, es decir, intersubjetiva (Schutz, 2003). Lo anterior sirve como referencia para comprender las relaciones interculturales como encuentro de subjetividades que dan lugar a la realidad social:

Experimento a un semejante de modo directo cuando comparto conmigo un sector del tiempo y del espacio. Compartir un sector del tiempo implica una genuina simultaneidad de nuestras

dos corrientes de conciencia (...) Con el fin de tomar conocimiento de tal situación, debo prestar atención conscientemente a un semejante, a un ser humano que se halla frente a mí, en persona (...) La orientación Tu es la forma general en que cualquier semejante particular es experimentado en persona (p, 35).

Sin embargo, como menciona Schutz, para que haya una relación social (y en este caso una relación intercultural) se requiere de la reciprocidad de la experiencia del otro, es decir, de un nosotros, dinámica que hoy día es negada completamente por los sistemas educativos. Otra de las tesis del construccionismo social, es que la realidad es a la vez configuración entre subjetividad y objetividad (Giddens, 2011); justamente una de las críticas de varios de los autores analizados, es a la tendencia a entender la relación cultural como algo meramente subjetivo.

Complementario a este enfoque se encuentra la postura de Michel Maffesoli (1993), quien propone al menos dos sugestivas reflexiones: la primera es que ha persistido la fascinación positivista, esto es en la forma como se ha definido la comprensión de la realidad desde lo unitario, retomando a Jouvenel (citado por Maffesoli, 1993), es más sencillo poseer la unidad que la diversidad. Lo anterior explica también por qué los sistemas educativos están diseñados para responder a ese control de la unidad y de la homogenización, a lo que desafortunadamente muchas experiencias denominadas interculturales le terminan haciendo el juego.

#### 4.2 La cultura, decolonialidad y subalternidad

Retomando la idea de que la realidad social no es más que prácticas sociales ordenadas en un espacio y tiempo, en palabras de Giddens significa

dar lugar al concepto de cultura. Algunos de los autores retoman las conceptualizaciones sobre la cultura, especialmente de Gilberto Giménez (2005) y Gunter Dietz (2012), quienes concuerdan con las ideas del construccionismo social. En general y de acuerdo con lo anterior, la mayoría de los autores critican el concepto esencialista y primordialista de la cultura, concibiéndola más como como un proceso particularmente ubicado en un tiempo y espacio, en últimas es la concreción de prácticas sociales.

Desde la perspectiva de Dietz (2012) el concepto de cultura hace parte de un debate no solo académico sino político, porque de ahí derivan y se legitiman diversas formas de intervención no solamente por los Estados, sino por otro tipo de organizaciones que hablan en nombre de la interculturalidad. Dietz, retomando a García-Canclini (1996) precisa que la cultura organiza la diversidad humana en diferentes formas, a través de la negociación de las diferencias intraculturales e interculturales.

Otro de los aportes de la reflexión sobre el concepto de cultura que retoma Dietz y otros autores, está en la necesidad de especificar que la cultura no es reducible a la etnicidad, así como tampoco a un determinado orden social (llámese Estado, por ejemplo). Dado que, si lo anterior fuese cierto, no podría explicarse por qué las identidades persisten a pesar de importantes cambios internos, lo que sugiere traer nuevamente la idea de que la cultura no es solamente su expresión en aspectos observables como la lengua, los símbolos patrios, entre otros, los cuales son invenciones. Con lo expuesto se quiere decir que, la cultura como práctica social ubicada temporal y espacialmente se construye en el marco de la vida cotidiana, a través de la rutinización de formas de organización, las cuales emergen tanto dentro del

grupo, pero aún más en el contacto con otros universos culturales. Ante esto afirma Jiménez:

Ensombrece, por tanto, un acercamiento a las prácticas culturales profundamente híbridas y contemporáneas que tienen lugar en estos contextos, y, ayuda a mantener la visión estática con la cual es percibida la cultura. Por otro lado, fija principalmente su mirada en aquellos procesos culturales que los hacen especialmente discernibles de otras comunidades indígenas o de la sociedad nacional. Ayuda de esta forma a invisibilizar -es decir, no entran dentro del posible imaginario del ethos cultural comunitario- otros procesos culturales que son compartidos con otras comunidades indígenas o con la misma sociedad nacional. (Jiménez, 2012, p. 38)

Complementando las ideas anteriores, los autores suelen recurrir a las discusiones conceptuales de Gilberto Giménez (2005), quien nuevamente plantea la necesidad no solamente de superar el esencialismo y primordialismo desde el que se ha entendido la cultura, sino comenzar a integrar la idea de esta como una telaraña de significados que son compartidos y tienen una duración temporal más o menos larga. Los significados se objetivan en formas culturales como la danza, los ritos, el arte y en “habitus”<sup>4</sup>, que funcionan como esquemas cognitivos, para comprender el mundo, pues como se mencionaba más arriba con Giddens (2011), la realidad social solamente puede entenderse en el diálogo entre los aspectos objetivos y subjetivos de esta.

Se encontró también que, los estudios vinculan también el pensamiento de Bourdieu (1997)

con conceptos como *habitus* y *campo social*, a partir de los cuales se defienden cuestiones como la lucha por y entre el *habitus* que se configuran como capitales sociales. En este campo de lucha de la interculturalidad, es el Estado el que actualmente está ganando la batalla. Por otro lado, la literatura da cuenta del uso frecuente de la interculturalidad en relación con otros conceptos como el de *decolonialidad*, *subalternidad* y *conocimientos otros*. Desde esta perspectiva los diferentes casos y estudios asumen las discusiones de Arturo Escobar (2003), Katherine Walsh (2007b), Ramón Grosfoguel (2006) y Fals Borda (1979). También, aunque no de manera directa, se destacan los aportes de la Teología de la Liberación, con Gustavo Gutiérrez (2000), Leonardo Boff (1982) y Narciso Valencia & Margot Bremer (2004), entre otros.

Desde la perspectiva de Escobar (2003) se retoman las reflexiones acerca de los conocimientos de las subalternidades en el actual orden colonial. Se busca posicionar la idea de la Modernidad/Colonialidad como un paradigma otro, además del cuestionamiento de la globalización como universalización de la modernidad, la colonialidad (por ende, de la dominación) y la imposibilidad del cambio social y la alteridad como parte de su propuesta. De manera complementaria, Grosfoguel (2006) sostiene que, existe una tendencia en la que en apariencia la comunidad académica sostiene estar del lado del oprimido social, sin embargo, esto no significa necesariamente estar pensando desde una posición epistémica subalterna; asimismo con Walsh (2007a), la interculturalidad se presenta como una forma de pensamiento otro que hace frente a la Modernidad/Colonialidad, en cuanto persiste la dominación colonial en una

---

<sup>4</sup> Comillas de Giménez.

forma de pensamiento que se sigue reproduciendo a través de la educación.

En cuanto a la Teología de la Liberación y sus aportes a lo intercultural, vale subrayar las reflexiones de Gutiérrez (2000) acerca de la pobreza e injusticia social como constitutivos de la dimensión socioeconómica actual, a los que la población debe hacer frente, asumiendo su destino transformador. Esto último se complementa con la mirada de Boff (1982), con la idea de la necesidad de la formación de las comunidades, de tal forma que con la comprensión de las situaciones existenciales ya mencionadas (pobreza, injusticia, marginación, etc.) se generen acciones solidarias y transformadora, pues como se ha venido mencionando, la intencionalidad es que todas las personas tengan la posibilidad de agenciar sus proyectos sociales, de soñar y hacer realidad otro mundo para vivir dignamente (Bremer, 2016).

### 4.3 La educación desde la filosofía, la antropología y las pedagogías críticas

De la mano de las reflexiones planteadas anteriormente es importante resaltar las perspectivas que proponen desde la educación los autores analizados. Entre estas se encuentran referentes de filósofos, antropólogos y pedagogos como Paulo Freire (2000), Fals Borda (1985), Henry Giroux (2000), Peter McLaren (1997), Merleau-Ponty (1999) y Marc Augé (1993), quienes replantean en el marco del mundo actual la resignificación del sentido de lo educativo.

Ante la cosificación de la educación y desde allí la legitimación de la dominación y subordinación se plantea una educación contrahegemónica. En el caso de Paulo Freire (2000) y Fals Borda (1985) se encarnan las posibilidades del cambio social iniciados en la década del setenta y ochenta

en América Latina como respuesta no solo a la fascinación positivista que enunciaba Maffesoli (1993), desde la cual se buscaba explicar los fenómenos sociales a nivel mundial, sino también como respuesta a las políticas de masificación de la educación como forma de integrar a la población al proceso desarrollista iniciado durante la segunda mitad del siglo XX en el continente. Lo que proponen tanto Fals Borda como Freire es un conocimiento otro (desde la perspectiva de los subordinados) y una educación emancipadora respectivamente; ambas propuestas han calado de manera importante en los procesos de resistencia del movimiento social en todas sus formas de manifestación. En palabras de Borda (1985):

No nos propusimos hacer ciencia en sí y porque sí, ni un simple desarrollismo (o desarrollo rural integrado), tareas que no nos satisfacían. Queríamos construir herramientas intelectuales propias de las clases trabajadoras y humildes, que han llevado injustamente el peso del desarrollo para enriquecimiento de otras clases (sp).

Junto a esta perspectiva, Freire (2000) enuncia que,

La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre. Solo ella, animada por una auténtica generosidad, humanista y no “humanitarista”, puede alcanzar este objetivo. Por el contrario, la pedagogía que, partiendo de los intereses egoístas de los opresores, egoísmo camuflado de falsa generosidad, hace de los oprimidos objetos de su humanitarismo, mantiene y encarna la propia opresión. Es el instrumento de la deshumanización. (p. 34)

De la mano de los sentidos renovadores dados a la educación, se recurre frecuentemente a la pedagogía crítica desde Peter McLaren (1997) y Henry Giroux (2000), quienes van más allá de quienes ven la escuela solamente como reproductora de las formas de opresión de una clase sobre otra. Desde la idea de resistencia se pone en debate las escuelas como sitios sociales de experiencia de los subordinados, como una forma de dar cuenta de las relaciones culturales más allá de las tradicionales explicaciones sobre el fracaso de los sistemas educativos encarnados en la culpabilidad de los individuos desde análisis biologizantes típicos del funcionalismo; es más, proponen evidenciar la escuela como lugar de posibilidades de emancipación y de transformación social. Con McLaren (1997), la educación tiene como sentido fortalecer a los individuos de tal forma que salgan de su dependencia y pasividad, y con esto se comprendan genuina y autónomamente para direccionar tanto individual como colectivamente sus proyectos, dinámica que requiere de la presencia del otro.

## Conclusiones

Con la revisión de los documentos puede concluirse que, se evidencian al menos dos grandes reflexiones acerca de la interculturalidad. La primera tiene que ver con la emergencia del término como discurso y práctica en el marco de las reivindicaciones de los nuevos movimientos sociales, principalmente aquellos caracterizados por su enfoque étnico; la principal reivindicación tiene que ver con la lucha por el posicionamiento y gestionamiento de otros proyectos sociales, presentados como alternativos y diferentes al dominante, en particular a lo que se refiere a la idea del desarrollo económico. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, persiste la reflexión acerca del papel de la educación, ya sea como defensora del modelo intercultural dominante o por

el contrario, como contrahegemónica; en otras palabras, una educación orientada por la racionalidad económica en la que el otro es objeto, o por el contrario, guiada por la racionalidad cultural, asumiéndolo como prójimo.

Ahora bien, en cuanto a los aspectos conceptuales, las dos reflexiones anteriores son apoyadas desde corrientes de pensamiento como la decolonialidad y el construccionismo social. Desde el primero se pretende cuestionar las relaciones de dominación coloniales que siguen estando presentes, y en el marco del capitalismo, se expresan en nuevas formas de explotación; en ese sentido, se pretende presentar lo intercultural como un simple problema de acceso o de carencia de espacios, o a la oportunidad de aparecer, de ser reconocido, eso sí, sin cambiar el modelo cultural, político y económico dominante. De manera complementaria, desde el construccionismo se comprende la realidad como una construcción socio histórica, por tanto, el orden social, en este caso el de las relaciones culturales no es natural y es susceptible de transformarse.

En cuanto a la educación y a la formación de formadores, objeto de la investigación que da lugar a este estado del arte, se encontraron también dos reflexiones. Con la primera se pretende reivindicar a la educación, a la escuela y al maestro, como fundamentales, desde una perspectiva funcional de la interculturalidad, para desarrollar competencias (principalmente comunicativas) para la gestión de la relación con el otro, en el supuesto de que ese es el problema en el encuentro cultural; la formación de los formadores, según lo expuesto, radica en la formulación de criterios de acción, asumidos como un saber hacer ideal para afrontar la diversidad cultural. Por otro lado y contrario a la postura anterior, otro grupo de autores presenta la importancia de la escuela, la

educación y del maestro como un modo de resquebrajar el orden de las relaciones de dominación e injusticia social colonial, las que por demás son reproducidas por los sistemas educativos; la formación de los formadores desde esta perspectiva, requiere de la resignificación de los programas de formación en los que la cultural, la experiencia y lo situado son el eje de esta; esto puede verse en la propuesta de la experiencia de la pedagogía inductiva intercultural.

En todo caso, en las dos reflexiones anteriores no se cuestiona en sí mismo el concepto formación; en ambos casos persiste el supuesto de la necesidad de formar o educar a otros; aunque es de rescatar que en la propuesta contrahegemónica se trata de dotar tanto al maestro como a quien aprende se una reflexividad constante, desde lo propio y lo concreto. Ha de decirse entonces, que las investigaciones que se pregunten por la naturaleza y sentidos de este concepto son escasas, lo que sugiere así un nuevo campo para posteriores proyectos.

Por lo anterior, es importante seguir desarrollando, profundizando y usando de otras maneras los aportes de las pedagogías críticas y la filosofía de la educación para integrarlos significativamente a la propuesta de formación. Justamente el propósito de esta investigación es el de rescatar la categoría de experiencia, pues con esta se puede hallar un sentido novedoso de lo educativo. Su posibilidad de desarrollo se encuentra en dotar de un nuevo sentido a la educación a través de la reivindicación de la experiencia del otro, de la experiencia del encuentro intercultural como base de las relaciones en las escuelas y en la sociedad en general; desde esta perspectiva, el sentido otorgado a la educación es el de la genuina preocupación por el otro, en un mundo que cada vez es más cruel y deshumanizante. He aquí la apuesta

política de una educación intercultural.

## Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (2009) “El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación”. En Aguado, T. y Del Olmo, M. (Ed.). Educación Intercultural perspectivas y propuestas. Comisión Europea, Programa ALFA, pp. 13-27. Recuperado de [https://www2.uned.es/grupointer/interalfa\\_book+espanol.pdf](https://www2.uned.es/grupointer/interalfa_book+espanol.pdf)
- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. Conferencia presentada en el Congreso Internacional de Educación Intercultural, Formación del Profesorado y Práctica Escolar, celebrado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, Madrid, del 15 al 17 de marzo de 2006.
- Alban, A. (2004). Educación e interculturalidad en sociedades complejas. Tensiones y alternativas. Recuperado de <http://didacticaylenguaje.blogspot.com/2010/08/educacion-e-interculturalidad-en.html>
- Augé, M. (1993). Los no-lugares. Espacios del anonimato. Antropología de la sobremodernidad. Barcelona: Gedisa.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2003). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boccaro, G. (2012). La interculturalidad como campo social. Cuadernos Interculturales, 10(18), 11 - 30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/552/55223841002.pdf>
- Boff, L. (1982). Iglesia, carisma y poder: ensayos de eclesiología militante. (Vol. 11). Editorial Sal Terrae.
- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.
- Bremer, M. (2016). Tres diferentes sistemas económicos. Coordinación Nacional de Pastoral

- Indígena (CONAPI). Recuperado de [http://www.conapi.org.py/documentos/35/3\\_diferentes\\_sistemas\\_economicos.pdf](http://www.conapi.org.py/documentos/35/3_diferentes_sistemas_economicos.pdf).
- Calvo, F. & García, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. En revista *Historia de la Educación*, número 32, pp, 343-360. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11296>
- Castillo, E. & Caicedo, J. (2008). *La Educación Intercultural Bilingüe. El caso colombiano*. Buenos Aires: FLAPE.
- Castro, C. & Alarcón, L. (2012). Retos y perspectivas teóricas de la educación intercultural en el Caribe colombiano. En *Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe colombiano*. Año 9, No 16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4653934>
- Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC (2004) ¿Qué pasaría si la escuela? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe Intercultural. Bogotá: El Fuego Azul.
- Da Silva, L. (2012). El método inductivo intercultural y el Calendario Socioecológico como estrategias para el fortalecimiento de una formación crítica e intercultural de profesores indígenas de los estados de Minas Gerais y Bahía, Brasil. *Revista ISEES*, número 19, pp. 79-94. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4420040>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Durán, T.; Catriquir, D. & Bertho, M. (2011). Diversidad cultural e interculturalidad en una universidad del centro sur de Chile: validando una categoría analítica. En *Cuadernos Interculturales*, año 9, pp. 135 – 157. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/552/55222591010.pdf>
- Dussel, I., & Carusso, Marcelo. (2003). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Argentina: Santillana.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. *Tabula Rasa*, número 1, pp. 51-86. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>
- Fals Borda, O. (1985). *Investigación acción participativa*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Ferry, G (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ecuador: Paidós.
- Figueroa, C. (2006). Orígenes, formación y proyección de las Facultades de Educación en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, volumen 8, pp. 201-220. Recuperado de [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/3602](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/3602)
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García-Canclini (1996). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Mexico: Grijalbo.
- Gashe, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Gashé, J (2008) b. La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales bilingües*.

- Abya-Yala - CIESAS IIAP.
- Geeregat, O., Vásquez, O., & Fierro, J. (2012). Procesos de formación inicial docente en contextos multiculturales. *Estudios pedagógicos*, vol. 38 número 1, pp. 345-351. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4887336>
- Geertz, C. (1973). *La Interpretación de las Culturas*. España: Gedisa.
- Giddens, A. (2011). *La construcción de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes México. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>
- Giroux, H. (2000). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gómez, A. (2010). Ideas y pensamientos educativos en América Latina: de la escolástica colonial al posneoliberalismo educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 115-152. Recuperado de [https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r2001\\_2010/r\\_texto/t\\_2010\\_2\\_06.pdf](https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r2001_2010/r_texto/t_2010_2_06.pdf)
- González, E. (2010). Una experiencia de apropiación de la pedagogía inductiva intercultural entre maestros y formadores de docentes. *Cuadernos Interculturales*, vol. 8 núm. 14, pp. 227-243. Recuperado de <https://www.redalyc.org/service/r2020/downloadPdf/552/55217005013/1>
- Granados Beltrán, C. E. (2018). *La interculturalidad crítica en los programas de formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en el contexto colombiano contemporáneo*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Facultad de Educación, Doctorado en Educación. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/15503/Granados-Beltr%C3%A1n%20-%20La%20interculturalidad%20cr%C3%ADtica%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20inicial%20de%20docentes%20de%20LE%20-%20100119.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, No. 4, pp. 17-48. Recuperado de <https://www.revistatabularasa.org/numero04/la-descolonizacion-de-la-economia-politica-y-los-estudios-postcoloniales-transmodernidad-pensamiento-fronterizo-y-colonialidad-global/>
- Gutiérrez, G. (2000). Situación y tareas de la teología de la liberación. *Revista Latinoamericana de Teología* (2000). Vol. 17, no 50, p 101-116. Recuperado de <https://revista.ecaminos.org/situacion-y-tareas-de-la-teologia-de-la-liberacion/>
- Huergo, J. & Morawic, K. (2010). Una reescritura contrahegemónica de formación de docentes. En *Nómadas* 33, Octubre. Universidad Central. Recuperado de <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/16-procesos-de-colonizacion-resistencia-y-descolonizacion-nomadas-33/176-una-reescritura-contrahegemonica-de-la-formacion-de-docentes>
- Ibáñez, N., Figueroa, M., Rodríguez, S., & Aros, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos*, vol. 44. Núm. 1, pp. 225-239. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052018000100225](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000100225)
- Izquierdo, M. L. (2013). *De los paradigmas interculturales a la acción educativa autogestionadora*. Ra Ximhai: Revista Científica de



- Sociedad, Cultura y Desarrollo Sostenible, 9(1), 99-114. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/53884>
- Jiménez, Y. (2012). Aportes conceptuales a la formación de maestros de escuelas interculturales en México. *Cuadernos Interculturales*, 10(19), 29-48. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/552/55226435003.pdf>
- López de la Torre, C. (2016). El trabajo misional de fray Pedro de Gante en los inicios de la Nueva España. *Fronteras de la Historia*, 92-118. Recuperado de <https://revistas.icanh.gov.co/index.php/fh/article/view/69>
- López, E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. ED-01PROMEDLAC VII. UNESCO. Documento de trabajo. Recuperado de <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes.pdf>
- López, J. (2004). Caracterización de la formación de educadores a nivel superior en Colombia durante el Frente Nacional: 1958 -1974. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 105-126. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2342133>
- Macarena, M. (2010). Experiencias interculturales en las aulas universitarias: el caso de los jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (Argentina). En *Cuadernos Interculturales*, vol. 8, núm. 15, pp. 93 - 113. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/14160>
- Maffesoli, M. (1993). *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, J (2008). La actividad mediada y los elementos del aprendizaje intercultural a partir de la experiencia educativa con maestros indígenas de la amazonia peruana. En *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona. Paidós Educador.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Editorial Altaya.
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, vol. 4. Núm. 7, pp. 49-60. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200704.pdf>
- Núñez, M. (2012). Una aproximación desde la sociología fenomenológica de Alfred Schutz a las transformaciones de la experiencia de la alteridad en las sociedades contemporáneas. *Sociológica*, número 75, pp. 49-67. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v27n75/v27n75a2.pdf>
- Ocampo, J. (1998). Los orígenes de las universidades pedagógicas en Colombia. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, número 1, pp. 185-197. Recuperado de [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/2381](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2381)
- Piamonte, M. & Palechor, A. (2011). Interculturalidad: logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente colombiano. En *Nómadas*, núm., 34, pp. 109-117.
- Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto Mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales*, vol. 6, núm. 10. 91-110. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55261006>
- Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Cauca: Universidad del Cauca.
- Restrepo, G., Ortiz, J., Parra, F., & Medina, L.

- (1998). *Saber y Poder: Socialización Política y Educativa en Colombia*. Bogotá: ICFES.
- Rojas, A., & Castillo, E. (2005). *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Universidad del Cauca.
- Rojas, A. (2011). *Gobernar (se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y Educación para grupos étnicos en Colombia*. En *Revista Colombiana de Antropología*. Vol. 47 (2), pp. 173-198. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0486-65252011000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0486-65252011000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=es)
- Sáenz, J., Saldarriaga, O., & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903 - 1946*. Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Universidad de Antioquia.
- Sánchez, I., Vera, N., & Huerta, D. (2014). *La formación del profesorado en instituciones educativas multiculturales y en situación de vulnerabilidad. Bases para construir ciudadanía inclusiva e intercultural*. *Revista Logos Ciencia y Tecnología*, vol. 6. núm. 1, pp. 57-67. Recuperado de <http://revistalogos.policia.edu.co/index.php/rlct/article/view/154>
- Schutz, A. (2003). *Estudios sobre teoría social. Escritos II*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Serrano, J. (1998). *El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 17. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie17a04.htm>
- Tabares Fernández, J. F. & Molina Bedoya, V. A. (2014). *Horizontes de posibilidad para la producción de conocimiento en ocio, recreación y tiempo libre en Colombia*. *Lúdica Pedagógica*, Vol. 2, No. 20, pp. 113-118. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/3145/2785>
- Tubino, F. (2005). *La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos*. *Cuadernos interculturales*, vol. 3, núm. 5, pp. 83-96. Recuperado de <https://www.re-dalyc.org/pdf/552/55200506.pdf>
- Valencia Parisaca, N. & Bremer, M. (2004). *Abya Yala: la experiencia religiosa de la tierra*. Instituto para el Estudio de la Cultura y Tecnología Andina, *Cuadernos de Investigación en Cultura y Tecnología* No. 19. Editorial: Iecta.
- Valverde, A. (2010). *La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria*. *Cuicuilco*, vol. 17. Num 48, pp. 134-147. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16592010000100008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592010000100008)
- Walsh, K. (2007a). *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia cultural*. En S. Castro, & Grosfoguel, R, *El giro decolonial* (pp. 47-62). Bogotá: Siglo de Hombres.
- \_\_\_\_\_ (2007b). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. *Educación y Pedagogía*. Recuperado de [https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad\\_\\_colonialidad\\_y\\_educacion\\_0.pdf](https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf)

\_\_\_\_\_ (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visao Global, Joacaba*, vol. 15, núm. 1-2, pp. 61-74. Recuperado de <http://www.compitecuador.org/wp-content/uploads/2017/09/Interculturaliad-y-decolonialidad.pdf>

Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos Interculturales*, vol. 2, número, pp. 6-16. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200303.pdf>

