

APORTES AL DEBATE SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL A TRAVÉS DE LA PERSPECTIVA DE TRES

INVESTIGADORAS COLOMBIANAS

LORENA MARÍA BERNAL ORTEGA

Código: 2021281103

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA MODALIDAD A DISTANCIA

Bogotá D.C.

2022

APORTES AL DEBATE SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL A TRAVÉS DE LA PERSPECTIVA DE TRES
INVESTIGADORAS COLOMBIANAS

TRABAJO DE GRADO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA

Presentado por

LORENA MARÍA BERNAL ORTEGA

Director

LUIS ALEJANDRO RAMÍREZ ORJUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA MODALIDAD A DISTANCIA

Bogotá D.C.

2022

DEDICATORIA

A mi hermoso hijo, quien ha sido mi maestro y ha llenado mi vida de infinito amor.

A mi esposo, quien me ha apoyado incondicionalmente.

A mi padre, a quien extraño profundamente por su amor y buen humor.

A Nilo, por llenarme de alegría.

AGRADECIMIENTOS

A Madre Padre Dios por iluminar mi camino.

A Gerito y Ricardo, mi linda familia, por creer en mí, por su paciencia y motivación.

A Gloria, mi tía y amiga, por su cariño y preocupación.

Al profesor Luis Alejandro por ser un excelente asesor.

A la Universidad Pedagógica Nacional por la oportunidad otorgada.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
PARTE I: PRELIMINARES	8
1. ANTECEDENTES	8
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	24
3. OBJETIVOS	26
4. JUSTIFICACIÓN	26
5. METODOLOGÍA	27
PARTE II: REVISIÓN DOCUMENTAL.....	30
1. LA EDUCACIÓN COMO FORMADORA DE VALORES.....	32
2. CONCEPCIONES ACERCA DE LA INTERCULTURALIDAD.....	40
3. LA DIVERSIDAD CULTURAL COMPRENDIDA DESDE LA ÓPTICA DE LAS AUTORAS.....	43
4. EL RECORRIDO DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA.....	49
5. LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.....	60
6. CONCLUSIONES.....	61
REFERENCIAS.....	65
ANEXO 1.....	75

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado, realizado con el fin de optar al título de Especialista en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, es el resultado de una revisión documental cuyo propósito es visibilizar la producción intelectual, desarrollada entre los años 2008 y 2021, de las profesoras e investigadoras Celmira Castro Suárez, Elizabeth Castillo Guzmán y Sandra Patricia Guido Guevara, concerniente a la Educación Intercultural en Colombia.

Este proyecto se origina a partir de la necesidad de llevar a cabo una revisión del enfoque intercultural en la educación en Colombia con el objetivo de demostrar la relevancia que adquiere en la realidad actual, compleja y cambiante de nuestro país, en la cual los fenómenos migratorios internos y externos configuran nuevos escenarios de acción educativa, social y cultural, trazando horizontes que plantean el pensar y repensar el compromiso crítico y social de la educación.

Por tal motivo, a través de la revisión de los aportes de las tres autoras mencionadas, quienes han reflexionado acerca de la interculturalidad en la educación en Colombia desde sus campos de estudio, experiencias y contextos locales, se pretende aportar a la comprensión de este enfoque como el referente que posibilite el encuentro y la interacción, desde la diversidad, en los escenarios que convoca la educación, y como “el camino para la (de) y (re)construcción de una sociedad fragmentada, desigual y con profundos abismos entre los que la habitan... para que todos quepan y nadie sobre” (Lara, 2015, p. 226) en ella.

Vale la pena resaltar que esta investigación es además una invitación a reconocer que, como plantea Quispe (2006), “la interculturalidad, como la democracia, implica una forma de relación social y una representación de nosotros mismos y los otros que cuestiona las jerarquías sociales, que impiden no sólo relaciones más horizontales y enriquecedoras, sino además, conocernos mejor a nosotros mismos” (p. 2), por consiguiente, adelantar un proyecto de grado alrededor de la Educación Intercultural se

constituye en una apuesta social que reflexiona, a partir de la descripción de las aproximaciones conceptuales que las tres autoras proponen, en torno a la construcción de una educación -“formadora de individuos y [transformadora] del orden social” (Leiva, 2010, p. 14) -, que favorezca el reconocimiento de los contextos, la equidad y la búsqueda de una sociedad más democrática.

Este trabajo se divide en dos partes, la primera hace alusión al apartado Preliminares que explica los antecedentes de la Educación Intercultural en Colombia y permite comprender las significaciones de las categorías de análisis a partir de referentes latinoamericanos, además del planteamiento del problema de investigación, los objetivos, la justificación y la metodología.

La segunda parte, denominada Revisión Documental, describe los aportes de Celmira Castro, Elizabeth Castillo y Sandra Guido, referentes a la Educación Intercultural en Colombia, a través del abordaje de las categorías Diversidad Cultural, Interculturalidad, Educación Intercultural e Interculturalidad Crítica, dividiéndose en cinco apartados que recorren dichas categorías desde sus perspectivas y experiencias. Finalizando con algunas conclusiones que señalan los caminos posibilitadores que desde las contribuciones de las tres autoras se han abierto a la Educación Intercultural en nuestro país.

PARTE I

PRELIMINARES

1. ANTECEDENTES

La diversidad cultural expresada en multiplicidad de fenómenos, tales como los flujos migratorios, los intercambios promovidos por la globalización o los movimientos étnicos de distinto tipo, ha desafiado el modelo de modernidad basado en la correspondencia entre un Estado y una cultura homogénea (Cruz, 2013), por tal motivo y en este contexto, la interculturalidad ha venido ganando relevancia en diferentes campos de estudio con el fin de “designar diversas preocupaciones transdisciplinarias en torno a los contactos y las relaciones que a nivel tanto individual como colectivo, a nivel vivencial así como a nivel institucional se articulan en contextos de diversidad y heterogeneidad” (Dietz, Mateos, Jiménez y Mendoza, 2009, p. 59).

En este sentido, la influencia de los debates sobre la interculturalidad y la multiculturalidad que trataron de conciliar la ciudadanía individual con los derechos de grupo, provenientes de las modernas democracias occidentales: Europa Central, Canadá y Estados Unidos, tuvieron cierto influjo en los enfoques que sobre lo intercultural fue gestándose en América Latina (Castillo y Guido, 2015; Rodríguez, 2013), sin embargo, dadas las marcadas diferencias en nuestros procesos históricos e historia colonial, “nuestras experiencias contemporáneas con el reconocimiento de la diversidad, la diferencia y la multiculturalidad se encuentran profundamente afectadas por la manera como aprendimos a vernos y a ser vistos durante los siglos anteriores” (Castillo, 2019, p. 19).

Por tal motivo, desde nuestra orilla, es necesario reconocer nuestra propia historia, configurada a partir de una triple raíz, es decir, lo afro-diaspórico, lo indígena y lo europeo (Pinzón, 2010), y marcada

por “las desigualdades socioeconómicas y por procesos de discriminación y prejuicio” (Ferrão, 2010, p. 341).

En consecuencia, en territorio latinoamericano, la interculturalidad, interpretada como una “perspectiva que parte del reconocimiento de las diversas identidades culturales y múltiples formas de construcción del conocimiento que existen en el mundo” (ABC de la Interculturalidad, p. 2), ha tomado sus propios matices y propósitos, estando presente tanto en discursos de políticas de corte neoliberal, en el contexto de “gobiernos comprometidos con la implementación de políticas que asumen la lógica de la globalización hegemónica y la agenda de los principales organismos internacionales” (Ferrão, 2010, p. 337), como en posturas críticas que buscan la transformación de las estructuras sociales, invitando a pensarla a partir de:

una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural (Walsh, 2010, p. 76).

En dicho contexto la educación no fue ajena a estos debates, debido a lo cual a partir de la década de los setenta organizaciones indígenas trabajaron en el desarrollo de programas educativos afines con su cosmovisión cultural (Giraldo y Ortega, 2019), comenzando a visibilizarse en la década de los 80 la interculturalidad en políticas educativas promovidas por los pueblos indígenas, ONG’s o el mismo Estado a partir de la educación intercultural bilingüe (EIB), entendiendo lo intercultural bajo la lupa de lo lingüístico (Walsh, 2010).

Para la década de los 90 dicho proceso se consolidó dadas las diferentes reformas constitucionales acaecidas en Latinoamérica, las cuales reconocían la diversidad étnica y cultural de los Estados, por lo cual “algunos países latinoamericanos [introdujeron] el concepto de interculturalidad dentro de sus

lineamientos educativos con el objetivo de responder a los desafíos que [exigían] las nuevas sociedades frente al reconocimiento de la diversidad” (Guerra y Krainer, 2016, p. 17).

Además, como señalan Lasso, Londoño y Rosero (2018), a nivel internacional, se gestaron normas que reconocieron y confirmaron la necesidad de la educación intercultural y los resultados de los procesos y luchas políticas de los pueblos étnicamente diferenciados por sus derechos. Algunas de ellas son: Convenio número 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1989, ratificado a través de la Ley 21 de 1991 por Colombia, cuyos postulados principales se basan en “el derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer sus culturas, formas de vida e instituciones propias... y en el derecho a decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo” (Convenio Núm, 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y tribales, p. 8); la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965); la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992).

Asimismo aconteció en Colombia, donde la interculturalidad en la educación empezó a ganar terreno a partir de la reforma constitucional de 1991, la cual reconoce a Colombia como un Estado pluriétnico y multicultural, en el que converge una amplia diversidad étnica y cultural, “consagrando nuevos derechos, entre ellos la autonomía y la autodeterminación de aquellas culturas que se encontraban invisibilizadas y negadas” (Duque, 2015, p. vii), incluyendo por supuesto la educación, entendida desde una perspectiva que valora los propios modos de vida de las diferentes comunidades, abogando por el “derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural” (Constitución Política de Colombia, Artículo 68).

De esta manera se gestó un marco regulatorio para diferentes disposiciones en torno a la diversidad cultural y la interculturalidad en la educación colombiana, como el Artículo 70 de la Constitución (1991) que indica:

El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamental de la nacionalidad. El estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la nación.

O como la Ley 115 de 1994, título III, capítulo 3, Artículo 56. Principios y fines, la cual señala:

La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimientos, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (MEN, 1994, p.14).

O la emitida en favor del reconocimiento de la identidad de las comunidades afro, la Ley 70 de 1993, expedida por el Congreso de la República, que regula y garantiza las condiciones de las comunidades afrodescendientes de Colombia (Pájaro y Pitre, (s.f.), p. 17).

En consecuencia, desde el ámbito de la educación empezaron a gestarse diversos análisis y reflexiones relacionados con la interculturalidad, desde distintos enfoques y perspectivas, en torno a la diversidad cultural en la educación (Castro 2009), tales como la etnoeducación, la multiculturalidad o los Estudios Afrocolombianos:

- **La etnoeducación**

Este concepto aparece en Colombia desde 1984, año en el cual el Ministerio de Educación constituyó: el grupo de etnoeducación, cuya finalidad era la preservación de las lenguas indígenas. Para este momento las comunidades afro no fueron incluidas, dado que aún no eran consideradas un grupo étnico, fue hasta el año 1991 con la proclamación de la nueva Constitución que fueron reconocidos como tal (García, 2017, p.11). No obstante, hoy en día, según MinEducación (s.f.), la política etnoeducativa está dirigida a todos los grupos étnicos que conforman la nación.

La etnoeducación se define de la siguiente manera, según el Artículo 55 de la ley 115 de 1994: se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (MEN, 1994, p. 14).

Esto quiere decir, según Artunduaga (1997), que:

la etnoeducación, como sistema, constituye un proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan y construyen conocimientos y valores, y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus características, necesidades, aspiraciones e intereses culturales, que les permiten desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos. Así pues, la etnoeducación es un proceso de recuperación, valoración, generación y apropiación de medios de vida que responde a las necesidades y características que le plantea al hombre su condición de persona (39).

Por tal motivo, este tipo de educación busca “desbordar los límites de la escuela tradicional ‘occidental’” (Giraldo y Ortega, 2019, p. 74), e intenta reconocer las diferencias étnicas y culturales y las necesidades propias de cada grupo étnico.

- **La multiculturalidad**

La multiculturalidad tiene sus inicios en países occidentales y hace alusión a una mirada de inclusión, en la que existe un respeto por la diversidad, pero dentro de un marco establecido por la sociedad mayoritaria o dominante, promoviendo relaciones basadas en el respeto entre grupos socioculturales, a partir de procesos democráticos y dialógicos (Alberto y Murillo, 2016; Castillo y Guido, 2015; Zorro, 2018).

Pinzón (2010) alude al hablar de multiculturalidad a una ciudadanía democrática que asume el derecho de los grupos minoritarios con diferentes culturas, al ejercicio de su ciudadanía dentro de una sociedad con una cultura hegemónica, asumiendo valores como la convivencia, el respeto, el reconocimiento de la validez y la tolerancia como aquellos que respaldan la ciudadanía multicultural.

No obstante, advierten Castillo y Guido (2015):

Las consecuencias de este modelo están correspondidas con una relación binaria entre grupos culturales, una correspondencia exacta entre individuo y grupo étnico, conflictos entre mayoría y minoría, lengua oficial y lengua propia, alta y baja cultura, cultura familiar y escolar, regional y central y desconocimiento de procesos de construcción de la diferencia (p. 24).

De la misma manera, Walsh (2008, p.140, como se citó en Alberto y Murillo, 2016, p. 36) critica este enfoque al aseverar que oculta las desigualdades e inequidades sociales, al tener mayor alcance global y orientar políticas estatales (como en el caso de las constituciones de algunos países latinoamericanos) y transnacionales de inclusión dentro de un modelo de corte neoliberal que busca inclusión dentro del mercado.

Ante esto el enfoque intercultural se presenta como un camino de comprensión de la diversidad cultural dentro de relaciones igualitarias y equitativas, que visibiliza las relaciones de poder procurando transformar el orden social.

- **Los estudios afrocolombianos**

Las comunidades afrocolombianas cuentan con el Decreto 1122 de 1998 de la Presidencia de la República, por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país, el cual decreta que sea ofrecida en los niveles de preescolar, básica y media, tanto de instituciones públicas como privadas (Artículo 1), y que sea comprendida como:

un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, [que] se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia (Artículo 2).

En este sentido, afirman Castillo y Guido (2015), la Cátedra de Estudios Afrocolombianos “reviste especial importancia en este debate sobre la interculturalidad en la educación colombiana, por tratarse de la primera incidencia en materia curricular de corte “intercultural” que promueve un movimiento étnico, en este caso el de las organizaciones afrocolombianas” (p. 37).

No obstante, como afirma García (2017), a pesar de que la ley colombiana manifiesta su obligatoriedad, en la realidad es difícil encontrar aprendizajes significativos en el aula, pues si bien hay mucho escrito, no hay nada concreto en las mallas curriculares ni en los proyectos educativos institucionales. Por tal motivo, se hace necesario descubrir mecanismos con el fin de que su enseñanza

vaya más allá de la obligatoriedad y se generen estrategias de difusión y apropiación relacionadas con la interculturalidad y no solo con una reproducción de temas en los contextos escolares.

- **Conceptos claves:**

Las diferentes experiencias educativas relacionadas con la interculturalidad abordan conceptos claves para la comprensión de las mismas, en este sentido se considera relevante presentarlos en este apartado, a partir de las significaciones, contextos y usos que desde el ámbito latinoamericano se han construido.

El primero de ellos hace referencia a la **Diversidad Cultural**. Partiendo de la definición de la cultura propuesta por el Grupo Interinstitucional Equidad y Diversidad en Educación (2018) de la Universidad Pedagógica Nacional, que se refiere a esta como ese escenario exclusivo de los humanos donde la superación de la naturaleza biológica a partir de la interacción con los otros nos permite no solo sobrevivir como especie, sino que a través de la facultad del lenguaje y de la representación comprendemos e interpretamos el mundo mediante dispositivos particulares a cada grupo (p. 23), se concibe la complejidad que conllevan los escenarios de diversidad cultural, en los que lo particular, lo diferente, lo distinto, lo inusual, lo otro, se encuentran.

Dada la configuración de las relaciones a partir de las cuales se dan dichos escenarios, la diversidad cultural ha sido un asunto que ha necesitado ser considerado y contemplado en Colombia desde instancias gubernamentales que:

siguen los lineamientos de la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de la Unesco del año 2005, la cual señala que “la diversidad cultural constituye un patrimonio común de la humanidad que debe valorarse y preservarse en provecho de todos”, promoviendo una política que valora y el reconocimiento de los distintos

grupos poblacionales y el fortalecimiento de su capacidad de apropiación, gestión cultural y salvaguarda de la diversidad de sus expresiones culturales (Mincultura, 2010, 389).

Definiéndola como una característica esencial de la humanidad y un factor clave para el desarrollo de la misma, expresando el reconocimiento de nuestro país como un territorio complejo y rico culturalmente, en el cual convergen una gran pluralidad de identidades y de expresiones culturales de los pueblos y comunidades que forman la nación (Mincultura, 2010, 371).

No obstante, a pesar de que en el papel existan dichas premisas, en la cotidianidad la diversidad cultural puede ser vivida desde relaciones de superioridad-inferioridad, de racismo o discriminación, como señala Dietz (2009) “el producto de la presencia de minorías étnicas y/o culturales o del establecimiento de nuevas comunidades migrantes en el seno de las sociedades contemporáneas... pueden generar situaciones de discriminación... en las distintas esferas de las sociedades” (p.60).

Por tal motivo, como este autor propone “no se debe concebir la diversidad como una suma mecánica de diferencias, sino como un enfoque multidimensional y de múltiples perspectivas para el estudio de las identidades, de los marcadores de identidad y de las prácticas discriminatorias” (Dietz, 2017, p. 205), con el fin de comprender la complejidad que engloban “las constelaciones de las diversidades de mundos de vida y su tratamiento o manejo normativo” (Dietz, 2017, p. 196).

Bajo esta perspectiva, siguiendo a Tubino (2004), se subraya que:

Las determinaciones identitarias no son ni fijas ni “naturales”, no están determinadas ni por la “sangre”, ni por el “lugar de nacimiento”, ni por las propiedades intrínsecas de un grupo social.

Son producto de incesantes construcciones, imaginaciones e invenciones. Las identidades no son cosas, son procesos que se reinventan en interacción con otros procesos (p. 5).

Por consiguiente, se evidencia que el ser humano es moldeado no solo por las propias concepciones y valores del grupo al que pertenece, sino a partir también de las relaciones y contactos con los otros que enriquecen y amplían la concepción de una perspectiva cultural inmutable. Así pues, “hablar de culturas diferentes como entes estancos, analizar las culturas como territorios fijos y cerrados, definir características propias de una cultura como si fueran normas fijas, es un error, es un enfoque caducado” (Aguado, 2011, p. 25).

No permite comprender la compleja realidad actual, puesto que las culturas no son realidades ni conceptos operativos, no pueden ser entendidas como entes independientes al margen de su actualización social, política y comunicativa; por tanto, la idea de lo cultural es un proceso dinámico, en el cual la diversidad debe superar la visión restrictiva que la asocia con necesidades especiales, conflictos, inmigración o pobreza (Aguado, 2011, p. 39).

En este sentido, la diversidad cultural debe ser entendida desde una óptica dinámica y definida en relación con otros, dejando de ser etiquetas fijas y restrictivas (Aguado, 2004) asociadas a la folclorización de aquello que no es considerado dentro de los parámetros de la cultura hegemónica. Reconociendo que lo propio se configura por una diversidad de formas y concepciones que vienen de dentro y fuera de los grupos sociales, a través de los procesos de transformación, cambio y reinención en que se encuentra toda realidad humana (Ardito, Heisse, Tubino, p.4).

Así pues, los universos de sentido que guían la vida de los miembros de una comunidad, los vínculos simbólicos que configura sus identidades colectivas y en cuyo seno se constituyen las subjetividades de los individuos (Delgadillo, Pérez, Sandoval, 2015, p. 208), afloran en el encuentro entre culturas, en la experiencia del encuentro con lo diverso que supone el reconocimiento de un nosotros y un ellos portadores de cultura (Delgadillo, Pérez, Sandoval, 2015, p. 211), en la diversidad cultural comprendida desde el horizonte del reconocimiento de la diferencia y el respeto mutuo.

Por tanto, a partir de la existencia de dicha diversidad cultural en los escenarios educativos, surge la necesidad de pensar la significación de la interculturalidad para comprenderlos; por consiguiente, el segundo concepto que se abordará es la **Interculturalidad**, siendo trascendental revisar sus contextos y finalidades con el fin de comprender los usos actuales que adquiere.

Si bien la interculturalidad es comprendida como una perspectiva que propone la modificación de las formas de abordar y entender la diversidad en diferentes dimensiones de las relaciones sociales, sensibilizando y promoviendo el proceso de conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio en la diversidad cultural, étnica y lingüística (Becerra y Campos, 2018, p. 14), autores como Albán (2016), Tubino (2004) y Walsh (2010), mencionan que este enfoque se ha convertido en un tema de moda, con una amplia actividad discursiva y presente en los debates actuales referentes a la diversidad y al relacionamiento entre diferentes culturas, al parecer “porque de alguna manera estamos percibiendo su imperiosa necesidad y al mismo tiempo, su elocuente ausencia” (Tubino, 2004, p. 2).

Por su parte, Aguado (2004, 2011) presenta la interculturalidad como un enfoque que promueve el cambio y la mejora en sociedades democráticas, como una forma de pensar lo complejo, es decir, lo diverso, que implica distinguir diversidad de diferencia y culturalidad de culturas. Dietz (2009), amplía esta perspectiva, haciendo referencia a este enfoque como “un proceso más amplio y profundo de redefinición y re-imaginación del Estado-nación de cuño europeo, así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad contemporáneas” (p. 59), mencionando su relación con el resurgimiento y la redefinición de las identidades étnicas indígenas y con los nuevos flujos migratorios que replantean diferentes aspectos que configuran nuestra vida social y cultural, definiéndola como:

un término complejo y polisémico que se refiere a las relaciones que existen dentro de la sociedad entre diversas constelaciones de mayoría-minoría, y que se definen no sólo en términos de cultura, sino también en términos de etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad (Dietz, 2017, p.192).

Para este autor, el estudio de la interculturalidad debe ser abordado desde una perspectiva interdisciplinaria, que tenga en cuenta las siguientes tres dimensiones: una dimensión “inter-cultural”, centrada en la visibilización de prácticas culturales que responden a lógicas culturales diferentes; una dimensión “inter-actoral”, que valora y aprovecha las pautas y canales de negociación y mutua transferencia de saberes entre una gran diversidad de actores; y una dimensión “inter-lingüe”, que hace posible la articulación y traducción entre horizontes lingüísticos y culturales diversos (Dietz, 2009, p. 64).

Del mismo modo, se considera importante señalar su propuesta referente a las posibilidades que la interculturalidad ofrece con relación a la visibilización y reconocimiento de las relaciones asimétricas en relación con el poder político y socioeconómico; de la estigmatización de la otredad y discriminación a ciertos grupos; y de la diferenciación de su aplicación entre una visión funcionalista como estrategia programática para suavizar las relaciones entre grupos o una perspectiva crítica como estrategia transformadora de la sociedad (Dietz, 2017).

Dicha noción funcional de la interculturalidad fue trabajada por Tubino (2004), quien la describe como:

aquel interculturalismo que postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y en muchos casos extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. En el interculturalismo funcional se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tienen – para comprender las relaciones interculturales - la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder... (p. 5)

Aludiendo a este término además no solo como funcional sino también como neo-liberal, en el cual no cuestiona el sistema post-colonial vigente y se genera un discurso y una praxis de la interculturalidad que es funcional al Estado nacional y a su sistema socio-económico (Tubino, 2004, p. 6).

Por consiguiente, este autor amplía aún más los alcances de la interculturalidad al proponerla no como una categoría teórica, sino como una propuesta ética, pues explicita que más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente (Tubino, 2004, p. 3).

Para ello, plantea la necesidad de un nuevo modelo de Estado, que rompa con la ciudadanía homogénea y el modelo decimonónico de Estado-nación, caracterizado por la dominación cultural y política de los grupos subalternizados, y de construir una nueva sensibilidad que nos permita visibilizar la diversidad cultural, entendiendo la interculturalidad desde los encuentros y desencuentros, los intercambios y las relaciones existentes entre las culturas (Tubino, 2004).

Por último y en este mismo sentido se enmarca la comprensión que propone Walsh (2010), pues afirma que, dado el uso de este concepto en una variedad de contextos y con intereses sociopolíticos a veces muy opuestos, su comprensión muchas veces queda amplia y difusa (Walsh, 2010, p. 76), por tanto propone tres perspectivas de uso y sentido para la interculturalidad.

La primera, la perspectiva relacional, hace referencia de forma básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. La segunda, denominada perspectiva funcional, sigue los planteamientos de Tubino e incluye la diversidad cultural al interior de la estructura social establecida, siendo “funcional” al sistema existente y al modelo neo-liberal, que no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, como una nueva estrategia de dominación. La tercera, hace alusión a la perspectiva crítica, que parte del problema estructural-colonial-racial como una herramienta, un proceso y proyecto que se construye desde la gente (Walsh, 2010).

Dada la relevancia que adquiere la **Interculturalidad Crítica**, por su propuesta de acción transformadora, se considera un tercer concepto clave para ser abordado en este trabajo de grado. Así

pues, esta perspectiva de la interculturalidad será descrita a partir de los planteamientos de tres autores: Fidel Tubino, Catherine Walsh y Adolfo Albán.

Para el primero, Tubino (2004), el punto de partida y la intencionalidad del interculturalismo crítico es radicalmente diferente al ya descrito interculturalismo funcional, pues busca suprimir las causas de la asimetría cultural, siendo este uno de sus fines más importantes y constituyéndose en una propuesta práctica de cambio sustancial. Por esta razón y “visibilizando los conflictos interculturales del presente como expresión de una violencia estructural más profunda, gestada a lo largo de una historia de desencuentros y postergaciones injustas” (p.6), el autor define al interculturalismo crítico como:

un proyecto ético-político de transformación sustantiva, en democracia, del marco general implícito que origina las inequidades económicas y culturales... [No tratándose] sin embargo de una propuesta apocalíptica de revolución violentista, [sino] más bien de un proyecto ético-político de reestructuración gradual – en democracia -del marco general de la sociedad (Tubino, 2004, p. 8).

De la misma manera, para Walsh (2010), el interculturalismo crítico es la perspectiva que considera pertinente y adecuada para asumir la interculturalidad, argumentando que esta debe ser entendida como:

una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras (p. 92).

Con base en esto Walsh (2010) propone a la interculturalidad crítica como la vía para “reconceptualizar y refundar las estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena

y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir” (p. 79). No obstante, esta autora aclara que la interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir, dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir, que reconfiguran la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales (Walsh, 2010), hacia la transformación estructural de las sociedades.

El tercer autor, Albán (2016), argumenta que:

la interculturalidad debe ser entendida y asumida como una construcción sociohistórica que debe enfrentar el monoculturalismo, la racialización, la discriminación y la marginalización de comunidades y grupos humanos ubicados como “otredad” de la sociedad blanco-mestiza, y que los presentan por fuera de su entorno en esa separación radical de la modernidad entre naturaleza y cultura (p. 33).

Y al igual que Walsh, asevera que esta perspectiva de interculturalidad está aún por construir en el marco de un proyecto político, ético y epistémico de sociedad que permita a las diferentes subjetividades gozar de todos sus derechos y al Estado plural hacer visibles y en condiciones de equidad a indígenas, afrodescendientes y campesinos, pero que también asuma la complejidad de otras diferencias sexuales, generacionales, religiosas y de género que continúan oscurecidas por la hegemonía de esta sociedad adultocéntrica, patriarcal, católica, heterosexual y blanco-mestiza (Albán, 2016, p. 33)

De este modo, plantea a la interculturalidad como proyecto político, a partir de la modificación de las relaciones con la esfera gubernamental del Estado, del fortalecimiento de la sociedad civil y de la redefinición del significado de la institucionalidad; ético, con base en dar el lugar que corresponde a las comunidades excluidas y minorizadas por la racionalidad occidental y voz a los saberes y cosmovisiones de dichos pueblos; y epistémico, al poner en evidencia las construcciones de realidad diferentes a las formas de producción de conocimiento científico occidental y poniéndolas en circulación (Albán, 2016, p. 34).

Por último, se abordará el concepto de **Educación Intercultural**, tema central en este trabajo de grado.

Según Artunduaga (1997) la educación es la forma privilegiada de transmitir, conservar, reproducir y construir la cultura, permitiendo generar conciencia crítica capaz de transformar la sociedad (p.36); en este sentido, la denominación de educación intercultural hace referencia a una tendencia reformadora en la práctica educativa, con la que se intenta responder a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada (Aguado, 1991, p. 1).

Es considerada, además, como un enfoque que plantea una formación capaz de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, transformando la sociedad a través del respeto que nos permite reconocer los beneficios y la riqueza de la diversidad cultural (Becerra y Campos, 2018, p. 7), en tiempos en que lo heterogéneo, lo plural, lo distinto se posiciona cada vez con mayor fuerza y reclama acciones concretas por una educación en condiciones de equidad para un mundo cada vez más diverso (Lara, 2015, p. 224).

Si bien esta perspectiva en educación ha ido ganando poco a poco un lugar que cada vez involucra a más sectores sociales y se ha ido convirtiendo en un asunto que concierne a toda la sociedad, dadas las múltiples solicitudes que los diferentes grupos sociales hacen en torno al reconocimiento y respeto de la diversidad en los procesos formativos (García y Jutinico (2018), “convertir la educación intercultural en una opción real en educación implica tomar una serie de iniciativas que pasan por proponer un enfoque para abordar las diferencias culturales coherente con el principio de que éstas son la normalidad, lo que nos caracteriza a todos” (Aguado, 2004).

Por tanto y dado que una de las instituciones sociales con mayores posibilidades de impactar la formación de los ciudadanos es la educación, implica entender la interculturalidad como un proceso que supone cambios en las concepciones y prácticas de la sociedad (Becerra y Campos, 2018, p. 7), al asumir

los espacios educativos no solo como escenarios exclusivamente de transmisión de conocimientos, sino también, y sobre todo, como espacios de resistencia dialógica, rupturas y nuevas construcciones, en los cuales se generan propuestas y prácticas emancipatorias, que interrogan el orden existente y los privilegios instalados en algunos grupos que han subalternizado a otros (Arroyo, 2016).

Comprende la educación como un proceso que, si bien se desarrolla en la escuela, indudablemente traspasa sus fronteras para instalarse en los distintos escenarios en los que se mueve el individuo, preguntándose por el sentido de lo educativo en un mundo atravesado por profundas diferencias y desigualdades y avanzando hacia el reconocimiento, el diálogo horizontal y la equidad (Lara, 2015), con el fin que eliminar la discriminación, la exclusión, el racismo.

Por tal motivo, la Educación Intercultural se constituye como el enfoque que aporta una enorme riqueza para promover el desarrollo de competencias y actitudes para la participación ciudadana activa en la construcción de una sociedad pluricultural, justa y equitativa (ABC de la Interculturalidad, p. 3), por tanto amerita ser considerado, pensado y propuesto en un momento en que la diversidad cultural en el ámbito educativo amerita una gran responsabilidad.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al ser Colombia comprendido como un país pluriétnico y multicultural a partir de la Constitución de 1991, supone:

una diversidad cultural y étnica que no puede ser ignorada, pues tal diversidad se evidencia tanto a nivel local como regional y plantea grandes retos al sistema educativo en torno a la necesidad de generar e instaurar espacios que posibiliten la circulación de pluralidad de conocimientos y de prácticas sociales que favorezcan el ejercicio de una ciudadanía sin exclusiones (García y Jutinico, 2018).

No obstante, a pesar de existir una normatividad alrededor del reconocimiento de la diversidad, como se ejemplificó en el anterior apartado, dichos “esfuerzos son todavía insuficientes para crear una cultura de reconocimiento y respeto por la diferencia” (Mincultura, 2010, p. 371), dado que, como asevera Arroyo (2016), la interculturalidad “no solo se trata de inclusión, sino de transformar todas las esferas sociales y los relacionamientos entre los individuos y grupos que la conforman” (p.50).

Ante este escenario, la educación, como “receptora de las dinámicas sociales, culturales, económicas y geopolíticas que vive el país” (Posada, 2014, p. 103) no escapa a dicha contradicción, por tanto la construcción de una educación igualitaria, no excluyente y respetuosa ante lo plural y lo diverso, aún no se ha resuelto, prevaleciendo en la educación colombiana el ideal de la modernidad de una cultura hegemónica y homogenizante que, de manera eurocéntrica, le da un reconocimiento meramente referencial a las otras (Pinzón, 2010).

Por consiguiente, a pesar de que se ha avanzado en este terreno, es necesario seguir pensando y repensando el compromiso crítico y social de la Educación Intercultural y las herramientas que este ofrece, tanto en los diferentes contextos educativos donde está presente la diversidad cultural como más allá de ellos, como una apuesta social, siendo oportuno adelantar una investigación que dé cuenta de los discursos contemporáneos acerca de este enfoque con el fin de visibilizar las apuestas investigativas recientes y los aportes que pueden ofrecer para la transformación educativa.

Con este fin, se considera pertinente aproximarse a la producción teórica de las profesoras e investigadoras: Celmira Castro Suárez, de la Universidad del Atlántico; Elizabeth Castillo Guzmán, del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca; y Sandra Patricia Guido Guevara de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, a través de la lectura y descripción de algunos de sus artículos desarrollados entre los años 2008 y 2021, con el propósito de analizar su contenido y describir sus aportes y reflexiones en torno a la construcción de una educación que

favorezca la comprensión de los contextos de diversidad cultural, el pensamiento crítico y una sociedad igualitaria.

Con base en lo expuesto la siguiente **pregunta problema** orientará la revisión documental:

¿Cuáles son los aportes contemporáneos al debate sobre la Educación Intercultural en Colombia desde la perspectiva de tres autoras significativas en el contexto educativo de nuestro país?

3. OBJETIVOS

- **General**

-Describir los aportes a la Educación Intercultural en Colombia de Celmira Castro Suárez, Elizabeth Castillo Guzmán y Sandra Patricia Guido Guevara con base en una revisión documental de algunos de sus artículos producidos entre los años 2008 -2021.

- **Específicos**

-Visibilizar las apuestas de las tres investigadoras colombianas con relación a la Educación Intercultural en nuestro país.

-Adelantar un análisis descriptivo que reconozca los aportes conceptuales en torno a las categorías de Diversidad Cultural, Interculturalidad, Educación Intercultural e Interculturalidad Crítica que plantean las investigadoras.

4. JUSTIFICACIÓN

Este proyecto de investigación se justifica con base en la necesidad de ofrecer referentes teóricos y educativos para fortalecer la Educación Intercultural en nuestro país, a partir de la identificación y descripción de los aportes que Celmira Castro Suárez, Elizabeth Castillo Guzmán y Sandra Patricia Guido Guevara han realizado a los discursos contemporáneos referentes a este enfoque educativo.

La pertinencia de revisar los aportes contemporáneos a la Educación intercultural radica en que, a pesar de que se ha avanzado en este terreno, aún es necesario seguir pensando este enfoque como fenómeno que reconoce las posibilidades de encuentro, intercambio y co-construcción de ciudadanía entre culturas sin perder la identidad de cada una (Walsh, 2010).

Posibilitando a partir del encuentro, descripción y reflexión en torno a la producción intelectual de las tres autoras, el enriquecimiento de este campo educativo en nuestro contexto cultural diverso, al visibilizar las estructuras que continúan promoviendo la homogenización de la educación y favoreciendo prácticas de exclusión, y al fundamentar la reflexión acerca de la educación sobre apuestas investigativas que contribuyen, desde una mirada crítica, a repensar la postura desde donde se asumen las diferentes prácticas educativas referentes a la diversidad cultural.

Por último, una revisión documental de este tipo resulta de gran utilidad, puesto que podrá servir de base para futuras investigaciones en este campo y podrá aportar hallazgos que enriquezcan el debate sobre la Educación Intercultural en Colombia.

5. METODOLOGÍA

Con el fin de describir el contenido de los artículos de las tres autoras en torno a las categorías de Diversidad Cultural, Interculturalidad, Educación Intercultural e Interculturalidad Crítica, esta investigación se enmarca en el proceso de una investigación cualitativa de tipo documental, la cual consiste en revisar qué se ha escrito y publicado sobre el tema o área de la investigación, cómo se ha tratado o ha sido abordado y cuáles son las tendencias que lo determinan (Uribe, 2011).

El proceso metodológico se apoyó en un diseño que cumplió con tres momentos esenciales, los cuales a su vez contaron con diferentes pasos que de manera esquemática y organizada permitieron adelantar la revisión documental (Uribe, 2011):

1. La etapa preparatoria y de recopilación

Elección y delimitación del tema: Este primer momento constituyó la identificación del tema de interés, apuntando hacia la indagación de las significaciones contemporáneas de la Interculturalidad en la Educación en Colombia, mediante los aportes que las profesoras e investigadoras Celmira Castro Suárez, Elizabeth Castillo Guzmán y Sandra Patricia Guido Guevara han proporcionado a esta temática, en los años 2008-2021, periodo que se consideró significativo por las apuestas emergentes a través de las cuales se empezó a abordar la interculturalidad.

El motivo de escoger a estas tres investigadoras correspondió a sus trayectorias como académicas, al interesante abordaje que le han dado a la Educación Intercultural y a sus contextos geográficos, pues cada una hace parte de universidades ubicadas en zonas diferentes del país, a saber: Celmira Castro Suárez, en el norte; Elizabeth Castillo Guzmán, en el suroccidente del país y Sandra Patricia Guido, en el centro de Colombia, cuestión que se consideró enriquece las miradas que sobre la educación intercultural aportan.

Planificación de la búsqueda documental: En un primer momento fue necesario realizar una extensa búsqueda de diversos documentos como artículos, capítulos de libros y tesis de grado, de diferentes autores y autoras que han abordado el tema de la Educación Intercultural en Colombia y Latinoamérica, tanto a nivel teórico como experiencial, que le permitiera a la investigadora ampliar los conocimientos acerca de la Interculturalidad y la Educación Intercultural, con el fin de tener un panorama amplio del contexto, los antecedentes y las significaciones de las categorías analíticas.

Luego se adelantó, a través de búsquedas en internet y bases de datos, la recopilación de los textos de las tres investigadoras entre los cuales se encuentran algunos artículos académicos y capítulos de libros producidos entre 2008 y 2021.

2. La etapa descriptiva-interpretativa

Lectura y categorización: En este paso fue importante adelantar una lectura detallada de cada uno de los textos, con el objetivo de diligenciar fichas de análisis en Excel, como un instrumento clave en la revisión documental, ya que permitieron clasificar la información según criterios formales: autor, título, año, editorial, resumen del texto y referencias, y según criterios de análisis: antecedentes, situación problemática, interculturalidad, educación intercultural, diversidad cultural e interculturalidad crítica, lo cual permitió seguir a la fase del análisis descriptivo.

Descripción e interpretación de la información: Con el fin de dar respuesta a la pregunta problema planteada para este proyecto de grado, se procedió al análisis de la información desde una perspectiva inductiva, que a partir de la lectura de la información relacionada en las fichas de análisis, permitió desde la particularidad de los contenidos de los diferentes textos, rastrear los significados de las categorías propuestas y alrededor de estas comprender las singularidades de cada autora y los puntos de encuentro que entre ellas existen con el fin de describir sus aportes a la Educación Intercultural.

3. La etapa de divulgación

Presentación del trabajo de grado: En esta etapa se exponen el proceso, los hallazgos y las conclusiones de la revisión documental.

PARTE II

REVISIÓN DOCUMENTAL

En este apartado se presentan los aportes de las docentes e investigadoras Celmira Castro, Elizabeth Castillo y Sandra Guido referentes a la Educación Intercultural en Colombia, teniendo en cuenta que alrededor del contexto de las significaciones que las autoras le atribuyen a esta categoría y de sus propias experiencias, se abordarán las categorías de Diversidad Cultural, Interculturalidad e Interculturalidad Crítica, dado que estas se encuentran estrechamente interrelacionadas con las contribuciones de las autoras acerca de la Educación Intercultural y, por tanto, deben comprenderse en relación a ella.

Desde una perspectiva inductiva se indagó cómo cada una de ellas define las categorías mencionadas, rastreando en los textos consultados las posturas que toman y los sentidos que les otorgan, manifestando sus particularidades y los puntos de encuentro que entre ellas existan, y las posibilidades que han abierto a la comprensión de la Educación Intercultural.

Por supuesto, es importante anotar que pueden aparecer otras categorías a partir de la lectura y revisión de los textos de las autoras, que deben ser tenidas en cuenta por su relevancia para el entendimiento de sus contribuciones al tema en mención.

Por consiguiente, con el fin de describir dichos aportes, a lo largo de la presentación de la revisión documental realizada, se tendrán en cuenta los contextos históricos, teóricos, sociales y culturales que las autoras exponen en los documentos consultados y los recorridos de la interculturalidad en la educación de nuestro país.

Antes de proceder a la descripción de sus aportes, se considera importante mencionar cuáles fueron los textos objeto de estudio, con el fin de dar claridad acerca de las fuentes de dónde se obtuvo la información, y señalar que a partir de la lectura de cada uno de los artículos y capítulos consultados,

se realizó una ficha de análisis en Excel, que permitió organizar la información de manera estructurada con base en las categorías de análisis (Anexo 1).

El siguiente cuadro agrupa los 28 textos consultados, según cada autora y el año de producción:

Textos consultados		
Autora	Año	Título
Celmira Castro	2009	Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas
	2009	Repensar la educación desde la interculturalidad
	2012	Retos pedagógicos y perspectivas teóricas de la educación intercultural en el Caribe colombiano. (Escrito junto a Luis Alarcón Meneses)
	2014	En busca de la igualdad y el reconocimiento. La experiencia histórica de la educación intercultural en el Caribe colombiano
	2019	Los modelos de educación multicultural e intercultural. Una revisión necesaria desde una sociedad diversa.
	2020	Representaciones e imaginarios sobre la educación intercultural en los estudiantes universitarios en el Caribe colombiano. El caso de la Universidad del Atlántico. (Escrito junto a Rosa M. Rodríguez-Izquierdo)
	2020	Multiculturalismo, interculturalidad y educación
Elizabeth Castillo	2008	La Educación intercultural bilingüe el caso colombiano. (Escrito junto a José Antonio Caicedo Ortiz)
	2010	Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la Iglesia-docente a las educaciones étnicas. (Escrito junto a José Antonio Caicedo Ortiz)
	2016	Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. (Escrito junto a José Antonio Caicedo Ortiz)
	2016	Las niñas y los niños del destierro. Indígenas y afrodescendientes en la ciudad.
	2016	Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación
	2017	Entre modernidad y etnoeducación: 188 años de travesías de la Universidad del Cauca
	2019	La inclusión de los estudios afrocolombianos en la escuela colombiana. La lucha por una educación no racista. (Escrito junto a José Antonio Caicedo Ortiz)
	2019	¿Podemos ser interculturales? La formación docente en Colombia.
	2020	Sentí que estaba en el lugar equivocado. Voces y rostros de la discriminación y el racismo en la vida universitaria.

	2021	Educación superior, pueblos indígenas y afrodescendientes. Una lectura sobre las acciones afirmativas en Brasil y la etnoeducación universitaria en Colombia. (Escrito junto a Anny Ocoró Loango)
Sandra Guido	2008	Configuración de un Programa de Investigación sobre Educación y Diversidad. (Escrito junto a René Guevara Ramírez)
	2010	Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro
	2011	Alternativas al desarrollo y educación en América Latina
	2013	Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia: encantos y desencantos. (Escrito junto a Hollman Andrés Bonilla García)
	2013	El pensamiento de niños, niñas y adolescentes colombianos sobre lo indígena. (Escrito junto a María del Socorro Jutinico y Betty Sandoval Guzmán)
	2014	Etnografía, interculturalidad y escuela
	2014	Hilando... Pueblos Indígenas y Escuela Urbana
	2015	La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? (Escrito junto a Elizabeth Castillo)
	2016	Libros de texto en ciencias sociales: el abordaje de la diferencia cultural. (Escrito junto a Angie Linda Benavides Cortés)
	2017	Diferencia cultural y educación
	2021	Saberes interculturales en la escuela. (Escrito junto a Carolina García Ramírez y Claudia Roza Sandoval)

Cuadro 1. Textos de las tres autoras consultados

1. LA EDUCACIÓN COMO FORMADORA DE VALORES

Para empezar, es importante señalar que:

lo que hoy reconocemos como educación intercultural en Colombia deviene de una larga travesía política del movimiento indígena y de las organizaciones de comunidades negras, quienes desde diferentes orillas dieron un fuerte debate sobre las formas de escolarización impuestas por el estado nacional en sus territorios, y los tremendos impactos culturales que esto produjo a lo largo del siglo XIX entre las poblaciones (Castillo, 2019, p. 20).

En este sentido, según Castillo y Guido (2015) y Castillo (2019), la educación fue concebida desde un proyecto de nación monocultural en el cual lo “nacional” se equiparó a una serie de

representaciones que contenían culturas, geografías y poblaciones claramente diferenciadas y jerarquizadas, pensadas bajo parámetros raciales, culturales y de clase, en las que no todos los habitantes fueron reconocidos como iguales, pues se enaltecieron ciertos ideales de persona, valores y creencias que inferiorizaron lo indígena y lo negro y pusieron lo blanco europeo por encima de la demás población, apuntando los procesos de escolarización hacia el desarrollo del proyecto de una nación mestiza.

Por esta razón, alude Guido (2014 b), en dicho proyecto nacional las prácticas educativas de principios del siglo XX fueron ejercidas como una política de control encaminada a establecer las bases de la nueva configuración social que giraba en torno al sentido de civilizar como estrategia de la modernidad y del progreso, en la cual el castellano se constituye como lengua nacional y la memoria de los pueblos y sus producciones culturales quedan marcados con el estigma del error y desterradas del campo de la cultura (p. 204).

En este marco, la educación es comprendida como una agencia de socialización orientada a la constitución de identidades nacionales, como una instancia privilegiada para la socialización y *transmisión de valores culturales*, la cual en el Estado-Nación pretendió eliminar lo negativo, normalizar lo anormal, desconocer lo diferente y educar para la constitución de *sujetos civilizados* mediante la educación homogénea y masiva (Guevara y Guido 2008, p. 203), generando imágenes y representaciones de la diferencia cultural asociadas con lo salvaje, lo periférico y lo atrasado, que tuvieron una fuerte influencia en las políticas educativas del siglo XX, que pretendían consolidar un proyecto nacional (Guevara y Guido 2008).

Respecto a estas relaciones educación-cultura-Estado nacional, Caicedo y Castillo (2010) señalan que sus antecedentes fundamentales se sitúan en el proceso de colonización europea, momento en que se configuraron y legitimaron discursos y prácticas sobre los sujetos, las identidades y las culturas de la

nación, en cuyo sistema de jerarquías la diferencia cultural fue marcada como desigualdad social (p.110).

Por tanto y basándose en el fenómeno que Quijano (2000) definió como la *colonialidad del poder*, con el fin de evidenciar la instauración de relaciones de poder bajo las cuales las dimensiones de raza, trabajo y género quedaron subordinadas a la idea de una supremacía europea, con el término de *educar a los otros*, referencian un conjunto de concepciones y prácticas que determinaron durante casi cuatro siglos (XVII al XX), modos de subalternización de indígenas y afros a través de dispositivos educadores de corte civilizatorio, las cuales operaron desde la Colonia a través de la evangelización como dispositivo educador para indios y negros, propiciando la emergencia de la Iglesia-docente como un sistema de administración de estas poblaciones (Caicedo y Castillo, 2010, p. 113).

Este fenómeno educador se constituyó sustentado en la superioridad epistémica del catolicismo, como estrategia colonial del saber y como táctica de control (Caicedo y Castillo, 2010, p. 114) y tuvo una larga duración: desde el siglo XVI hasta finales del siglo XX, implicando un proceso de integración y asimilación de la diferencia cultural al modelo de nación católica y unitaria, bajo la figura de la misión civilizadora¹ (Caicedo y Castillo, 2008, p. 16).

Así pues, desde los primeros momentos del proceso de colonización, los saberes que habrían de ser institucionalizados y aprendidos por indígenas y negros fueron definidos al margen de sus intereses, comprendiendo la educación de los sujetos de la alteridad como un derecho que los sectores dominantes consideraron como propio (Caicedo y Castillo, 2008, p. 17).

¹ Dicho proceso, señalan Caicedo y Castillo (2010), se llevó a cabo de la siguiente manera: para el periodo de la Colonia la función educadora de la Iglesia-docente fue la de convertir al catolicismo a indios y negros en situación de servidumbre y esclavización. Durante los procesos de recatolización republicana de finales del siglo XIX, se instituyó su papel como misión educadora en las regiones apartadas del centro del país, como una muestra de evangelización-civilización de espacios, sujetos y culturas. Durante el siglo XX se consolidó su tarea en tierras de misión, donde cumplió una importante función integradora de las poblaciones indígenas y negras, por la vía de la escolarización que castellaniza y nacionaliza. Durante la primera mitad del siglo XX, el modelo de la Iglesia-docente fue definitiva en la construcción de imaginarios sobre las poblaciones de los territorios periféricos, mayormente habitados por poblaciones negras e indígenas.

No obstante, después de la segunda mitad del siglo XX, comienza a emerger el embrión de lo que Castillo (2019) denomina *las educaciones otras*, pedagogías que “buscan devolver la dignidad a hombres y mujeres maltratados por cuenta de viejas normas coloniales que les reducían en derechos y oportunidades” (p.20).

Tal como Guido (2014 b) señala, surgen cuestionamientos a la escuela que, basándose en Narodowsky y Brailovsky (2006), no se limitan a reclamos redistributivos, sino también a la autonomía, el reconocimiento de las identidades devaluadas y la recuperación del desarrollo de su singularidad. En contraposición a la homogeneidad y uniformidad de la escuela, que reconocen la diversidad cultural, señalan que esta debe ofrecer oportunidades equivalentes para todos (p. 205), y posibilitan otras pedagogías transformadoras de las relaciones asimétricas e históricas de poder (Guido, 2010) y sensibles a las diferentes formas de pensamiento y conocimiento, las cuales resignifican los diferentes modos de comprender e interactuar con el “otro”, y reflexionan y transforman las prácticas de discriminación presentes en el contexto educativo (Guido, Jutinico y Sandoval, 2013, p. 95).

En este contexto, aparece un fenómeno de movilizaciones políticas de pueblos indígenas y comunidades negras en la reclamación de su reconocimiento jurídico, autonomía e igualdad en derechos, batallando por una transformación en el campo educativo en contra del racismo, la segregación y la discriminación, y protagonizando una lucha épica en materia de derechos culturales, territoriales y políticos, que, como se explicó en los Antecedentes, se vieron reflejados en la reforma constitucional de 1991 (Castillo, 2020) y posteriores marcos regulatorios, que incluyen al paradigma de la interculturalidad.

Contexto histórico

Si bien en los Antecedentes de este proyecto se expuso el desarrollo de la interculturalidad en la educación colombiana, aquí se describirán brevemente algunos puntos importantes de su recorrido a partir de información adicional encontrada en los textos de las autoras.

Para iniciar es importante señalar, como indica Castillo (2017), que durante los finales de los años setenta del siglo XX, Colombia vivió una agitada época de movilizaciones sociales, especialmente por la fuerza que habían logrado el movimiento obrero, el movimiento estudiantil y el movimiento campesino. En este contexto, en medio del ambiente de discriminación cultural que desde la colonia dominaba a la sociedad colombiana, emergen luchas por parte de las comunidades indígenas y afro, surgiendo en el departamento del Cauca la primera organización indígena denominada Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC (p.274).

Empiezan a aparecer entonces las *educaciones otras* en Colombia, reconociendo el derecho de las poblaciones indígenas a una educación diferencial que tiene en cuenta su lengua y su cultura. Este contexto se debe señalar como aquel que constituye ante todo un proyecto político que posibilita la formación de líderes, la pervivencia cultural y el camino para materializar el plan de vida de cada pueblo, como producto de una construcción comunitaria que se oponía a la educación oficial y católica, a la castellanización y desindianización (Bonilla y Guido, 2015, p. 24).

Surgiendo desde ese momento, los planteamientos sobre la educación bilingüe y bicultural desde el propio movimiento indígena y cuyos objetivos fueron: dar una educación de acuerdo con la cultura; llevar al niño al correcto uso de su lengua materna y del castellano, en su forma hablada y escrita; y conseguir que los niños aplicaran los conocimientos adquiridos en la escuela a la vida real (Castillo, 2019, p.26).

Por otra parte, para fines de los años ochenta, según Castillo (2017) la idea de la interculturalidad hizo su arribo por cuenta de dos acontecimientos: en primer lugar, los proyectos políticos de las

organizaciones indígenas y, en segundo lugar, por la incidencia del grupo de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional.

Este tipo de educación indígena es descrita por Castro (2014) como un medio de control interno del grupo, un proceso por el cual cada sociedad indígena internaliza en sus miembros su propio modo de ser, garantizando así su sobrevivencia y reproducción. Destacando, además, que las comunidades afrocolombianas, en este mismo periodo, fueron portadoras de un discurso de reivindicación de su etnicidad, exigiendo el derecho a educarse desde su cosmogonía; planteándose de este modo, un proyecto educativo más amplio, al proponer al país que replanteara sus currículos, reconociendo y valorando su presencia histórica y cultural en el proceso de construcción de la nación (p.192).

De esta manera, con la llegada de la Constitución de 1991, se crearon nuevos referentes para pensar la educación como un derecho fundamental en una nación pluriétnica (Castillo y Guido, 2015), como la Ley General de Educación (1994), la cual reconoce que existe una educación de los grupos étnicos y que a estas poblaciones les asiste una serie de derechos culturales.

Ahora bien, es transcendental señalar desde la postura crítica de las autoras que, estos corpus normativos, sostienen el modelo de multiculturalismo educativo que combina neoliberalismo económico y pluralismo jurídico, por lo cual cuenta con algunas nociones en la política oficial, como interculturalidad, educación propia, multiculturalidad y etnoeducación (Caicedo y Castillo, 2016), más no llevan a cabo cambios estructurales en el sistema educativo que abogue por una educación realmente intercultural.

De igual manera, recordando el campo de acción de la interculturalidad funcional y de acuerdo con el contexto de la modernidad, en los 90's se da una búsqueda por lograr un acercamiento entre desarrollo económico y políticas sociales, en las que la atención educativa a poblaciones vulnerables tuvo como propósito incluirlas al desarrollo para que hicieran parte del sistema productivo y lograr así mejores estándares educativos (Guido, 2011, p. 109).

En consecuencia, Bonilla y Guido (2015), sugieren comprender las políticas referentes a la educación que contempla la diversidad cultural, como un conjunto de respuestas de diversos actores con el objeto de transformar un escenario de derechos vulnerados, las cuales se han caracterizado por factores como la heterogeneidad -al ser dispares e incoherentes entre sí o motivadas desde diferentes intereses-, la irregularidad -que denota su constante cambio- y la dispersión del poder -al justificar tanto la existencia del Estado para el ejercicio de poder como las luchas por la reivindicación de derechos de actores diversos-.

Bajo esta perspectiva, la realidad de una educación intercultural en los diferentes contextos educativos aún no se ha cumplido, es una historia que sigue en construcción y un proceso aún incluso, por tanto es necesario continuar pensándolo, estudiándolo y proponiéndolo como la perspectiva capaz de dar respuesta a los escenarios de diversidad cultural.

Contexto de la necesidad de la implementación de la Educación Intercultural

Con base en el contexto expuesto anteriormente, se considera importante seguir pensando la Educación Intercultural como el camino posibilitador de abordaje educativo en contextos de diversidad o diferencia cultural. Por ejemplo, Guevara y Guido (2008) instan a continuar abriendo espacios de diálogo acerca de la investigación e intervención socio-educativa, desde el pensamiento de la diversidad y la interculturalidad, teniendo en cuenta no solo lo que sucede en el ámbito escolar sino a partir de la responsabilidad de la educación superior respecto a la formación de los maestros de nuestra Colombia diversa, plural, adolorida por la violencia de ayer y de hoy, y sobre una atención educativa que reconozca y potencie las diferencias culturales, sociales, lingüísticas y de aprendizaje en un contexto caracterizado por profundas desigualdades de orden social, cultural y económico.

Además, en el marco de las *educaciones otras*, Guido, Jitinico y Sandoval (2013) señalan que a partir de su imperiosa necesidad y del supuesto de que Colombia es un país pluriétnico, multicultural y

diverso, esta perspectiva abre caminos de respeto y reconocimiento de la diferencia cultural, dada su riqueza de posibilidades y apuestas de inclusión e interculturalidad que den cabida a la diversidad que nos constituye, vislumbrando, de igual manera, estrategias educativas que aporten en la transformación de las representaciones sociales para preservar y dar el lugar a las culturas en la construcción y desarrollo del país (p. 95,96).

En este contexto, asevera Castillo (2016a), para el efectivo desarrollo de la Educación Intercultural en Colombia, es necesario tener en cuenta dos problemas históricos aún existentes:

- a) un sistema escolar expandido a lo largo y ancho del país, que no ha logrado pluralizarse a nivel curricular, ni administrativo a pesar de la diversidad cultural y étnica colombiana, y b) como consecuencia de lo primero, el fenómeno estructural de discriminación y racismo que atraviesa nuestra historia social como nación y nuestra convivencia diaria (p. 58).

Por tanto, es importante tener en cuenta, como ya se mencionó, que en la práctica la educación se ha construido bajo el paradigma de la homogeneidad y la preponderancia del imaginario mestizo (Castillo, 2016a) en todos los niveles educativos, y en ese sentido, es importante reflexionar acerca de las propuestas y estrategias interculturales que rompan con dicho modelo.

Si bien es mucho lo que aún falta por avanzar en este proceso, tal como lo expresa Castro (2009a), resulta de vital importancia continuar fortaleciendo la educación intercultural, la cual es necesario entender más allá de lo étnico y lo lingüístico, pues son muchas las formas y los ritmos culturales que se han generado en una sociedad que como la colombiana está caracterizada por una diversidad cultural, que constituye una inmensa riqueza, por lo que se hace necesario potencializarla, lo que supone tanto el fortalecimiento del sistema educativo en este sentido y la formación de profesores capaces de asumir este reto desde los distintos niveles educativos y para los diversos espacios geográficos que conforman el país (p.375).

Así pues, teniendo en cuenta estas características, Guevara y Guido (2008) instan a continuar abriendo espacios de diálogo acerca de la investigación e intervención socio-educativa, desde el pensamiento de la diversidad y la interculturalidad, teniendo en cuenta no solo lo que sucede en el ámbito escolar sino a partir de la responsabilidad de la educación superior respecto a la formación de los maestros de nuestra Colombia diversa, plural, adolorida por la violencia de ayer y de hoy, y sobre una atención educativa que reconozca y potencie las diferencias culturales, sociales, lingüísticas y de aprendizaje en un contexto caracterizado por profundas desigualdades de orden social, cultural y económico (p. 214).

2. CONCEPCIONES ACERCA DE LA INTERCULTURALIDAD

Coincidiendo con la perspectiva de Dietz (2017), según Castro (2020) y Castillo (2017) el término interculturalidad resulta ser polisémico, por tal motivo es relevante explicitar algunos de sus usos y contextos en los cuales cobra diversos sentidos.

Para Castro (2020), dados los intereses, necesidades y obligaciones de los Estados modernos de establecer criterios y procedimientos para reconocer las diferencias culturales internas como un elemento fundamental para los derechos del ciudadano (p. 6), aparece a partir de la década de los 60 y 70 el término multiculturalidad, el cual considera importante distinguir puesto que hace referencia al contexto o escenario que resulta culturalmente diverso o al pluralismo cultural en la esfera cívica (p. 32).

Posteriormente según Castro (2020), basándose en Beltrán (2000), surge la interculturalidad como una propuesta de interpretación de la vida social que pone énfasis en el respeto y el derecho a la diferencia, y que denuncia las visiones esencialistas que en nombre de la cultura justifican la xenofobia, el racismo, la marginación y la exclusión social.

Considerando este enfoque como el conjunto de las interacciones que las personas de diversas culturas establecen entre sí. Como un espacio de diálogo y negociación, donde son claves las actitudes y

las aptitudes para comprender a otras culturas, otros sentires y otras formas de vida. Fundamento básico para comprender la propia realidad cultural y, donde a partir del conocimiento y respeto por lo propio, se construye la capacidad de conocimiento y respeto de lo diferente (Alarcón y Castro, 2012)

De igual manera, Castillo y Guido (2015) hacen referencia a la diferencia entre los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad en el marco de la acción política, señalando a partir del planteamiento de Dussel (2005), que si bien en el primero se reconoce la diferencia; la desigualdad social, política y económica continúa, pues se favorecen comportamientos de tolerancia, diálogo, respeto de los derechos humanos, de la democracia y de la inclusión, pero desde una jerarquización dominado-dominante (p. 19).

En cambio, afirman que el segundo, la interculturalidad, como perspectiva que surge en América Latina a finales del siglo XX, principalmente desde las comunidades indígenas, en un sentido diferente a la multiculturalidad, más que un concepto descriptivo se convierte en un proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación cultural y socio-histórica (Castillo y Guido, 2015, p. 19).

Tal como se señaló, este concepto adquiere diferentes significaciones, pudiendo entenderse desde una visión funcional o una perspectiva crítica, con base en los planteamientos de Tubino (2002) y Walsh (2009), a partir de la idea de un encuentro de culturas que puede dar paso a relaciones en función de horizontalidad y verticalidad (Castillo y Guido, 2015, p. 20), partiendo desde una concepción generalizada que hace referencia sobre todo a la interrelación entre culturas, es decir, al “diálogo entre culturas” mediado por valores universales (respeto, solidaridad, tolerancia, entre otros) (Castro, 2020, p.43); o desde una concepción crítica de lo cultural, planteándose como medio y fin de nuevos relacionamientos sociales, cruzados por la diversidad y el conflicto en el marco de un proyecto emancipador (Castillo y Guido, 2015) (Castillo, 2020, p. 273).

Así pues, el concepto interculturalidad, según Guevara y Guido (2008), denota relación, hecho social, transformación y movimiento, a partir de un diálogo cultural que reconoce las diferencias, pero

en igualdad de condiciones, de aceptación, en un proceso de negociación de significados (p. 201). En este mismo sentido, Alarcón y Castro (2012) proponen un dialogo mutuo entre todos los individuos que conforman una sociedad, basado en el auto reconocimiento, la valoración y el respeto, y replantearse las tareas y formas de entender las culturas, estimando valiosos los más diferentes ámbitos y realidades pluriculturales (82).

No obstante, es importante comprender que “no todas las diferencias son iguales”, como afirma Castillo (2016 a; 2019), estas son construcciones históricas, estrategias de gobierno que cumplen una función modeladora en cada momento preciso, como la invención de lo indio y lo negro (Castillo, 2016), por tanto, la interculturalidad esencializa una mirada sobre las personas portadoras de la diferencia étnica y cultural, es decir, los interculturales son los Otros, en tanto sujetos marcados por una condición de diferencia cultural, racial y/o étnica (Castillo, 2016, p.29).

Según esta investigadora,

este énfasis olvida que la llamada sociedad mayoritaria es la que más urgencia de interculturalidad tiene, en la medida en que es en su seno donde se producen y reproducen las formas de discriminación y exclusión hacia las llamadas “minorías”. De otra parte, cuenta la falsa idea según la cual “los interculturales son los otros”, es decir, quienes visiblemente representan la diferencia cultural, racial y étnica de la nación (Castillo, 2017, p. 281).

Ante esto, Castro (2009 b) hace referencia a la necesidad de que este enfoque comprenda todos los fenómenos que caracterizan a una sociedad, sin pretender darle prioridad a uno solo y teniendo en cuenta en este sentido que:

las políticas interculturales no solamente se plantean para resolver los conflictos culturales entre las distintas culturas o sectores de la población a nivel regional o local, como es el caso de Colombia, sino que en la interculturalidad como espacio se pueden desarrollar interacciones que

puedan llevar a compensar las relaciones en términos equitativos, en la parte económica, social y política (p. 140).

En tanto que la interculturalidad incluye dimensiones cotidianas, personales, frente a la alteridad y las desigualdades sociales, así como dimensiones políticas, grupales y estatales, de reconocimiento e igualdad (Guevara y Guido, 2008, p.200), es el enfoque pertinente para enfrentar los distintos desafíos ante la diversidad cultural y los contextos socioculturales actuales.

3. LA DIVERSIDAD CULTURAL COMPRENDIDA DESDE LA ÓPTICA DE LAS AUTORAS

La reflexión sobre la educación intercultural no puede obviar el estudio de la diversidad cultural, pues en efecto del relacionamiento entre diferentes culturas surge este enfoque, que como consideraciones relevantes se propone el reconocimiento, respeto, valoración de lo diverso y diferente.

Castro (2020), (Alarcón y Castro, 2012) al referirse a las culturas señala que estas:

no han estado nunca aisladas ni son entes inmutables. Una muestra de ello es que algunas de las características que la gente considera como propias de su cultura son, en realidad, el producto de diferentes contactos, influencias, mezclas y adaptaciones. No hay ninguna cultura que sea totalmente homogénea en su interior ni completamente impermeable a las influencias del exterior. Las culturas son flexibles, fluidas, mutables, cambiantes.

Por tanto, según Guevara y Guido (2008), el reconocimiento de “el contacto entre culturas y las culturas en contacto” fue un énfasis relevante de las Ciencias Sociales en el siglo XX y del estudio de las relaciones interculturales, dado que el relacionamiento es clave en sus múltiples formas, pues (citando a Grimson, 2020):

ningún grupo humano existe, ningún conjunto de personas se agrupa y define este acto de agruparse, sino en relación a otros que perciben, sienten y definen como diferentes. [Lo cual]

implica dejar de concebir a las comunidades como entidades fijas y objetivas y reponer el carácter de imaginación que le da sentido de pertenencia a un colectivo (p. 200).

No obstante, esta misma autora, al referirse al metarelato universal fundado desde la modernidad relacionado con la diversidad, aduce que este llevó a la clasificación de los pueblos en primitivos, tradicionales y modernos, naturalizando esta jerarquía y convirtiendo, desde ese momento, la misión civilizatoria del desarrollo en transformar a los subdesarrollados en sociedades modernas y dinámicas (Guido, 2011).

En este contexto, la necesidad del reconocimiento del otro, de su identidad como particularidades propias y de su complejo tejido social, implica hoy comprenderlo bajo la égida del principio de igualdad de derechos (Alarcón y Castro, 2012, p. 72), ya que como reflexiona Castillo (2016) “aunque suene algo anacrónico, nuestras experiencias contemporáneas con el reconocimiento de la diversidad, la diferencia y la multiculturalidad se encuentran profundamente afectadas por cómo aprendimos a vernos y a ser vistos durante los siglos anteriores” (p. 65).

En consecuencia, aún continúan vigentes miradas estereotipadas hacia lo diferente, hacia lo diverso, y relaciones enmarcadas en jerarquías sociales de superioridad e inferioridad, en este sentido el lugar que ocupamos en la sociedad varía según diversas significaciones epistémicas, socioeconómicas y socioculturales, por tanto, es necesario asumir un enfoque relacional en la comprensión de las dinámicas sociales, con el fin de reconocer y valorar la diferencia y los factores que enmascaran la homogeneidad básica del sistema actual enmarcado por la desigualdad social (Guevara y Guido, 2008).

Ante esto, Guido (2010) propone diferenciar la categoría *diversidad* con relación a la de *diferencia*, compartiendo una visión bastante crítica respecto visión romántica de la diversidad y explicando que existe una gran disimilitud al hablar de ellas, dado que:

La diversidad se relaciona con una condición, con una realidad que reconoce la pluralidad desde un lugar particular, desde el lugar de la hegemonía cultural. Frente a esta diversidad, cuando

aparecen los otros, se hace necesario integrarlos, asimilarlos y normalizarlos, unificarlos a una totalidad de pensamiento... el otro, radicalmente diferente, representa siempre una perturbación a nuestra identidad... [razón por la cual] La diversidad y los sujetos que la integran se definen por un nosotros que se ubica en el lugar [de] lo bueno y lo malo, lo normal o lo anormal (p. 68).

Por el contrario, al referirse al concepto de *diferencia* manifiesta:

una distancia con el otro que se reconoce y se interioriza al establecer vínculos con experiencias de vida que conversan con las alteridades. La diferencia no se ubica en algunos sino que es una responsabilidad de todos y no da lugar a supremacías culturales. Desde la diferencia se discuten las consecuencias pedagógicas de un pensamiento occidental binario que propende por la identificación y el señalamiento de lo normal-anormal y, según el cual, se privilegia el primer concepto sobre el segundo y se desencadenan relaciones de exclusión, discriminación, negación e incluso violencia hacia el otro... La diferencia destaca el conflicto, la lucha, la negociación. Es decir, consiste más en una relación que una atribución a sujetos y grupos. Es un asunto de todos, no de los diferentes o de los que estudian a los diferentes (p. 69).

Bajo ese contexto y haciendo referencia a la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana, Caicedo y Castillo (2008) expresan que a pesar de ser reconocida a partir de la Constitución de 1991, luego de ser negada jurídica y políticamente, produciendo un fenómeno de invisibilización del carácter multicultural de la nación, se cuenta con un correlato bastante paradójico en este sentido, que localiza la diversidad y la diferencia cultural en el lugar de los otros, quienes, además, constituyen las minorías en nuestro país, siendo observado este fenómeno no solo en relación con territorios en los que hemos aprendido a pensar la existencia de nuestra diversidad, sino también en la vida política de la nación (Caicedo y Castillo, 2008, p.12).

Así, la noción de grupos étnicos es incorporada a un arduo debate acerca de los derechos de las poblaciones reconocidas como la “alteridad” de la nación colombiana (Castillo y Ocoró, 2021, p. 781), constituyendo:

la aceptación estatal de la existencia de la diversidad cultural un triunfo de muchos sectores sociales que a pesar de su autorreconocimiento, durante muchos años fueron desconocidos por un Estado que los consideraba, a partir del mito del buen salvaje, como objetivo del proyecto civilizador (Castro, 2014).

Además de la diversidad de su población, afirma Castro (2014), es importante tener en cuenta que Colombia posee múltiples regiones que a su vez tienen sus propias expresiones culturales que en un dinámico proceso de inclusión se relacionan unas con otras por diversas causas como el desplazamiento forzado por causa de la violencia, generando contextos que deben buscar nuevas lecturas de la realidad nacional y su naturaleza pluriétnica y multicultural.

Por esta razón, señala esta autora:

hoy asistimos, a otro tipo de lectura de la diversidad cultural y las desigualdades sociales. Lecturas que entrecruzan la diversidad cultural con la educación, así como con los múltiples y complejos procesos sociales, políticos, culturales, económicos y hasta con los imaginarios y representaciones de los individuos y grupos, pues se reconoce el valor, el significado y la importancia que esta ha tenido en la modelación y construcción de la sociedad colombiana (Castro, 2009, p.359).

No obstante, en el marco educativo, a partir de los planteamientos de Guido (2010) se puede comprender que aquellos *otros* que rompen por su “raza”, “comportamiento” o “forma de estar y aprender” con los cánones de lo moderno (pensamiento eurocéntrico) se constituyen en impedimento para alcanzar el propósito de la escuela como un dispositivo útil para normalizar y, por ende, invisibilizar al diferente (p.68).

Motivo por el cual, es imperativo abordar la diversidad como uno de los más importantes desafíos para la educación en todos los niveles y contextos, y más aún como señala Caicedo (2016a) refiriéndose a la educación inicial, los lineamientos pedagógicos formulados por el Ministerio de Educación Nacional se caracterizan por la invisibilidad de los niños menores de 7 años, indígenas y afrodescendientes que presentan dispersión a lo largo y ancho de la nación, por tanto es urgente contar con instrumentos de política pública que reconozcan y asuman la existencia de infancias diferenciadas (p.59).

Además de esta invisibilización, otro reto importante a afrontar es el racismo al cual están expuestos los niños y niñas de las comunidades étnicas, sobre todo en los contextos urbanos, pues como Castillo (2016a) este problema proviene de las redes representacionales racializadas en las cuales la sociedad colombiana fundó su existencia a finales a finales siglo XIX, complejizado cuando se suma a este una situación de desplazamiento, porque además se experimenta el racismo cultural², impactando emocional y psicológicamente a los niños (p.64)

Ante lo cual, Guido (2010) propone que:

si se quiere transformar las relaciones con el otro y proponer opciones educativas distintas [no solo con los niños sino de manera general], se hace necesario reconocer las condiciones de la relación con el otro: la mirada hacia el otro, la no mirada, es decir, la distancia visual; las reacciones y las sensaciones frente a su olor; el ruido que producen su lengua, su música, sus formas de comunicar; y la repulsión frente a su contacto físico, su cercanía y la posibilidad de tocarlo o de ser tocado por ese otro. De la misma manera, [atendiendo] el marco histórico-cultural donde se instalan (p.70).

Este planteamiento es de suma relevancia dada la carga sensorial que ilustra, pues es lo que sucede en la cotidianidad al ejemplificar como en algunos contextos es comprendida, sentida y vivida la

² Como racismo cultural Castillo (2016a) comprende aquel que se expresa en burlas por formas de hablar, incomprendiones por parte de las docentes que no entienden a los niños que provienen de lugares donde los ritmos de vida, las comidas y el clima son diferentes.

diferencia, por tanto, se debe avanzar hacia una construcción de sociedad donde todos y todas quepamos en condiciones de igualdad y podamos percibirnos con respeto mutuo a pesar de nuestras diferencias.

Retomando el tema del estudio de la diversidad en contextos educativos interculturales, así como se pretende visibilizar los contextos de diversidad de la primera infancia, el contexto de la educación superior también es relevante abordarlo, pues la interculturalidad no solo se circunscribe a la educación básica y media, dado que como indican Caicedo y Castillo (2016), para finales del siglo XX, el asunto de la diversidad cultural y la educación cobró relevancia en muchos ámbitos de la vida universitaria colombiana, surgiendo programas, grupos de investigación e incluso pregrados que suscitaron debates acerca de la interculturalidad, la diferencia cultural y la inclusión educativa.

En este contexto, los estudiantes provenientes de comunidades indígenas y afros, fueron reconocidos como étnicos, adquiriendo un estatus diferenciado al ser considerados sujetos de reconocimiento especial no obstante, sus conocimientos son subvalorados y ubicados fuera del canon eurooccidental, generando formas de racismo epistémico (Caicedo y Castillo 2016, p. 156).

Por otra parte y para finalizar este apartado, se considera relevante mencionar algunas consideraciones relacionadas a lo étnico en nuestro país. La primera de ellas es la referente a la marginalidad, la pobreza y el abandono que gran parte de estas comunidades deben afrontar, al punto que en nuestro país ser negro o indígena es “sinónimo de pobreza”, viéndose reflejadas estas condiciones en las marcadas diferencias que existen en el ámbito laboral y en el acceso a la educación (Alarcón y Castro, 2012).

La segunda, hace alusión a la representación que en los medios de comunicación se construye de lo étnico, pues estas alimentan imaginarios que pueden aludir en el caso de lo indígena a verlos como salvajes, violentos, sumisos o victimizados; y en contraparte, a aquella que los comprende desde la

mirada esencialista que los caracteriza como seres míticos, ubicados temporalmente en el pasado y distantes geográficamente de los contextos urbanos (Guido, Jutinico y Sandoval, 2013).

La tercera, considera los libros de texto como importantes dispositivos por medio de los cuales la escuela selecciona los contenidos culturales, científicos y sociales que trasmite en los procesos de enseñanza para garantizar la formación de sujetos. En este sentido, dan cuenta de la posibilidad de retomar y desarrollar otras condiciones políticas, científicas, culturales para los grupos históricamente subalternizados, pudiendo asumir el trabajo pedagógico con la diferencia cultural como un camino para fortalecer propuestas pedagógicas interculturales (Benavides y Guido, 2016).

4. EL RECORRIDO DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

...de ahí la importancia de la educación intercultural y seguirla repensando
Sandra Guido

Modelos educativos para gestionar la diversidad cultural

Siendo entendida la educación como un elemento nuclear para la instauración de modelos de relación con grupos poblacionales (Guido, 2017); comprendiendo la Interculturalidad desde distintas ópticas; y manifestando la importancia de reconocer la diversidad cultural en el contexto educativo, se han empleado diferentes modelos de escolarización para tramitar la diferencia cultural (Castillo y Guido, 2015), considerando importante, en este proyecto, mencionar algunos de ellos como antecedentes de la Educación Intercultural, pues a través de estas concepciones se puede comprender el lugar que ocupa la diversidad cultural en ellos, cómo es gestionada y cuál es la finalidad de dicha gestión.

Así pues, las tres investigadoras, Castillo, Guido y Castro, si bien mencionan otros modelos, coinciden al hacer referencia a los cuatro siguientes:

-El modelo asimilacionista: Este no asume las diferencias culturales para la enseñanza, siendo una consecuencia de su implementación la reproducción de la desigualdad social y la marginalización,

respondiendo las prácticas educativas a la función de construir y hacer aceptar la definición de una cultura que representa a una comunidad homogénea y a la identidad nacional (Castillo y Guido, 2015, p.22,21), (Guido, 2017), (Castro, 2020).

-El modelo integracionista: Su fin es democratizar, modernizar y desarrollar los Estados, formando competencias para la tolerancia, el respeto y la inclusión. En este se reconoce la diversidad cultural pero no se tocan las estructuras sociales, se podría decir que se reconoce la diferencia pero no se trabaja por poner fin a la desigualdad (Castillo y Guido, 2015, p.23). (Guido, 2017)

-El modelo multiculturalista: Se enfoca en los derechos del otro y la igualdad de dignidad y oportunidades. Es una propuesta democrática, cuyo objetivo es promover la relación y el respeto entre grupos socioculturales, y reforzar el respeto y la tolerancia entre grupos mayoritarios y minoritarios, siendo su fundamento el reconocimiento constitucional (Castillo y Guido, 2015, p.23,24) (Castro, 2020).

-El modelo interculturalista: Apuesta educativa intercultural que surge en América Latina desde los pueblos indígenas como una forma de desenfocar el trabajo educativo en aspectos lingüísticos y centrarlo en elementos culturales, promueve la formación para una visión de mundo tanto individual como colectiva, facilitando la reconfiguración y descentración cultural y combatiendo el etnocentrismo para la construcción de nuevos esquemas. Reconoce los problemas sociales y la conquista de derechos (Castillo y Guido, 2015, p. 25), (Castro, 2021).

Significado de la Educación Intercultural

En este apartado se describirán las concepciones de las autoras referentes a la significación de la Educación Intercultural, las cuales son consideradas como importantes aportes dado que a partir de las consideraciones que resalta cada una se puede comprender la multiplicidad de factores que definen sus fines y propósitos.

Para Castro (2020) la Educación Intercultural:

define un enfoque, un procedimiento, un proceso dinámico de naturaleza social, en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia. Es, también, una filosofía, política y pensamiento... En esta medida, la educación intercultural debe intentar referirse a todos los fenómenos que caracterizan a una sociedad... tal como puede ser el caso de los grupos afrodescendientes o étnicos, sino que debe ser pensada para todos, desde el reconocimiento del otro (p. 34-36).

Sus objetivos giran en torno a:

valorar la diversidad y respetar la diferencia como elemento dinamizador y enriquecedor en la interacción entre personas y grupos humanos, y ofrecer condiciones para la igualdad de oportunidades educativas y para participar activamente en la sociedad y en la transformación (construcción-reconstrucción) de la cultura, dentro de una sociedad democrática en la que se forman a las nuevas generaciones como ciudadanos críticos en la toma de decisiones públicas, para el desarrollo de las estructuras y prácticas sociales y culturales (Castro, 2020).

Por su parte, Castillo (2019) afirma que:

lo que hoy reconocemos como educación intercultural en Colombia deviene de una larga travesía política del movimiento indígena y de las organizaciones de comunidades negras, quienes desde diferentes orillas dieron un fuerte debate sobre las formas de escolarización impuestas por el estado nacional en sus territorios, y los tremendos impactos culturales que esto produjo a lo largo del siglo XIX entre las poblaciones (p. 20).

Resaltando que estas luchas dadas desde la década de los setenta del siglo XX, irían cimentando las bases para proyectos educativos poderosos y diferentes, que solo serían formalizados jurídicamente en la nación multicultural de finales de los noventa con la reforma constitucional y el arribo del multiculturalismo (Castillo, 2019, p. 20).

Concebido esto como parte de las *educaciones otras*, transitó devolviendo la dignidad a hombres y mujeres condenados a la subalternidad por cuenta de las viejas normas coloniales que les reducían en derechos y oportunidades y la tergiversación sobre sus culturas y sus orígenes (Castillo, 2019, p. 21).

Por último, Guido (2011) hace referencia a propuestas alternativas al desarrollo con proyectos educativos donde la perspectiva cultural provoque el reencuentro con saberes ancestrales y nuevas cosmovisiones para generar sentidos y relaciones respetuosas de unos y otros (p. 109).

Reconociendo que:

la educación intercultural tiene que ver con las migraciones, con desplazamientos voluntarios y forzosos, con los “ciudadanos del mundo” que se ubican hoy en espacios educativos que no reconocen, es decir que no conocen sus procesos identitarios hoy móviles, transitorios, múltiples y permanentemente reconfigurados (Guido, 2017, p.142).

Como vemos, al igual que con la Interculturalidad, la Educación Intercultural no puede ser definida de una sola manera y bajo un solo parámetro, puesto que aborda distintos aspectos en los que se ve reflejada la vida misma y los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve la diversidad y la diferencia, apostando por una educación en la que prevalezca su reconocimiento en el marco de los derechos.

La Etnoeducación

Se considera importante retomar este concepto puesto que a partir de la información encontrada en los textos de las investigadoras, se resaltarán algunas consideraciones que no fueron mencionadas en los antecedentes y la relación de las comunidades afrodescendientes con este enfoque.

La noción de etnoeducación es resultado de la apropiación del enfoque del etnodesarrollo propuesto por Guillermo Bonfil Batalla a finales de los años ochenta del siglo pasado (Castro, 2014) (Castillo y Caicedo, 2008), que tránsito por diferentes escenarios políticos y académicos, al punto de convertirse en referencia para los debates que en aquel momento se daban entre el Ministerio de

Educación Nacional colombiano y las organizaciones indígenas y de comunidades afrodescendientes ocupadas de reclamar un tipo de educación diferente y responsable con la diversidad étnica y cultural del país (Castillo y Ocoró, 2021, p.780).

Se enmarca como un fenómeno constitutivo de las *luchas por las otras educaciones*, al ser parte de la historia de esa larga lucha política por una educación en la perspectiva de diferenciación cultural (Caicedo y Castillo, 2008), e incursionando en la arena de las políticas educativas colombianas que a partir de entonces empiezan a emplear el concepto de interculturalidad en la redacción de decretos, resoluciones y memorias de eventos del Ministerio de Educación Nacional (Castillo y Guido, 2015 p. 35), (Castillo, 2009), dándose este debate, igualmente, al interior de las comunidades negras, siendo orientado a la socialización de la diversidad étnica, enfatizando en las particularidades de cada una de ellas (Castro, 2014, p.196).

En este sentido, se debe hacer énfasis en el hecho de que las comunidades negras fueron reconocidas como etnias de la nación colombiana a partir de la Constitución del 91, logrando las organizaciones y los líderes, que se les nombrara como tales y se les permitiera el tránsito hacia un mejor escenario de relaciones con el Estado, ahora proclamado como multicultural (Castillo 2016b, p. 345).

Como un hecho inédito en el continente se debe resaltar de nuevo la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos- CEA-, como un mecanismo para erradicar el racismo y la invisibilidad producidos en el sistema educativo nacional, en la medida en que esta se plantea como un horizonte de conocimientos para todo el conjunto de la población escolar colombiana, y no solo para los sujetos de la diferencia étnica, es decir de los y las afrodescendientes (Castillo y Guido, 2015, p.37).

No obstante,

la etnoeducación afrocolombiana enfrenta una doble tensión: de una parte, su reducción al mundo de la escolarización, con lo cual se supedita a las políticas educativas nacionales de un modelo neoliberal afanado por la cobertura y la calidad como estandarización, y de otra parte, a la tremenda crisis de derechos humanos que se enfrenta en muchos de los territorios de comunidades negras donde los proyectos etnoeducativos han sido emblemáticos, como en el caso de la costa Pacífica sur, siendo en esta materia, la tarea del Estado insuficiente y reducida (Castillo, 2016b, p. 346).

En ese sentido, si bien la lucha contra el racismo y la invisibilidad, representaron los objetivos políticos, epistémicos y pedagógicos propuestos inicialmente, el modelo de etnoeducación afrocolombiana ha vivido una lenta agonía, cediendo paso a la escolarización por competencias (Castillo, 2016b, p. 345).

La educación superior

Otro elemento relevante en los aportes encontrados en las investigaciones de las autoras es la trascendencia de los escenarios interculturales en la educación universitaria, teniendo en cuenta el campo de la interculturalidad en la educación en todos los niveles, desde la primera infancia, como ya fue mencionado, hasta la educación superior, donde no solo se dan diferentes relaciones entre culturas diversas, sino se materializa la formación de los futuros maestros que serán quienes promuevan y apliquen las diferentes estrategias en los contextos interculturales.

Según Caicedo y Castillo (2016) el modelo universitario que prima en Colombia no es ajeno a la historia misma de la colonialidad del saber, su historia hace parte de la imposición del proyecto moderno-colonial por medio de sus directrices epistemológica y la noción de *ciencia* bajo la forma de la razón instrumental en la producción de saber y bajo la égida del método científico y la dicotomía sujeto-objeto, objetividad-subjetividad, negando el saber universitario hegemónico la posibilidad de que

circulen en su interior otras pluralidades epistémicas (p.156), privilegiando la herencia eurocéntrica amparada en la idea de la racionalidad occidental para el logro de sus objetivos de civilizar e ilustrar a sus ciudadanos (Castillo, 2020 p.271).

En consecuencia, Caicedo y Castillo (2016) subrayan la necesidad de comprender dicha incapacidad de las universidades de flexibilizarse ante la realidad multicultural que en ellas habita a través de lo que Boaventura de Sousa Santos ha llamado *justicia cognitiva*, la cual hace referencia a una manera epistémica de comprender la estructura rígida de la educación superior y sus impactos en las poblaciones subalternizadas, ignorando o destruyendo un conjunto de conocimientos alternativos por el poder hegemónico del conocimiento científico.

No obstante, para que la justicia cognitiva fuese una realidad, sería necesario un cambio estructural en las relaciones saber-poder a partir de la descolonización del saber (Caicedo y Castillo, 2016, p. 159) y en este sentido, contrariamente, lo intercultural no hace parte del actual enfoque centrado en las premisas neoliberales de privatización y tercerización de la educación.

Sin embargo, existen programas en la Universidades del Cauca, la Guajira, Antioquía y la UNAD, que se han creado en la perspectiva de abrir las puertas de la formación universitaria a los pueblos indígenas y afrodescendientes en el campo de la etnoeducación, que si bien se reducen a educaciones de segundo orden en materia financiera, de sistemas de información, de infraestructura y de vinculación (Castillo, 2020), representan los caminos transitados y apuestas ganadas en este sentido.

Ante esto resaltan Castillo y Ocoró (2021),

el caso colombiano se trata de un tipo de experiencia sui generis, en el cual son las propias universidades en uso de su autonomía institucional las que promueven programas como la Etnoeducación Universitaria – EtNU con lo cual se logra por primera vez el acceso masivo de estudiantes indígenas y afrodescendientes a estas instituciones para el desarrollo de programas no convencionales, es decir, programas universitarios interculturales (p. 790).

Además, se debe resaltar que la presencia de estudiantes indígenas y afrodescendientes en diferentes programas al interior de las Universidades desde finales del siglo XX ha posibilitado importantes cambios a pequeña y mediana escala en materia de acceso y permanencia, compitiéndole a las Instituciones de Educación Superior garantizar la permanencia de las y los estudiantes en condiciones de respeto y dignidad, entendiendo que el racismo y la discriminación son parte de los problemas que estructuralmente deben ser abordados (Castillo, 2020, 275).

Por otra parte, Guevara y Guido (2008), proponen con relación a la educación universitaria una serie de preguntas, que se han considerado pertinente mencionarlas, dado que quizá permitan orientar, como una hoja de ruta, una pertinente manera de abordar la interculturalidad en la educación superior:

- ¿Cómo se reconocen las diferencias culturales, de género, lingüísticas y de aprendizaje al interior de los espacios educativos?

¿Qué tipo de representaciones sociales tiene la comunidad educativa acerca de los grupos en condición de diversidad?

- ¿Qué tipo de propuestas pedagógicas potencian la construcción de conocimiento y proporcionan equidad y soporte a estas poblaciones?, ¿cuáles han sido los alcances de estos proyectos?

- ¿Cuáles son las percepciones que estos grupos poblacionales tienen sobre su desempeño académico y sobre los programas diseñados para ellos?

- ¿De qué manera la política pública reconoce la diversidad y promueve la equidad social?

- ¿Qué relación existe entre políticas públicas, prácticas institucionales y percepción de las comunidades para quienes están destinadas dichas políticas? (p. 201).

Por último, Castro (2014), señala la importancia de la profesionalización de las minorías étnicas como un valor fundamental para contribuir a cerrar la brecha social, pues en la práctica perviven

muchos obstáculos que no permiten que haya un mayor acceso y permanencia de afros e indígenas en las universidades.

Evidenciando, de igual manera, la necesidad y urgencia de ahondar en la dimensión intercultural de la educación superior dado que sería un gran paso para organizar, fortalecer, reconocer y analizar lo valioso de nuestras culturas y las demás culturas existentes. Señalando en este contexto que aún no se puede hablar de verdaderos espacios interculturales en el ejercicio docente, por lo cual se hace necesario profundizar más sobre estos temas en los espacios de enseñanza (Rodríguez-Izquierdo y Castro, 2020, p. 39-41).

Formación del profesorado

En el contexto de la Educación Intercultural se plantean Alarcón y Castro (2012) la necesidad de pensar en la formación de los maestros para la interculturalidad, pues son ellos quienes llevarán a cabo la práctica educativa, al orientar e interactuar con los estudiantes en la adquisición de los conocimientos y valores requeridos para desempeñarse en la sociedad diversa en que habitan; por consiguiente, estos deben ser capaces de asumir el compromiso social, educativo y pedagógico referente a la problemática educativa.

En este sentido, afirman que es importante preguntar por ¿cuál es el tipo de formación que requiere el docente formador, para avanzar en las prácticas de un modelo de educación intercultural que permita dinamizar los espacios educativo para que cada individuo valore su identidad cultural y se fortalezca la formación ciudadana? (Alarcón y Castro, 2021, p. 91)

Ante este interrogante, Guevara y Guido (2008) asumen al maestro, no como un simple transmisor de experiencias, conocimientos y habilidades, sino como alguien que propone (¡y se propone!) renovar, no sólo los contenidos curriculares, sino que –además– genera una reflexión y una transformación de y en la actividad educativa (p. 205).

Por tanto, los maestros requeridos por una sociedad culturalmente diversa, que exige, entre otras cosas, la puesta en práctica de una educación intercultural, deben ir más allá de lo étnico para adentrarse en la complejidad del entorno social y cultural al que se pertenece (Alarcón y Castro, 2012).

En este contexto, es importante señalar que la lucha indígena planteó la cualificación de docentes en consonancia a las necesidades específicas de cada pueblo y contexto con el fin de retomar su autonomía educativa; a pesar de ello, la institucionalidad por medio de la vía administrativa de los concursos docentes dificulta la puesta en práctica de dicho propósito (Bonilla y Guido, 2015), lo cual termina viéndose reflejado en la falta de preparación de los docentes del sector educativo para tramitar pedagógicamente los asuntos de las diferencias étnico raciales presentes en dichos contextos (Castillo, 2016).

Sumado además al problema de racismo que entre algunos educadores y educadoras existe, para quienes la condición indígena o afrodescendientes es objeto de subvaloraciones y prejuicios heredados de una larga historia de discriminación epistémica (Castillo, 2016, p.59).

Por tal motivo, es transcendental tener presente que el Artículo 104 de la Ley 115 se refiere al educador como el orientador en los establecimientos educativos, dentro de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, étnicas y morales de la familia y la sociedad (Castro, 2014, p. 200).

En este ámbito, afirma Castro (2014):

la Universidad debe asumir un mayor compromiso social para avanzar en la profesionalización de maestros portadores de competencias interculturales. Ella es también, sobre todo en la época actual, espacio de encuentro y comunicación, de diálogo, disertación, y confrontación de ideas y posturas ideológicas y políticas. La Universidad debe asumir la aventura de formar profesores capaces de asumir su rol en una sociedad intercultural, lo cual implica enfrentar y

superar tradiciones y poderes que desde su interior se oponen a las transformaciones (p. 202) ...

Sin embargo, es necesario llamar más la atención en la formación, la preparación y sensibilización de los docentes en torno al tema de la igualdad, del respeto, y el reconocimiento del otro (p. 198).

Más aún en los nuevos contextos educativos en los que hemos debido estar inmersos desde la pandemia por COVID-19, en los cuales se replantea la forma de hacer educación y de generar procesos pedagógicos que producen efectos directos en los vínculos sociales, en las maneras de habitar los espacios de socialización (incluida la escuela y las aulas), y de vivenciar experiencias que están desafiando el hecho educativo, las formas de enseñar, los aprendizajes y los contenidos (García, Guido y Rozo, 2021).

Es importante finalizar comprendiendo, que se han generado transformaciones en las apuestas pedagógicas interculturales, dadas por la dificultad de integrar la dimensión del cuerpo, la gestualidad y otros elementos del contexto inmediato que, en general, contribuyen a las explicaciones de los contenidos, a la facilitación de los diálogos y la interacción (García, Guido y Rozo, 2021, p. 293). Por lo cual, desde la propuesta de García, Guido y Rozo (2021) el quehacer del maestro debe valorar el pensamiento popular y la emocionalidad como parte fundante de las pedagogías interculturales y los saberes que circulan en ellas, dado que estas dan lugar al encuentro, la coconstrucción y el relacionamiento desde la subjetividad de los alumnos y los mismos profesores (entendidos como grupos creados a partir de la diferencia) (p. 287).

5. LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Si bien a lo largo de la descripción de los aportes de las investigadoras se han señalado las posturas críticas que adoptan en torno a la interculturalidad en la educación, en este apartado se expondrán un par de singularidades en este sentido.

Según, Caicedo y Castillo (2016), una visión crítica de la educación debe implicar una justicia cognitiva que conlleve transformaciones en las relaciones de saber-poder, y a la descolonización y emancipación como experiencias que pueden dignificar en la educación la existencia diferenciada de las culturas y los sujetos interiorizados, como en el caso de indígenas y afrodescendientes (p. 159). Lo cual involucra una apuesta curricular que reconozca los diferentes conocimientos, historias e identidades, no solamente como objetos de estudio, sino también como formas de interpretar e intervenir en la realidad (p.160).

Desde la perspectiva de Castro (2009b), el modelo de educación intercultural debe propiciar en los estudiantes y maestros la reflexión crítica acerca de objetivos que esta persigue, los cuales deben estar en correspondencia con la realidad del contexto escolar y la sociedad donde se aplica el modelo ya que ello es lo que garantizará su éxito educativo (p. 141).

Asimismo asevera que:

educar desde la perspectiva intercultural implica replantearse necesariamente la lectura de la sociedad desde una perspectiva sociocultural, lo cual significa una nueva manera de entender, presentar y dar respuesta a las múltiples vivencias de la relación entre culturas, pasando del multiculturalismo (integrador) a un encuentro transformador, crítico, valorativo de las culturas... ofreciendo las condiciones para la igualdad de oportunidades educativas y para participar activamente en la sociedad y en la transformación (Alarcón y Castro, 2012, p. 82-94).

Para finalizar, en el contexto de la interculturalidad crítica, Guido (2017) considera que su uso es el de un término de lucha en contra de los sistemas dominantes occidentales, que Colombia agenció un

proyecto de identidad nacional basado en el desconocimiento y subvaloración de culturas indígenas y afrocolombianas (p. 144).

Por tanto, continúa Guido (2017), nos encontramos con un concepto de educación intercultural que hace referencia a una lucha política, a una reivindicación por la cultura y la lengua propia de diferentes pueblos, constituyéndose la interculturalidad como ejemplo de razón y lucha, puesto que nació como resistencia por esas “otras educaciones”, continuando vigente dicha lucha hoy en día.

6. CONCLUSIONES

Como conclusiones de este proyecto se desean destacar los principales elementos de la descripción realizada en cada una de las categorías abordadas y los caminos posibilitadores que las tres autoras han abierto a la Educación Intercultural contemporánea a través de sus aportes, presentando las consideraciones más relevantes que abarcan tanto como los avances y factores favorecedores en el desarrollo de la interculturalidad en el campo educativo, como las dificultades presentes en su puesta en marcha como realidad en la educación colombiana.

Se destaca que las contribuciones de las autoras posibilitan la apropiación de la interculturalidad en los diferentes contextos educativos donde está presente la diversidad cultural, dado que sus investigaciones no solo se han configurado a nivel teórico, sino también en el ámbito experiencial, visibilizando las diferentes necesidades, realidades y matices que se experimentan en dichos espacios.

Se evidencia en las tres autoras la necesidad de seguir señalando como una dificultad importante, las diferentes formas que adquiere la discriminación y el racismo en el ámbito social y educativo, lo cual entorpece los procesos interculturales, pues se basan en estar en un mismo espacio con la diferencia y la diversidad a partir de relaciones asimétricas, más no en interrelacionarse con ella desde una relación horizontal y enriquecedora, donde ninguno es visto como inferior ni superior.

De igual manera, sus contribuciones visibilizan que a pesar del reconocimiento de la diversidad o diferencia cultural a través de la legislación nacional, de investigaciones y de procesos comunitarios, un obstáculo importante continúa siendo que en la práctica es muy difícil sostener relaciones basadas en la interculturalidad e igualdad de derechos, dado que nuestras estructuras sociales y del saber siguen estando enmarcadas en un modelo eurocéntrico y caracterizadas por la afectación de las estructuras coloniales que marcaron nuestras maneras de ver, percibir, entender y sentir la diversidad cultural.

Sumado a esto, las condiciones propias de los contextos de violencia y desplazamiento a los que se deben enfrentar las comunidades étnicas dan lugar a que además de ser señalados, en los territorios y ciudades donde llegan, a partir de prejuicios referentes a su pertenencia étnica y color de piel, deben acceder a espacios donde la sociedad no está preparada para asumir la diversidad a partir de relaciones interculturales respetuosas, por tanto los contextos educativos de acogida de estas comunidades, no solo a partir de políticas que muchas veces quedan en el papel, sino también de acciones concretas que amplíen el abanico de posibilidades educativas y de acogida y que preparen a maestras , maestros y directivas para este reto.

Por otra parte, se considera significativo el aporte que Guido (2010) realiza en torno al concepto de diversidad, al proponer asumirla a partir del de diferencia, puesto que a partir de este último no se da lugar a supremacías culturales al no ubicar las miradas y relaciones en algunos, sino con base en relaciones que se asumen como responsabilidad de todos. Al contrario de lo que puede suceder con la categoría de diversidad, pues esta reconoce la pluralidad desde la hegemonía cultural y da lugar a relaciones definidas por lugares donde existe lo normal y lo anormal.

Otra contribución de las autoras es la ampliación de los contextos históricos que evidencian el largo proceso recorrido por la educación para hoy poder estar pensándola desde el enfoque intercultural, que si bien muestran que a pesar de los diferentes esfuerzos por proponer y hacer realidad una educación

donde la diversidad cultural sea reconocida en todas las esferas y sea permitida la circulación de diferentes saberes no encasillados en el saber hegemónico, se ha logrado avances ,significativos en materias de derechos y reconocimiento, se consideran dichos procesos como una motivación que impulsa a seguir luchando por este enfoque educativo.

En ese sentido, es relevante destacar el particular contexto de surgimiento de la interculturalidad en nuestro país, caracterizado por las diferentes luchas que por parte de las comunidades étnicas lograron visibilizar la necesidad de desarrollar una educación en la que la diversidad cultural fuera comprendida y valorada y abogaran por romper con la herencia colonial en el enfoque educativo.

En relación con esto, otro aporte relevante es lo que Castillo y Guido denominan en sus investigaciones como *educaciones otras* y a las cuales alude Castro sin esta denominación, pues señalan de manera amplia los caminos que ha recorrido la educación en búsqueda de lograr un cambio estructural. En este contexto se sitúa la interculturalidad, puesto que constituye una visión de acción transformadora que pretende la igualdad de derechos a partir de la diferencia y que se impregna de sentido como proyecto político y social.

Se debe destacar además, los aportes que realizan al referirse en sus investigaciones no solo a un nivel educativo, sino que proponen y abordan la perspectiva de una educación intercultural para todos los ámbitos y niveles educativos, abarcando desde las políticas educativas para la primera infancia hasta los contextos de la educación superior.

La referencia que las investigadoras hacen con relación a la polisemia del significado de la interculturalidad es un asunto clave de sus contribuciones para tener en cuenta, puesto que este enfoque no puede definirse bajo uno solo parámetro, sino por el contrario cobra diferentes significados según el propio sentido del contexto de estudio.

Por otra parte, otras dos dificultades que enfrenta la educación intercultural evidenciadas en los textos de las autoras son: primero, la necesidad de continuar avanzando en la formación intercultural del profesorado, pues aún falta una formación más consistente con relación a la interculturalidad en los contextos de educación superior y formación de los futuros maestros y maestras; y segundo, la necesidad de una transformación curricular que incluya iniciativas de aprendizaje que abarquen a todos y todas desde el respeto y comprensión de la diferencia, sin necesidad de folclorizar lo diverso.

Por último, se destacan las alusiones que realizan en torno a la necesidad de comprender que la educación intercultural no es solo para aquellos considerandos diversos o diferentes, sino para toda la sociedad en general, pues es la gran mayoría quien necesita de competencias interculturales para romper con los paradigmas que reproducen la exclusión, discriminación y racismo.

REFERENCIAS

- Aguado, T. (2004). Educación intercultural. La ilusión necesaria. En: *Pedagogía diferencial: diversidad y equidad* (151-172). <https://aulaintercultural.org/2012/06/22/educacion-intercultural-la-ilusion-necesaria/>
- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), pp. 23-42. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art1.pdf>
- Alarcón, M. & Castro, C. (2012). Retos pedagógicos y perspectivas teóricas de la educación intercultural en el Caribe colombiano. *Memorias, Revista digital de Historia y Arqueología desde el Caribe colombiano Año 9, N°16*, 69 – 101. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-88862012000100004
- Albán, A. & Rosero, J. (2016). Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. *Nómadas n. 45*, 27-41. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105149483004>
- Alberto, D. & Murillo, A. (2016). Interculturalidad y Educación Intercultural, incidencia en la formación de maestros. Sugerencias para la renovación curricular del programa de la licenciatura en educación infantil de la UPN. [Tesis de Pregado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2500/TE-19154.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ardito, W., Heise, M. & Tubino, F. (1992). Interculturalidad un desafío. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/090416.pdf>
- Artunduaga, L. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 13, 35-45. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a02.pdf>

- Arroyo, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En: DiCaudo, M.; Llanos, D. & Ospina, M. *interculturalidad y educación desde el sur contextos, experiencias y voces* (pp. 47-66). Universidad Politécnica Salesiana, CINDE: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (Coor.) (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales apuntes para un curso inicial*. Uruguay: universidad de la República.
https://www.researchgate.net/publication/354099679_Metodologia_de_la_investigacion_en_Ciencias_Sociales_Apuntes_para_un_curso_inicial
- Becerra, B. & Campos, E. (2018). *Interculturalidad: Cuatro preguntas claves*. México: Secretaría de Educación Pública - Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00008.pdf
- Benavides, A. & Guido, S. (2016). Libros de texto en ciencias sociales: el abordaje de la diferencia cultural. *Investigación, v. 8 n. 2*, 157-168.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5909316>
- Bonilla, H. & Guido, S. (2013). Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia: encantos y desencantos. En: Guido, S. [et.al.], *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos* (19-54)
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcsupn/20160601014243/Experienciaseducacionindigena.pdf>
- Caicedo, J. & Castillo, E. (2008). *La Educación Intercultural Bilingüe. El caso colombiano*.
https://issuu.com/educacionintercultural/docs/la_educacion_intercultural_bilingue

- Caicedo, J. & Castillo, E. (2010). Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la Iglesia-docente a las educaciones étnicas. *Nómadas* 33, 109 – 127.
<http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n33/n33a9.pdf>
- Caicedo, J. & Castillo, E. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. *Nómadas*, n. 44, 147-165. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105146818009.pdf>
- Caicedo, J. & Castillo, E. (2019). La inclusión de los estudios afrocolombianos en la escuela colombiana. La lucha por una educación no racista. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (1), 139-149.
<http://portalderevistas.unsa.edu.ar/ojs/index.php/cisen/article/view/1075/1034>
- Castillo, E. (2016 a). Las niñas y los niños del destierro. Indígenas y afrodescendientes en la ciudad. *Nodos y nudos*, v. 5, n. 41, 57–66.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/6710/5482>
- Castillo, E. (2016 b). Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación. *Revista Colombiana de Educación*, N. 71, 343-360.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4083/3477>
- Castillo, E. (2017). Entre modernidad y etnoeducación: 188 años de travesías de la Universidad del Cauca. En: Mato, D. (Comp.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización* (273-291). <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wpcontent/uploads/sites/6/2017/11/Educaci%C3%B3n-Superior-III-digital.pdf>
- Castillo, E. (2019). ¿Podemos ser interculturales? La formación docente en Colombia. *TEXTOS E DEBATES*, Boa Vista, n.33, 17-32.
<https://revista.ufrr.br/textosedebates/article/viewFile/5983/pdf>
- Castillo, E. (2020). Sentí que estaba en el lugar equivocado. Voces y rostros de la discriminación y el racismo en la vida universitaria. En: Mato, D. (Coord.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y*

Afrodescendientes en América Latina. Las múltiples formas del racismo (269-276).

<http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2021/04/Mato-Coord-2020-Libro-UNTREF-6-Multiples-formas-Racismo-en-Educ-Superior.pdf>

Castillo, E. & Guido, P. (2015). Presentación. Interculturalidad y educación. Aproximaciones históricas, pedagógicas y conceptuales. *Revista colombiana de educación*, no. 69, 13-16. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce13.16>

Castillo, E. & Ocoró, A. (2021). Educación superior, pueblos indígenas y afrodescendientes. Una lectura sobre las acciones afirmativas en Brasil y la etnoeducación universitaria en Colombia. *Revista Educación Superior y Sociedad*, v. 33, N. 2, 767-792.

<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v33i2-28/335>

Castro, C. (2009 a). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas.

Memorias, Revista digital de Historia y Arqueología desde el Caribe colombiano, Año 6, No. 10.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85511597013>

Castro, C. (2009 b). Repensar la educación desde la interculturalidad. *Revista amauta* no. 14.

<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/685/417>

Castro, C. (2014). En busca de la igualdad y el reconocimiento. La experiencia histórica de la educación intercultural en el Caribe colombiano. *Memorias, Revista digital de Historia y Arqueología desde el Caribe colombiano*, Año 10, No. 23, 180-206.

<https://www.redalyc.org/pdf/855/85532558010.pdf>

Castro, C. (2019). Los modelos de educación multicultural e intercultural. Una revisión necesaria desde una sociedad diversa. *Revista Amauta*, 17 (33), 83-102.

<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/2254/2956>

- Castro, C. (2020). Multiculturalismo, interculturalidad y educación. *Formación de profesores y educación intercultural en el Caribe colombiano*.
<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/omp/index.php/catalog/catalog/view/119/130/471-1>
- Castro, C. & Rodríguez, R. (2020) Representaciones e imaginarios sobre la educación intercultural en los estudiantes universitarios en el Caribe colombiano. El caso de la Universidad del Atlántico. En: Alarcón, L. (Editor). *Colombia: Historia, Educación y Política Miradas Múltiples* (13–41).
<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/omp/index.php/catalog/catalog/view/85/100/346-1>
- Constitución Política de Colombia de 1991. (Actualizada hasta 2011).
<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>
- Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales (2014). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Cuello, E. & López, A. (2016). La educación intra e intercultural como enfoque pedagógico “propio”. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 370-387.
<https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/1780/pdf>
- Decreto 1122 de junio 18 de 1998 (Actualizado 08 de febrero de 2019).
<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1861091>
- Delgadillo, Pérez & Sandoval (2015). Voz y experiencia: narrativas de maestros sobre la diferencia cultural. *Revista Colombiana de Educación n. 69*, 205-222.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3304/2866>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos vol. XXXIX, núm. 156*, 192-207.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00192.pdf>

- Dietz, G., Mateos, L., Jiménez, Y. y Mendoza, Z. (2009). Estudios interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana. *Sociedad y Discurso Número 16*, 57-67.
<https://journals.aau.dk/index.php/sd/article/view/862/687>
- Duque, L. (2015). *La Interculturalidad Colombiana: Mirada Necesaria para Comprender el Territorio y Superar Conflictos*. [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomás].
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2200/Duqueluisa2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Etnoeducación una política para la diversidad (s.f). MinEducación.
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87223.html>
- Ferrão, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI, n. 2, 333-342. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>
- García, C., Guido, S. & Rozo, C. (2021). Saberes interculturales en la escuela. *Itinerarios de la Investigación Educativa y Pedagógica* (285-294).
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16315/memorias-ciup%20%2816-09-21%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, D. & Jutinico, M. (2018- 20 de noviembre). La educación intercultural una mirada desde las experiencias educativas. <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-educacion-intercultural-una-mirada-desde-las-experiencias-educativas>
- García, F. (2017). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa* v. 8 no.15, 1-21.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/dsetaie/v8n15/2007-2171-dsetaie-8-15-00005.pdf>
- Giraldo, H. & Ortega, L. (2019). Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas. *Mundo Amazónico*, 10(2), 70-88. <http://dx.doi.org/10.15446/ma.v10n2.74977>

- Grupo Interinstitucional Equidad y Diversidad en Educación (2018). Educación, diferencia y cultura democrática. <http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/CIUPLibro%2011%20final.pdf>
- Guerra, M. & Krainer, A (2016). Las comprensiones de la Interculturalidad. En: *Interculturalidad y educación. Desafíos docentes* (pp. 5-31). Flacso Ecuador.
<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=56204>
- Guevara, R. & Guido, S. (2008). Configuración de un Programa de Investigación sobre Educación y Diversidad. *Revista Colombiana de Educación*, n. 54, 196-216.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5282/4316>
- Guido, S. (2010). Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y Saberes*, N. 32, 65 – 72. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/745/721>
- Guido, S. (2011). Alternativas al desarrollo y educación en América Latina. *Educación y Ciudad*, 21, 101 - 112). <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/107/96>
- Guido, S. (2014 a). Etnografía, interculturalidad y escuela.
<https://catedradoctoral.files.wordpress.com/2014/07/documento-leccic3b3n-10.pdf>
- Guido, S. (2014 b). Hilando... Pueblos Indígenas y Escuela Urbana. *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*, n. 19, 193-213.
http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/cuadernos_literatura/article/view/1295/928
- Guido, S. (2017) Diferencia cultural y educación. *Cátedra Doctoral. Educación, política y subjetividad* (139-163). <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7832>
- Guido, S., Jutinico, M. & Sandoval, B. (2013). El pensamiento de niños, niñas y adolescentes colombianos sobre lo indígena. *Nodos y nudos*, v. 4, n. 35, 94-107.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/2268/2138>

Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

<http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Lara, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación: un encuentro y una apuesta. *Revista Colombiana de Educación*, N.º 69, 223-235.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3260/2823>

Lasso, P.; Londoño, S. & Rosero, A. (2018). Desafíos de la educación intercultural en la escuela. *Eje 5: Infancias y juventudes: Pedagogías Críticas Latinoamericanas y Educación Popular, desafíos y articulaciones*, 1946-1954.

<http://bienal-clacso-redinju-umz.cinde.org.co/IIBienal/memorias/Eje%205 .pdf>

Leiva, J. (2010). Fundamentos pedagógicos de la educación intercultural: construyendo una cultura de la diversidad para una escuela humana e inclusiva. *Miscelánea Comillas* v. 69, n.134, 5-30.

<https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/777/652>

Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley General de Educación.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Monje, A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva: Universidad Surcolombiana.

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Pájaro, J. & Pitre, F. (s.f.). Saberes ancestrales y culturales de comunidades afro. Módulo 3: Justicia y derechos propios. Escuela IDPAC - Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Pinzón, M. (2010). Anotaciones para una pedagogía intercultural en contextos urbanos. *Revista Internacional Magisterio* No. 46, 28-32.

<http://bibliotecadigital.magisterio.co/revista/no-46-diversidad-cultural-y-educaci-n>

Política de diversidad cultural - Compendio de políticas culturales. (2010). Mincultura (pp. 370 – 395).

http://www.santasofia.com.co/ss/phocadownload/Plataforma-estrategica/Políticas-Institucionales/Politica_diversidad_cultural-GRUPOS-ETNICOS-adoptada.pdf

Posada, Ó. (2014). ¿Es posible una educación intercultural en Bogotá? una mirada desde la Escuela.

Educación intercultural en Bogotá - La diferencia étnica y cultural en la escuela (pp. 104 – 110).

CINEP - Alcaldía Mayor de Bogotá.

<https://www.cinep.org.co/publicaciones/PDFS/20141204.Guiaeducacion1.pdf>

Quispe, A. (2006). La interculturalidad: el otro y el nosotros inclusivo (Introducción). *Revista construyendo nuestra interculturalidad*, n. 3.

<http://fundacionellacuria.org/wp-content/uploads/2013/10/El-otro-y-el-nosotros-inclusivo.pdf>

Rodríguez, E. (2013). Multiculturalismo e interculturalismo: una lectura comparada. *Cuadernos*

Interculturales, año 11, n. 20, 45-76. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55228138003.pdf>

Secretaría de Educación Pública - Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2017). *ABC de la Interculturalidad*.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC_digital.pdf

Tubino, F. (2004). Introducción. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico* (1-9).

https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf

Uribe, J. (2011). La Investigación Documental y el Estado del Arte como estrategias de investigación en Ciencias Sociales. En: Páramo, P. (2011) *La Investigación en Ciencias Sociales* (195-210).

<http://www.jstor.org/stable/j.ctt18d84kk.16>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: *Construyendo Interculturalidad Crítica* (75-96).

[file:///E:/Descargas/Interculturalidad_Critica_y_Educacion_Intercultural%20\(1\).pdf](file:///E:/Descargas/Interculturalidad_Critica_y_Educacion_Intercultural%20(1).pdf)

Zorro, N. (2018). *Género e Interculturalidad*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.

<https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/3528/104%20G%C3%89NERO%20E%20INTERCULTURALIDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ANEXO 1

Ficha de Análisis Documental

FICHA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL									
No	AUTOR(ES)	TÍTULO	AÑO	EDITORIAL	RESUMEN	EDUCACIÓN INTERCULTURAL	DIVERSIDAD CULTURAL	INTERCULTURALIDAD	INTERCULTURALIDAD CRÍTICA
1	Celmira Cas	Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas	2009	Año 6, No. 10. Uninorte. Barranquilla. Colombia	autora da cuenta de las tendencias y perspectivas de los estudios sobre educación intercultural	intercultural o pluricultural y su relación con la práctica educativa y las políticas... *** embargo es mucho lo que aun falta por avanzar en este	un recorrido por los diversas preocupaciones por parte de los estudiosos del tema, quienes desde distintas tendencias conceptuales y disciplinares han	la etnoeducación traemos a colación el trabajo de Luis Alberto Artunduaga (1997) título La etnoeducación: una dimensión de trabajo	debe asumirse como proyecto de descolonización política y epistémico y como un oportunidad para
2	Celmira Cas	reconocimiento. La experiencia histórica de la educación intercultural en el Caribe	2014	23. MEMORIAS Arqueología	la experiencia histórica de la educación intercultural en el	educación intercultural en el Caribe			
3	Celmira Cas	Retos pedagógicos y perspectivas teóricas de la educación intercultural en el Caribe	2012	Revista digital	Dado el interés e importancia	con la problemática educativa, y en particular con el proceso	En efecto, el Caribe colombiano es la región del país donde seguramente se hace más evidente	unas marcadas desigualdades sociales,	
4	Celmira Cas	Los modelos de educación multicultural e intercultural.	2019	Revista Ama	El presente artículo hace una revisión a la	Al revisar la producción teórica sobre la interculturalidad, se			
5	Celmira Cas	Repensar la educación desde la interculturalidad	2009	Revista ama no. 14	Este artículo pretende realizar un acercamiento al tema de	Los elementos anteriores, tiene como fundamento transversal, el			
6	Castro Suárez1 Universidad del	educación intercultural en los estudiantes universitarios en el Caribe colombiano. El caso de la Universidad del Atlántico	2020	Historia, Educación y Política Miradas	los grupos de discusión, metodología que fue utilizada con el	resultados obtenidos de los grupos de discusión, metodología que fue utilizada con el propósito de			
7	Celmira Cas	Multiculturalismo, interculturalidad y educación	2020	Formación de profesores y educación		Como señala la autora en la introducción, este trabajo es fruto del proceso		En las últimas décadas, el debate teórico sobre lo multicultural y lo educativo	

No	AUTOR(ES)	TÍTULO	AÑO	EDITORIAL	RESUMEN	EDUCACIÓN INTERCULTURAL	DIVERSIDAD CULTURAL	INTERCULTURALIDAD	INTERCULTURALIDAD CRÍTICA
1	Castillo Guzmán, E	Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad	2016	Horizontes (Col), núm. 44, abril, 2016, pp.	El artículo propone algunos elementos para el debate sobre las políticas del	indígenas y afrodescendientes antes del 91 algunos pocos transitaron por el	Para finales del siglo XX, el asunto de la diversidad cultural se definió sobre		una visión crítica de la educación debe implicar una justicia cognitiva que conlleve
2	Elizabeth Castillo	Entre modernidad y etnoeducación: 188 años de travesías de la	2017	Educación superior	Este artículo presenta una reflexión acerca de un	reflexión acerca de un hecho histórico muy interesante que compromete las posibilidades		Hoy en día entendemos el concepto de interculturalidad como el partir desde el conocimiento de lo propio	colonizar o ocupar según lo puesto continental en cuanto a presencia demográfica de población afrodescendiente. Su
3	Elizabeth Castillo	La inclusión de los estudios afrocolombianos en la escuela colombiana. La lucha por	2019	La inclusión de los estudios afrocolombianos en la	Congreso de las Culturas Negras de las Américas se proclamó la	afrocolombianos se desenvuelven en dos escenarios distintos y a	sociedad diversa y diferenciada cultural o racialmente no fue objeto de ninguno de los modelos que sirvieron	occidente ha señalado el siglo XX como el tiempo de la lucha por los derechos... batallas por la libertad, la	
4	Elizabeth Castillo	INTERCULTURALES? LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA**	2019	TEXTOS E DEB	debate sobre el uso y los conflictos que en Colombia involucran el debate por la	lectura histórica sobre los debates que actualmente irrumpen en el mundo educativo			
5	Elizabeth Castillo Guzmán José Antonio Caicedo Ortiz	Capítulo 1. La perspectiva de la diversidad étnica y cultural en Colombia ¿Quiénes somos los diversos? - Capítulo 2. Etnoeducación e LAS LUCHAS PLURITERRAS EDUCACIONES EN EL BICENTENARIO DE LA	2008	la Educación intercultural bilingüe el caso colombiano-FLAPE	La escuela se ha constituido en la institución que educa y disciplina las	Abordar la ruta del surgimiento de la interculturalidad en el campo educativo colombiano nos ubica en la historia de la Etnoeducación. El surgimiento de la Etnoeducación en Colombia es un En el contexto de la llamada conmemoración del Bicentenario, queremos llamar la	A partir de 1951 se establecieron, en el artículo 7º de la Carta Constitucional, el reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana casi dos siglos durante los cuales se		
6	Elizabeth Castillo	educación superior, pueblos indígenas y afrodescendientes.	2010	Nómadas ocultas	Para finales del siglo XX el asunto de la diversidad cultural y la educación				
7	Elizabeth Castillo		2021	EDUCACIÓN SUPERIOR					
8	Elizabeth Castillo	destierro. Indígenas y afrodescendientes en la ciudad	2016	la Organización de las Naciones Unidas (onu), Colombia es la segunda nación del planeta con	de Bogotá el primer estudio sobre racismo y educación inici		pena por su propia condición racial y en muchos casos hasta sean hostiles con personas afrocolombianas. Esto	relaciones de poder basadas en la clasificación de razas, culturas y clase produjo una tremenda asimetría entre	curricular que reconozca los diferentes conocimientos, historias e identidades, no solamente como objetos de
9	Elizabeth Castillo	Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación sentir que estar en un lugar equivocado	2016	Revista Colomb	Este artículo destaca los aportes de la etnoeducación afrocolombiana a los	finales del siglo las comunidades negras y el naciente movimiento			
10	Elizabeth Castillo	Voces y rostros de la discriminación y el racismo	2020	Daniel Mato Co		En los últimos años del siglo XX, algunas instituciones de educación superior (IES) a finales del siglo XX y comienzos del XXI,	En los últimos años del siglo XX, el asunto de la diversidad cultural y la educación cobró relevancia en muchos ámbitos de la vida	un fenómeno de movilizaciones políticas de pueblos indígenas y comunidades negras en la reclamación de su reconocimiento	

FICHA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL									
No	AUTOR(ES)	TÍTULO	AÑO	EDITORIAL	RESUMEN	EDUCACIÓN INTERCULTURAL	DIVERSIDAD CULTURAL	INTERCULTURALIDAD	INTERCULTURALIDAD CRÍTICA
1	Sandra Guido	ETNOGRAFÍA, INTERCULTURALIDAD Y ESCUELA	2014	Cótedra Doctoral 2014	¿Por qué sigue siendo vigente la etnografía como camino para la investigación en educación? Frente a este				
2	Sandra Guido	Alternativas al desarrollo y educación en América Latina	2011	Educación y Cultura	presenta una propuesta alternativa desde América Latina al modelo económico del desarrollo	al desarrollo era una idea generalizada hasta los años 90. materializadas en el aumento de la cobertura educativa y el dotar a los	la modernidad llevó a la clasificación de los pueblos en primitivos, tradicionales y modernos y naturalizó esta jerarquía. Desde este		perspectiva alternativa en modelos neoliberales y su articulación al campo educativo. El lugar de enunciación es América Latina del desarrollo propio de las ideas.
3	Sandra Guido	Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro	2010	Pedagogía y Saberes No.32. Universidad	Este artículo presenta el contexto político y educativo donde se cuestiona la	"Educación y diversidad", "Educación para todos", "calificativos dados a las educaciones distintas;	las culturas nacionales están siendo producidas, interpretadas y reescritas desde la perspectiva de las minorías	las relaciones con el otro, además de estar permeadas por aspectos políticos, sociales y económicos, también tienen	
4	Sandra Guido	Hilando... Pueblos Indígenas	2014	Cuadernos de	Es producto de una investigación	entre 2008 y 2012. Interesado en las prácticas educativas en Bogotá con niños y niñas y jóvenes de 4-3 pueblos indígenas de Colombia y Ecuador matriculados en escuelas regulares			
5	Elizabeth Castillo Guzmán* Sandra Patricia Guevara**	La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía?	2015	Revista colombiana	noción reciente en el campo de la educación, representa un complejo entramado de significados, apropiaciones	tramitar la diferencia cultural (Comparar con los modelos de Castro)	pueden encontrar diversas perspectivas: la educación para la diversidad, que se fundamenta en la sociología interaccionista en la	luchas por los derechos culturales. Fenómenos como el debilitamiento de los Estados nacionales, el auge de las comunidades	
6	Sandra Patricia Bonilla	ciencias sociales: el abordaje de la diferencia cultural	2016	Investigación	Este artículo presenta parte de los resultados de un proyecto de investigación, cuyo propósito fue realizar		en un libro de texto de sociología en unos de los libros de texto se constituyen en unos de		
7	Sandra Patricia Guido Guevara Hollman, Andrés Bonilla García	Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia: entre prácticas	2013	DOCTORAL Educación, política y	Este artículo presenta un análisis de las políticas educativas diseñadas para y con poblaciones étnicas, específicamente pueblos indígenas en Colombia, su implementación y desarrollo.	un análisis de las políticas educativas diseñadas para y con poblaciones étnicas, específicamente pueblos indígenas en Colombia... Se utilizan fuentes normativas, jurisprudencia,			
8	Sandra Guido	Diferencia cultural y educación	2017		La relación entre culturas es considerada hoy uno de los principales ejes de acción política por	ambios sociales como las migraciones forzadas y libres, la crisis de proyectos de			En general, el uso que se le da a la
9	Guido Guevara, Sandra Patricia Guevara, María del Socorro	Configuración de un Programa de pensamiento de niños, niñas y adolescentes colombianos sobre lo indígena	2006	Revista Colombiana	Nacional traza en la configuración de espacios de coexistencia	agencia de socialización orientada a la constitución de identidades nacionales; a su vez, se	reconocer y trabajar con la diversidad, la diferencia y la alteridad en educación como percibimos, pensamos y asumimos	Para tal fin se describe inicialmente la transición del Estado-Nación hacia estados	
10	María del Socorro	El pensamiento de niños, niñas y adolescentes colombianos sobre lo indígena	2013	Investigación	Este artículo presenta hallazgos derivados del proyecto de investigación: "Saberes inter	necesario desarrollar pedagogías "otras", que reconozcan diferentes formas de	las miradas, los	Historico - político. Esta categoría hace referencia a diferentes elementos expuestos por los participantes con	Al respecto, resulta pertinente preguntarse por las representaciones
11	Sandra Guido Guevara	Saberes interculturales en la	2021	Investigación Educativa y Pedagógica	la Investigación Educativa y Pedagógica	ticas pedagógicas interculturales en el contexto de unas relaciones saber/conocimiento.			