

Capítulo 2

La Ausencia de una Educación Intercultural en Latinoamérica

The Absence of an Intercultural Education in Latin America

Hna. Marianita Marroquín Yerovi

Universidad Mariana

Pasto, Colombia

© <https://orcid.org/0000-0002-7980-0232>

✉ hmmarroquin@umariana.edu.co

Jaime Rodrigo Moreno Vallejo

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

PUCESI

Ibarra, Ecuador

© <https://orcid.org/0000-0001-8734-468X>

✉ jrmoreno@pucesi.edu.ec

Óscar Olmedo Valverde Riascos

Universidad Mariana

Pasto, Colombia

© <https://orcid.org/0000-0002-2306-4053>

✉ ovalverde@umarimariana.edu.co

Resumen

El presente artículo orienta la revisión bibliográfica teórica y conceptual sobre aspectos sustanciales como la educación intercultural, la pedagogía intercultural, la arqueología del saber, el saber pedagógico, la práctica pedagógica, la práctica pedagógica intercultural, el posconflicto y los escenarios de posconflicto. En esa medida, se conceptualiza cada uno de ellos y se enuncian las tendencias o enfoques de la educación intercultural desde ámbitos educativos y antropológicos.

Cita este capítulo

Marroquín Yerovi, M.; Valverde Riascos, O. O. y Moreno Vallejo, J. R. (2021). La Ausencia de una Educación Intercultural en Latinoamérica. En: Garcés Aguilar, W. N. y Duque Ceballos, J. L. (eds. científico). *Aproximaciones a los estudios organizacionales en el suroccidente colombiano*. (pp. 53-98). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Palabras clave: arqueología, educación intercultural, pedagogía, posconflicto, profesorado, saber.

Abstract

This article guides the theoretical and conceptual bibliographic review on substantial aspects such as intercultural education, intercultural pedagogy, archeology of knowledge, pedagogical knowledge, pedagogical practice, intercultural pedagogical practice, post-conflict and post-conflict scenarios. To that extent, each one of them is conceptualized and the trends or approaches to intercultural education from educational and anthropological spheres are enunciated.

Keywords: archeology, intercultural education, pedagogy, post-conflict, teachers, knowledge.

Introducción

La investigación implica un proceso con un recorrido y rigurosidad científica en torno al objeto de estudio que tiene su tradición como tema o problema dentro de un campo de saber científico. Por tal razón, los antecedentes de una investigación, o estado de la cuestión, examinan gradualmente el conocimiento por lo que se ha investigado o los recorridos realizados por anteriores investigadores sobre el tema. En esa medida, se ha tratado de ubicarlo contando con un contexto inicial, que refiere y se hace fuerte con el uso de términos de diversidad cultural, pluriethnicidad y multiculturalidad (Rojas y Guzmán, 2009); mientras que, en Ecuador, según Vélez (2011) la educación intercultural inicia con la educación indígena y la educación intercultural bilingüe, en la década de los 80.

El concepto-constructo de “práctica pedagógica intercultural”, es particular, debido a su adscripción en el territorio y el contexto geográfico de la investigación y, por lo tanto, focalizado en un campo intelectual propio de la pedagogía (Latinoamérica y particularmente ecuatoriana y colombiana), que no es ajeno a otros adelantos científicos y que se nutre de estos, en el sentido de la mejora del profesionalismo del maestro y de la definición de orientaciones sobre la formación pedagógica en la formación inicial y en servicio.

Las autoras Artavia y Cascante (2009) expresan sin disimulos una situación, que permite captar el interés desde la “comprensión de la pedagogía intercultural”. Lo que se ha escrito no permite dar luces para crear una pedagogía de la interculturalidad como una filosofía que implica contar con docentes que se midan frente a las exigencias de la interculturalidad. A pesar de muchos logros sobre el intento de contar con un mundo libre de segregaciones, se da una “realidad a medias”, y continúan “mientras que la tecnología acerca a los pueblos del mundo, la discriminación racial, la xenofobia y otras formas de intolerancia siguen asolando la sociedad” (p. 56). Por lo anterior, se considera necesario profundizar en cada uno de los temas propuestos en la referencia teórica. Con la participación de docentes interesados en estas áreas del saber, se podrá enriquecer el contenido teórico y llegar a plantear políticas educativas que beneficien a la sociedad de los dos países; en Ecuador, según Vélez (2011) la educación intercultural inicia con la educación indígena mientras que la educación intercultural bilingüe, en la década de los 80.

Metodología

Para la elaboración de este capítulo se realizó una búsqueda de fuentes primarias y secundarias en medios digitales; de ella se seleccionó y extrajo la información concerniente a artículos de revisión, tesis de

maestría y doctorado, que examinaban los temas de la diversidad cultural, el territorio, la educación, la pedagogía intercultural y la educación en escenarios del posconflicto. Posteriormente se organizó la información, estructurando el artículo de acuerdo al enfoque temático.

Las bases de datos que se usaron para la búsqueda del material bibliográfico fueron: ScIELO, Dialnet y Redalyc.

Revisión actual de la temática en el contexto nacional e internacional, avances, desarrollos y tendencias

La Educación Intercultural para el caso de Latinoamérica, surge en los años 90, con procesos de modernización y con la preocupación de los Estados; en Colombia, surge tímidamente en el año 1980, pero con la promulgación de la Constitución Política de 1991, se hace fuerte el uso de términos de diversidad cultural, pluriethnicidad y multiculturalidad (Rojas y Guzmán, 2009); mientras que en Ecuador, según Vélez (2011) la educación intercultural inicia con la educación indígena y la educación intercultural bilingüe, en la década de los 80. Es por eso que, la educación intercultural, se convierte en un discurso académico, político y social, propio de los cambios sociales y migratorios en el mundo, lo cual ha generado transformaciones en el contexto de las instituciones educativas en el mundo. A partir de esos años, en algunos países de Europa y Latinoamérica, los trabajos de investigación surgen con rapidez hasta conformar, en la actualidad, un área de investigación consolidada.

A pesar del probable crecimiento en investigación en las universidades, la investigación sobre el conocimiento y el profesorado universitario en el contexto colombiano y ecuatoriano es escasa, por lo tanto, se ha encaminado la clasificación de antecedentes con relación a áreas temáticas que tengan un valor directo o indirecto con alguno

de los aspectos definidos en el diseño y desarrollo de la investigación, dando trascendencia a constructos como: la arqueología del saber, la práctica pedagógica (Valverde, 2011, 2012), la interculturalidad y escenarios del posconflicto y territorio, tanto para Colombia, que los vive, como para Ecuador, por ser una zona de frontera y un país hermano, que le afectan o le favorecen las decisiones políticas, económicas, sociales, culturales y educativas. Por eso, se han establecido algunos antecedentes, siguiendo como criterio de ordenación, el grado de significación de las investigaciones con el tema de estudio y que son detalladas a continuación:

La investigación en educación y pedagogía intercultural ha sido objeto de estudio por parte de diferentes autores que han llevado a cabo exhaustivas revisiones de la producción científica hasta la actualidad; entre algunas de ellas están las propuestas de Aguado (1999), que estudian la diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales, en el cual se configura la perspectiva intercultural con enfoque de análisis que formula modelos de actuación efectivos, con estrategias de observación y recolección de información acerca de las prácticas reales desarrolladas en instituciones educativas para identificar modelos educativos y pautas de actuación y atención a la diversidad cultural del estudiantado y familias.

Aguado (2004) trabaja sobre la investigación en educación intercultural en España, delimitando la concepción de educación intercultural, sus presupuestos, principios, fines y objetivos para indicar la evidencia acumulada hasta el momento. Resalta que la Educación Intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias individuales y grupos como foco de reflexión y de indagación de la educación” (p. 39). Orienta los ámbitos de la investigación en pedagogía intercultural, a saber: la competencia intercultural, equidad e inclusión social, diferencias individuales y reforma del currículo.

Berumen y Rodríguez (2008), dan a conocer las líneas de investigación en educación intercultural como una modesta contribución a un conjunto de prácticas institucionales que deben animar la reflexión sobre el trabajo educativo. Proponen las líneas de interculturalidad, educación intercultural y bilingüe, el fomento a la investigación aplicada para construir conocimiento colectivo con los agentes educativos y la evaluación de proyecto de educación intercultural y bilingüe.

Artavia y Cascante (2009) afirman que, “[...] existe una serie de acercamientos conceptuales que distan mucho de crear una pedagogía de la interculturalidad, sobre todo, cuando se valora la interculturalidad como una filosofía” (p. 53), que requiere de un nuevo docente capaz de reciclarse, y que atienda al cambio paradigmático que demanda la interculturalidad. También se presenta un acercamiento a los componentes teóricos para la comprensión de la pedagogía intercultural como una práctica educativa y se suministran herramientas para que los docentes sean competentes en sus prácticas pedagógicas interculturales.

Suárez (2009) presenta las tendencias y perspectivas de los estudios sobre educación intercultural que se han realizado en el país colombiano en los últimos años, utilizando la investigación documental y con fuentes secundarias para cambiar la idea de que solo se debe cuantificar las etnias o grupos culturales existentes.

Rojas y Guzmán (2009) señalan que, las actuales políticas educativas para grupos étnicos en Colombia contribuyen a la representación de y sobre las poblaciones indígenas y negras, que se inscriben en una matriz colonial. Además, exponen una nueva forma de educación descolonial, desde un análisis del discurso a profundidad.

López e Hinojosa (2010), en un estudio “Hacia una educación intercultural: estado de la investigación en el contexto nacional”, señalan la vertiginosa e importante evolución; consideran que esta educación

no tiene carácter lineal y “los objetos investigados han ido variando con el transcurso del tiempo en función de las características socio-culturales y políticas de cada periodo” (p. 2). Entre las líneas tratadas, comentan que las más relevantes están las de escolarización de inmigrantes y minorías étnicas, los modelos de intervención educativa y propuestas didácticas, el bilingüismo y diversidad lingüística en la escuela, ciudadanía intercultural e identidad cultural y el conocimiento, actitudes y creencias hacia la diversidad cultural. Para futuras investigaciones, resaltan la importancia del papel del profesorado como agente de cambio. No obstante, consideran necesario incrementar la investigación destinada a analizar buenas prácticas, y promover la reflexión sobre el propio desempeño profesional y el trabajo en grupo del profesorado. De igual forma, expresan que las metodologías son variadas, en lo cuantitativo se centran en lo descriptivo con encuesta y desde lo cualitativo, utilizan el diseño etnográfico.

Aguado (2011) delimita el enfoque intercultural, describe los instrumentos de observación elaborados y expone las prácticas escolares identificadas mediante su aplicación en centros escolares españoles, lo cual le permite defender los principios de participación y justicia social en sociedades cada vez más excluyentes por los cambios de la sociedad y por los movimientos migratorios. Asume el análisis de contenido como herramienta de comprensión de las realidades estudiadas a partir de fuentes secundarias y primarias como el instrumento de guía de observación.

Bernal, Ibarra, Medero, Morelo y Camacho (2012) resumen la investigación realizada sobre un conjunto de prácticas pedagógicas que se realizan actualmente en la Escuela Normal Superior Indígena de Uribe, reconocidas y nombradas como pedagogía de la afirmación cultural por la Expedición Pedagógica. Su paradigma es sociocrítico y con investigación acción participativa, reconociendo a Colombia como un país tropical, con diversidad regional, étnica y cultural.

Santos Rego y Lorenzo (2012) presentan una obra competente en el campo de la pedagogía intercultural a lo largo de seis capítulos, en ella hay estudios ya realizados y adelantan nuevos contenidos y desarrollos, con el objetivo de consolidar esta importante área de los estudios pedagógicos, precisamente en un momento en que su necesidad es por todos reconocida, teniendo en cuenta la diversificación galopante de los escenarios sociales actuales y los desafíos resultantes en términos de educación con criterios de igualdad y justicia. Constituye una riqueza en estudios de diversa índole metodológica para principiantes y expertos en la educación como práctica social y en la pedagogía como saber fundante del maestro.

García y Pinto (2014) en su investigación, hacen una invitación a hacer pedagogía intercultural comunitaria, conjuntamente con profesores, estudiantes, padres de familia, en medio de todas las dificultades propias de las instituciones educativas de cualquier nivel de formación; promueven la adopción de un enfoque intercultural en pedagogía, como una opción que requiere tanto de una modificación de contenidos y estrategias curriculares como el desarrollo de competencias interculturales por parte de los implicados en la educación. Su investigación se centra en posturas sociocríticas, con enfoque interpretativo, de tipo etnometodológico y con interaccionismo simbólico.

Cañón, Monroy y Salcedo (2016) indagan sobre la cotidianidad y la interacción, desde el enfoque de la historia de vida, para visibilizar el entramado donde se tejen las prácticas y saberes escolares que constituyen subjetividades, situando la comprensión como posibilidad de cambio, basada en la comprensión, la fraternidad y el diálogo con el sentido y el significado de lo que el otro quiere decir desde las narrativas de vida de un maestro.

Villalta (2016) presenta un análisis de las investigaciones de campo en educación intercultural en la región de Latinoamérica como un

desafío y tarea para la educación formal del siglo XXI. En el estudio presenta una deconstrucción del concepto de cultura y examina las conclusiones de investigaciones de campo sobre educación intercultural publicadas en el periodo 2000-2013 según la base EBSCO. Hace un análisis documental en dos dimensiones: la identidad cultural y lo ético-político, convergiendo en delimitar los temas a las diferencias culturales que lleven a acciones educativas de interculturalidad.

Cuevas y Pulido (2016) introducen en su trabajo de investigación los conceptos de diversidad cultural, escuela y territorio, de sumo interés para la investigación educativa, lo social y cultural y, desde el punto de vista metodológico, asumen estrategias enriquecidas de indagación, no solo por la introducción de nuevas formas sino, también, por la combinación de las mismas.

Soria (2017) muestra cómo el programa de investigación de modernidad/colonialidad tematiza conceptos de crítica y política, basados en la propuesta de Catherine Walsh, donde la interculturalidad demarca el sentido de un pensamiento crítico y una política dirigida a la transformación del orden moderno-colonial, cuyo método utilizado fue la pedagogía decolonial.

Cruz (2018) profundiza en los usos y abusos de dichos discursos en el ámbito de la educación intercultural bilingüe, para conocer hasta qué punto el reconocimiento de la diferencia y diversidad cultural en políticas educativas del Estado es correlativo con las prácticas de educación intercultural bilingüe, consecuencias sobre situación de pobreza y desigualdad de los indígenas y en qué medida se han construido en Ecuador en una interculturalidad. La metodología utilizada fue cualitativa naturalista y con un tipo de investigación etnográfica, lo cual le permitió revisar las políticas educativas, la diversidad cultural y la desigualdad en el Ecuador.

Díaz, Herrera y Hernández (2018) en su estudio presentan una concepción clara de la relación educación, pedagogía y posconflicto y como en Colombia se puede llegar hacer un ciudadano consciente de la situación y del papel que juega en la formación y en escenarios de paz; por eso, concibe a la educación como una práctica social situada, donde cada ciudadano es responsable de su formación y del encuentro con el otro. Señalan elementos histórico-pedagógicos para la formación profesional de los futuros licenciados en Educación a fin de que eviten reproducir en el aula de clase un discurso que propicie y alimente la violencia. Rojas, Navarro y Escobar (2018) dan a conocer el devenir histórico de la Universidad y las diversas maneras en la que se entiende a la educación intercultural en esa Institución de Educación Superior (IES). Utilizan fuentes secundarias y primarias con métodos de investigación que recogen experiencias de profesores y estudiantes respecto al devenir de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco.

Muñiz y Riaño (2018) sintetizan las aportaciones de Paulo Freire a la Educación Intercultural y el estudio de su aplicación al sistema educativo. Desarrollan una perspectiva cualitativa con estudio de caso.

Rodríguez (2009) asume una investigación bibliográfica acerca de los temas tratados en educación intercultural en España; sin embargo, en esta línea, destaca la carencia de estudios destinados a “analizar la intervención educativa en lo que se refiere a organización del centro/ aula, desarrollo del currículo intercultural, acciones educativas no formales y formación del profesorado” (p. 21).

Los investigadores utilizan diversidad de paradigmas y tipos de investigación; pero sobresale la tendencia cualitativa con enfoques interpretativos y sociocríticos de carácter etnográfico, descriptivos –interpretativos, etnometodológicos e investigación acción participativa; se resaltan estudios multiparadigmáticos con enfoques empí-

rico analíticos e interpretativos porque el estudio de las realidades es complejo y multifacético; además, existe variedad de técnicas de recolección de información como cuestionarios, guías de observación, guiones de entrevistas semiestructuradas, talleres, historias de vida, y análisis de discurso y contenido.

Además, es de resaltar que siguen existiendo vacíos de conocimiento en la investigación acerca de la educación o pedagogía intercultural (término acuñado por Aguado, 2003, Aguado y Benito, 2017; Artavia y Cascante, 2009; Santos Rego y Lorenzo, 2012; García y Pinto, 2014), que han enfatizado en el análisis de la intervención educativa en lo que se refiere a organización del centro/aula, desarrollo del currículo intercultural, acciones educativas no formales y formación del profesorado; de igual forma, incentivan la creación de líneas de investigación sobre interculturalidad, educación intercultural y bilingüe, el fomento a la investigación aplicada para construir conocimiento colectivo con los agentes educativos y la evaluación de proyecto de educación intercultural y bilingüe; resaltando la importancia del papel del profesorado como agente de cambio. Por lo anterior amerita centrar el análisis de este artículo en el profesorado como agente de transformación, y en las buenas prácticas pedagógicas del profesorado universitario de Ecuador y Colombia.

Una mirada a la Educación Intercultural

La educación es un sistema y un proceso que socializa y relaciona históricamente al agente educador y a un sujeto que se educa en ciertas circunstancias y condiciones determinadas para que fortalezca los principios, valores, actitudes y comportamientos que se esperan de él y de la cultura que lo integra en el grupo. En este sentido, la educación como una práctica social y un proceso asume la formación axiológica (valores), teleológica (fines), social, cultural e histórica, donde

individuo y sociedad se impactan para el desarrollo de su libre personalidad (Arango, 2017).

En esa medida, la universidad como institución de educación superior, comunidad académica e institución formadora se concibe como un escenario cultural a la cual acuden la sociedad y los diversos grupos, procurando el avance progresivo del ser humano. Esa diversidad de los individuos o grupos de la sociedad en el contexto del fenómeno de globalización los hace reconocer a los seres humanos más diversos entre las culturas, convirtiendo a la diversidad en un potencial para la educación. Es así como la Unesco (2008) reitera que:

La diversidad se presenta como un problema, bien porque la globalización es vista como amenaza a la conservación de valores culturales sostenidos por culturas ancestrales, o bien, porque la inclusión de las diferencias en la convivencia social plantea un desafío más complejo a las naciones en materia de desarrollo (p. 42).

En las páginas siguientes se trata la delimitación conceptual del término educación intercultural y su avance progresivo. En primera instancia, la delimitación conceptual del término educación intercultural, tanto en el ámbito educativo, como en el de la sociología, la antropología y la política se han venido utilizando de manera indistinta como se agregan a la expresión cultural los prefijos multi, inter, pluri y trans. Para superar la ambigüedad semántica derivada de esta multiplicidad de términos, a finales de los años setenta, Aguado (1999, citando a Leurin, 1987) afirma que:

Expertos del Consejo de Europa plantearon una precisa definición de cada uno de ellos. Con el término multicultural se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea el estilo de vida elegido. Pluricultural es casi un sinónimo, indica simplemente la existencia de una situación particular.

Se utiliza en las mismas circunstancias, pero en lugar de subrayar la existencia de un amplio número de culturas en contacto, se resalta únicamente su pluralidad. Transcultural implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra. Finalmente, intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia y es, también, una filosofía, política y pensamiento que sistematiza tal enfoque (p. 1).

Pues bien, esta polisemia del término educación intercultural, reitera que desde el ámbito educativo, se ha mencionado como educación multicultural e intercultural, una perspectiva del cambio en la práctica educativa que trata de responder a la diversidad cultural de las gentes que habitan este planeta globalizado. Es posible afirmar que, el término multicultural es más común en la literatura anglosajona, mientras que en la literatura europea continental se acoge por el Consejo de Europa el término intercultural (Sacavino y Candau, 2015).

En segunda instancia se expresa que, el multiculturalismo tiene un sentido descriptivo, dado por su objetividad del contexto, sea de origen étnico, geográfico diverso, lenguas diferentes y adhesiones religiosas. En la tercera perspectiva, se enfatiza en un multiculturalismo abierto e interactivo, también llamado interculturalismo, totalmente diferente al multiculturalismo discriminador y defensivo (Sacavino y Candau, 2015). Finalmente, la perspectiva francesa, en la que existe el modelo de gestión multicultural anglosajón, ofrece las opciones a todas las personas de integrar un grupo de personas diferente al Estado-nación. Mientras que la perspectiva intercultural, de inclinación francesa, se preocupa por comprender la diversidad cultural como procesos e interacciones de acuerdo a las complejidades; se ubica entre la frontera del saber y la acción, donde se resalta al otro y no la cultura (Addallah-Pretceille, 2000, citado por Sacavino y Candau, 2015).

Todas las anteriores tendencias acerca de los términos multiculturalismo vs. interculturalismo, permiten hacer diferencia entre los contextos en los que se construyó la literatura; sin embargo, lo intercultural en el ámbito educativo, vinculado a procesos de interacción y en correspondencia con el intercambio, enriquecimiento mutuo, cooperación entre personas y grupos, lo que se asemeja a una universidad activa, abierta, interactuante y transformadora, que a veces no se asemeja a lo que se viene constituyendo como educación intercultural (Aguado, Gil y Mata, 2008).

Por tanto, se entenderá que la educación intercultural, aunque su enfoque es diverso, se apoyará en el del ámbito educativo, que enuncia Aguado et al. (2005), cuando afirman que “[...] la educación intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y de la indagación educativas” (p. 29). Esto ratifica que el adjetivo intercultural es una apreciación que va más allá del multiculturalismo, donde la diversidad no sea un problema sino un conjunto de recursos para estructurar las relaciones interculturales, donde se acentúan la interacción, los intercambios, la comunicación y el desarrollo progresivo entre las diversas culturas.

Al respecto, en Latinoamérica, la educación intercultural ha pasado por dos concepciones, enfatizando en palabras de Rojas et al. (2018) que:

En el caso latinoamericano se presentan dos tipos de educación intercultural: una, “desde abajo” conformada por la labor y esfuerzo de los pueblos indios y organizaciones sociales que han superado las clásicas escuelas y facultades de antropología (Jablonska, 2015; Velasco, 2015; Baronnet, 2012, 2013; Mato, 2008, 2009a y 2009b, Sandoval, 2004); y, el segundo, instituciones de educación para indios creadas por los Estados de manera obligada como respuesta a las presiones y movilizaciones sociales; a diferencia de las primeras, éstas últimas

son controladas y administradas por mestizos. (Sandoval, 2004; Dietz y Mateos, 2011, p. 73).

Ciertamente, estos tipos de educación intercultural muestran al modelo de referencia intercultural como un apoyo más para la inclusión de entornos históricamente excluidos y, en consecuencia, a la democratización de la nación. Sin embargo, las universidades siguen teniendo estructuras organizacionales que responden al Estado, a la marginación, a la exclusión. Esto permite percibir que la relación entre culturas es considerada como una de las líneas fuerza de la acción política, dado que tiene línea directa con la educación para la paz o la pedagogía, para la paz o la pedagogía de la paz o cultura de paz o educación de los derechos humanos, con la convivencia pacífica y con la inmigración; constituyéndose como lo afirma Touraine (2005, citado por Guido, 2015) “[...] en un nuevo paradigma en donde las categorías sociales son reemplazadas por las categorías que valoran la relación consigo mismo y reivindican sus derechos culturales” (p. 62).

En consecuencia, el nuevo paradigma de estudio de la Educación Intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de sujetos y grupos como foco del análisis y de la investigación en educación, donde se excluya el racismo y la discriminación, como hecho individual e institucional, existan igualdad, equidad, justicia y democratización y valoración de la diferencia.

En el contexto de la educación, diversos autores destacan la polisemia del concepto de educación intercultural. Dietz y Mateos (2013, citado por Álvarez-Santullano y Forno, 2017) entregan un panorama de los enfoques y modelos de educación intercultural, que circulan en el ámbito académico y pedagógico internacional. Ellos identifican que:

[...] –de acuerdo con el rol central que asume la educación en cada caso– [hay] siete tipos de educación intercultural: educar para asimilar o compensar, educar para diferenciar y/o biculturizar, educar para tolerar y/

prevenir el racismo, educar para transformar, educar para interactuar, educar para empoderar y educar para descolonizar (p. 8).

Así mismo, Walsh (2010, citado por Álvarez-Santullano y Forno, 2017) sintetizan en tres perspectivas generales la noción de interculturalidad:

Esta es relacional cuando alude al contacto e intercambio entre culturas el que puede darse en condiciones de igualdad o desigualdad. [...] la perspectiva funcional, que implica el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, buscando con ello la inclusión de estas en la estructura social ya dada, la que para Walsh sería una perspectiva asimiladora. [...] la perspectiva la interculturalidad crítica, se distancia claramente de la anterior, ya que no parte “del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial” (p. 9).

Ahora bien, en cuanto a los modelos o enfoques de educación cultural, se resalta la propuesta de Guido (2015), cuando afirma que entre los modelos desde los cuales se establecen diversas directrices y acciones educativas intencionales, en contextos de diversidad cultural, están los *asimilacionistas* o *funcionalistas*, en los que se integran programas educativos nacionales, donde se aprende la lengua y cultura mayoritaria. [...] Los *integracionistas* que promueven la educación para todos, formando en competencias interculturales y la inclusión sociolaboral. [...] Por último, los *humanistas*, cuestionan los sistemas educativos y la negación de las lenguas y cosmovisiones de las comunidades indígenas. Desde esta perspectiva esta autora, afirma que existen algunos escenarios de la educación intercultural y su relación con la educación indígena, la inmigración, y la educación intercultural urbana. La educación intercultural y educación indígena (América Latina) hace referencia a reivindicaciones y a las luchas políticas por una cultura y lenguaje de los pueblos, aunque se ha quedado en utopías, ha servido de ejemplo para algunos pueblos indígenas.

Finalmente, la investigación en educación intercultural se ha localizado en fuentes documentales variadas. Las fuentes mapeadas han sido de tres tipos: revistas dedicadas a la difusión de la investigación, bases de datos y buscadores especializados, actas de congresos y reuniones científicas. Además, de forma complementaria, se ha recurrido a fuentes de carácter más informal (entrevistas con colegas, encuentros en reuniones científicas, referencias en medios de comunicación). La búsqueda ha sido multidisciplinar, en coherencia con el carácter de los estudios que son relevantes en educación intercultural, los cuales se generan tanto en el campo pedagógico como en el de la psicología y sociología (Aguado, 2004, p. 42).

Esto implica que la investigación en educación intercultural es múltiple y diversa, está basada en metodologías cuantitativas y cualitativas, con estados del arte de dicha educación, exploraciones bibliográficas y documentales. A partir de estudios desde el contexto sobre los ámbitos de investigación en educación o pedagogía interculturales (sinónimos), están los de “la competencia intercultural, equidad e inclusión social, diferencias individuales y reforma del currículo” (Aguado, 2004, p. 44). Esta misma autora, asume que cada uno de ellos toma dos presupuestos y se desarrollan en torno a cuestiones específicas, a saber: la competencia intercultural centra su análisis en la identidad cultural, las actitudes, los prejuicios y estereotipos. La equidad e inclusión social indaga acerca de la demografía, los mapas escolares, el medio cultural, familiar y comunitario y la educación inclusiva. Diferencias individuales que abarcan los estilos cognitivos y de aprendizaje, las variables afectivas y motivacionales y los logros académicos. Reforma del currículo sobre investigación histórica, detección de sesgos en textos y recursos didácticos, medios de comunicación, cultura y clima escolares.

La Pedagogía Intercultural

La pedagogía como disciplina en construcción desde un punto de vista hermenéutico, se puede comprender desde tres niveles de conceptualización e interacción: el teórico formal, el de intermediación y el de aplicación (Flórez, 1994 citado por Valverde, 2016). El primer nivel teórico-formal, referido a la interpretación histórica, social y cultural de las teorías y corrientes pedagógicas. El segundo nivel está concebido por el modelo pedagógico como una construcción teórico-formal que integra la reflexión sobre la enseñabilidad de los saberes específicos, es decir, del estatuto epistemológico de cada uno de los saberes disciplinares. El tercer nivel está compuesto por la materialización de las teorías y el modelo pedagógico en el contexto institucional y de aula, donde la acción de la enseñanza está apoyada en la teoría pedagógica, y los educadores están formados en pedagogía. Pues bien, la pedagogía se asume como un saber fundante o un campo de saber socio - humanístico y un saber reflexivo del oficio de enseñar del educador, dado que aborda los objetos y los problemas del proceso educativo.

Es así como, históricamente, la pedagogía se comprende como metodología, trata de organizar el conocimiento que se obtiene de las prácticas educativas, resolviendo algunos problemas de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se dan en el quehacer docente. También, la pedagogía se considera como una disciplina que aglutina otros saberes o ciencias de la educación, sin determinar un objeto de estudio definido. De igual forma, la pedagogía se asume como un saber sobre las prácticas educativas y acciones intencionadas y analizadas (Vasco, 1998, citado por Medina, 2008; Valverde, 2012). Así mismo, la pedagogía es una disciplina reconstructiva que pretende cambiar el saber cómo en saber qué (Mockus, 1989, citado por Medina, 2008; Valverde, 2012). Pues bien, desde Berstein y Foucault la pedagogía se constituye en un dispositivo pedagógico de carácter implí-

cito desde el cual se expresa la intersubjetividad y la implicación de la acción intencional y planificada, definiendo formas de relación entre el discurso pedagógico, el poder y el sujeto (citados por Medina, 2008; Valverde, 2012); mientras que, desde la configuración del saber pedagógico, constituido por un espacio amplio de conocimiento sobre los conceptos, prácticas, formas de enunciación y relación con otros saberes, se concibe la pedagogía como “[...] la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de saberes específicos, en las diferentes culturas” (Zuluaga y Echeverry, 1990, citado por Medina, 2008, p. 100).

En consideración de este breve recorrido sobre las concepciones de pedagogía en Colombia, la literatura nos indica que desde 1980, surgen los trayectos de la pedagogía crítica, reconociendo a la educación popular, como vías de resignificación de las prácticas, discursos y ambientes pedagógicos. Se ubica en este trayecto de la pedagogía crítica:

El Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), posibilitando procesos de educación para la paz y los derechos humanos, educación y poder local, apoyo a sistematización de experiencias y abordajes sobre la incidencia en política pública. De igual manera, se reconocen unos énfasis en el campo de estudio de las prácticas pedagógicas críticas, de los cuales se hace necesario reflexionar sobre sus desarrollos, como son: pedagogía e interculturalidad, pedagogía y estudios de género, pedagogía y etnoeducación, pedagogía y ciudadanías, pedagogía y diversidad, pedagogía y estudios culturales, pedagogía frente al conflicto social y educativo, pedagogías reeducativas, pedagogía social, pedagogías y subjetividades (Ortega, 2008, p. 58).

Así, la pedagogía reflexiona sobre problemas propios de la educación y aún mejor, cuando se trata de las pedagogías críticas es un campo de crítica cultural que necesita elaborar un lenguaje y una teoría sobre los maestros como intelectuales que optimicen las prácticas pedagógicas y sean transformadores, involucrando en el ámbito educativo

y pedagógico declaraciones sobre la educación multi, inter y trans-cultural y la sinónima con la pedagogía intercultural, desde donde se pasa a describir y a contextualizar desde el ámbito educativo.

En primer lugar, la delimitación conceptual de educación intercultural se asume como pedagogía intercultural. Aguado (2003, citado por Aguado et al., 2005) la define como:

Un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas sea cual sea su grupo cultural de referencia (p. 30).

De este modo, la pedagogía intercultural enfatiza en el análisis sobre la educación, como lo hace la pedagogía alemana, que la asume como la ciencia de la educación; sin embargo, enfatiza en la diversidad cultural, la inmigración, los estudios de género, la ciudadanía, el racismo y la competencia intercultural de todas las personas que luchan por su dignidad humana. Por tanto, así como lo expresa Lara (2015) es necesario:

Pensar en una pedagogía que más allá de lo disciplinar en el escenario de la escuela indague y proponga bases epistémicas, acciones, modos y prácticas en las que no haya unas únicas formas válidas y unos cuantos sujetos validados. Una pedagogía que posibilite caminar hacia la transformación de los esquemas sociales imperantes, como la soñó Freire. Una pedagogía, en fin, que avance hacia el reconocimiento, el diálogo horizontal y la equidad y que abandone la dolorosa historia de exclusión, marginación, violencia y olvido (p. 231).

Ciertamente, esas pedagogías que ayudan a reflexionar sobre la educación, el compromiso del quehacer docente, la marginación, la

violencia y olvido, no es nada menos, que la pedagogía decolonial e interculturalidad crítica y la pedagogía intercultural. La pedagogía decolonial:

Podría servir en el campo educativo para ahondar en los debates en torno a la interculturalidad, o sea, en torno al problema de la “ciencia” en sí; es decir, a la manera por medio del cual la ciencia, como uno de los fundamentos centrales del proyecto Modernidad/colonialidad, contribuyó de manera vital para establecer y mantener el orden jerárquico, histórico y actual, en el que los blancos y sobre todo los hombres blancos europeos, permanecen como superiores. (Walsh, 2007, citado por Sacavino y Candau, 2015, p. 111).

En relación con la pedagogía decolonial y la interculturalidad, Walsh le da significado a la interculturalidad, afirmando que conceptualmente es útil para comprender simbólicamente al mundo, *sin perder de vista la de-colonialidad del poder, del saber y del ser, convirtiéndose en una perspectiva de cambio estructural y socio-histórica que no se restringe* a vincular nuevos temas en los currículos o en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, de allí que proponga la visión de interculturalidad crítica como manera de pedagogía decolonial relacionada como proyecto social, cultural, educacional, político, ético y epistémico que va hacia la decolonización y hacia la transformación.

De cierta manera, se reitera que, las bases teóricas de la pedagogía intercultural se formulan a partir de las aportaciones de la antropología, la sociología, la psicología y la pedagogía de la decolonización e interculturalidad crítica, de allí, que se comprenda como:

Una alternativa a las propuestas pedagógicas analiza la práctica educativa considerando las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación pedagógicas. Se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo

como riqueza y recurso educativo. Frente a esto, la pedagogía intercultural acepta la complejidad de cada ser humano y de las formas culturales que los suyos elaboran, y renuncia a comprender totalmente la educación monolítica, en un proceso permanente de reflexión y análisis (Aguado, 2003, p. 63).

En esa misma línea, Santos Rego y Lorenzo (2012) asumen la pedagogía intercultural como “una propuesta estratégica para una educación más comprensiva, más efectiva y más justa” (p. 11). Así mismo, Artavia y Casacante (2009) reiteran la importancia del estado actual de la respuesta de la pedagogía a este problema de diversidad cultural, multiculturalismo y multiétnico, preguntando:

¿Permite hablar de pedagogía intercultural al igual que de pedagogía cognitiva, social, etc., o, simplemente, de una práctica educativa constituida por actividades y programas específicos sugeridos para resolver problemas puntuales y transitorios, pero sin constituir, en sí mismos, un nuevo modelo teórico científico? Éste es el reto principal al que ha de enfrentarse la pedagogía intercultural. Se dice pedagogía intercultural y no educación intercultural, porque la amplitud y la complejidad del problema superan los límites de la práctica educativa para convertirse en un auténtico problema pedagógico (p. 62).

De igual forma, en la literatura se resalta que la pedagogía intercultural “ofrece la posibilidad e indica la necesidad de reflexionar y enfrentar los conflictos culturales, en lugar de ocultarlos o, lo que es peor, negarlos e insertarlos en un contexto familiar y social” (Genovese, 2006, p. 2).

Pues bien, en este orden de ideas, de la importancia de la pedagogía de la interculturalidad, ha surgido una nueva interculturalidad con el apoyo de las tecnologías de la información, aunque no ha sido ampliamente tratada; Zapata-Ros (2014) nos recuerda que para “una educación en cualquier lugar y en cualquier momento (*anywhwre-anyti-*

me learning) [...] planteando un nuevo sistema basado en tareas y en logros en consonancia con las capacidades y con las características individuales y no en el tiempo, en el espacio o en la edad” (p. 5); señalando que la “educación intercultural sin fronteras (*cross border*)” (p. 10), surge como una alternativa a la educación intercultural clásica, pero sin encontrar pedagogías que den cuenta de su efectividad en las prácticas institucionales y profesoriales universitarias.

En consecuencia, la pedagogía crítica y la pedagogía de la decolonización e interculturalidad crítica, inspiran la pedagogía intercultural como alternativa pedagógica y propuesta estratégica para hacer de la práctica pedagógica un espacio de encuentro, de reflexión y de construcción del sujeto del saber pedagógico, del sujeto político y del sujeto ético, donde las diferencias culturales de los individuos y grupos son foco de análisis e indagación pedagógica, aceptando la complejidad del sujeto que se educa y se forma de manera efectiva y justa, y superando la práctica educativa, porque la reflexión de los sujetos son un auténtico problema pedagógico, ya sea en un espacio físico o virtual.

La Arqueología en Foucault

Foucault aborda, según el trabajo investigativo de Canales (2012), de manera explícita la conceptualización de “arqueología” que interesa tener como un concepto muy claro, antes de introducir el de la “arqueología del saber”. Esta descripción y este análisis se prestan para la tarea que Foucault va a definir como la tarea filosófica: el diagnóstico del presente. “La descripción de aquello que compone el horizonte abierto por el archivo (de las formaciones discursivas, las positivities y del campo enunciativo, los que delimitarán el discurso en su nivel de existencia) se las reunirá bajo el nombre de Arqueología” (Canales 2012, p. 31).

Un poco más sobre “arqueología”: Foucault divide en cuatro las diferencias de la historia de las ideas con la arqueología: primera, mientras la historia de las ideas trata al discurso como un documento, la arqueología describe al discurso como un monumento; segunda, la arqueología busca la especificidad del discurso, a diferencia de la historia de las ideas que busca la transición entre los discursos y su identidad; tercera, el sujeto del discurso no se identifica con la idea de un sujeto creador, soberano y portador de la unidad de la obra, como si lo hace la historia de las ideas; y finalmente, la arqueología no busca restituir un “secreto” que estaría oculto en el discurso sino por sobre todo hacer una descripción del discurso-objeto como tal (Canales 2012, p. 31). En 1969 Foucault publica *La arqueología del saber*, libro donde explica, pule y sistematiza el procedimiento que ha utilizado hasta ese momento en sus trabajos, en especial en sus textos sobre la psicopatología, y en su último trabajo, antes de la arqueología, *Las palabras y las cosas*.

Una vez ha definido Foucault el término “arqueología”, y sus diferencias con la “historia de las ideas” se da un paso más hacia la arqueología del saber desde el trabajo de Canales (2012), que se la considera coincidente al tema que se está tratando en la investigación que se adelanta. El texto se refiere a “la arqueología del saber” relacionada como una teoría política discursiva; más concretamente se enuncia como “la perpetua articulación entre el saber y el poder”. Es así que Foucault se refiere al “saber”, diciendo: “[...] no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 2008 p. 15). Entonces, el ejercicio del poder crea perpetuamente saber e inversamente el saber conlleva efectos de poder” (Foucault, 1991 p. 99).

La perpetua articulación entre el saber y el poder

Esta doble articulación entre el saber y el poder más que un hallazgo de Foucault, es la constatación de cómo desde aquellos filósofos que se han considerado los fundadores de la filosofía occidental –Sócrates y Platón– se ha negado ésta articulación, estableciendo las máximas distancias posibles entre poder y saber, para mostrar a éste último en una suerte de esfera ideal, de modo que jamás se viese afectado por ninguna de las peripecias históricas del poder (Foucault, 2001, p. 1.282).

Como conclusión de este importante trabajo, se menciona que “Las dos hipótesis que expusimos en la introducción de la investigación fueron desarrolladas en el tema: La perpetua articulación entre el saber y el poder” y se constató que el saber, traía consigo efectos de poder, influyendo más allá de los discursos (Canales, 2012, p. 54).

La Práctica Pedagógica

Las precisiones y caracterizaciones necesarias para construir un concepto de práctica pedagógica los matiza Valverde (2012), quien en forma muy pormenorizada y sin caer en generalizaciones homogéneas, se podría decir que respecto a la práctica pedagógica son numerosos los conceptos dependiendo de la concepción epistemológica, pedagógica, didáctica, curricular y de profesor que se asume y son diferentes los calificativos que adopta tales como práctica pedagógica, educativa, en etapas de formación inicial de los profesores universitarios.

Esto conduce a que sea problematizada, ante lo cual cabría preguntas como: ¿desde dónde asumir la práctica?, ¿desde las funciones de la universidad?, ¿desde los modelos pedagógicos?, ¿desde los paradigmas de profesores?, ¿desde la eficacia en la transmisión o cons-

trucción de conocimiento? ¿o, tal vez, desde todas esas instancias? (Vásquez, 2006).

Ciertamente para Noguera y Meza (2008), la práctica pedagógica al ser problematizada “se constituye en un referente teórico importante para cualquier alternativa que se pretenda abordar para propiciar procesos de innovación y mejora en escenarios educativos” (p. 2). Se trata de un núcleo problémico amplio que en su “desarrollo podría cobijar y fundamentar las diversas formas de prácticas analizadas” (Gaitán et al., 2005, p. 52), y que según Rodríguez (2006) corrobora la afirmación de Gaitán cuando expresa: “La opción por el término práctica pedagógica, aún por encima de otros términos como práctica docente, práctica profesional o práctica escolar, no es una cuestión de gusto. Se trata de una convicción metodológica y teórica que busca devolver al maestro lo que siempre ha sido suyo, poner en sus manos lo que le pertenece desde la constitución histórica de su oficio de enseñanza” (p. 19).

Así pues, se reitera que, el hecho de que la práctica pedagógica como campo problémico, engloba la práctica educativa, la práctica docente, la práctica de enseñanza, la práctica evaluativa y la práctica de formación, se citan algunas:

En primer lugar, la práctica pedagógica hace parte de los términos educativos que están constituidos de sentido benéfico, que circulan en la vida universitaria (Serna, 2004) y que agrupa a la práctica educativa, a la práctica docente, a la práctica de enseñanza, a la práctica evaluativa y a la práctica formativa integral. En la vida universitaria, ella se compromete con aspectos institucionalizados referidos a unos espacios (universidad o escuela), unos sujetos (educadores) y un saber (pedagogía), generando una vasta problemática en el contexto educativo. Lo cierto es que estos términos educativos, como la práctica pedagógica, están asociados a la “formación de mejores personas”, a la “de-

mocratización” de los conocimientos y a la posibilidad de la equidad y la movilidad social” (Serna, 2004 citado por Blanco, 2007, p. 8).

En segundo lugar, la investigación de la práctica pedagógica de la educación superior ha adquirido en la última década una importancia creciente por diversas razones, “entre las cuales figura la necesidad de articular la formación a las nuevas bases colectivas y locales de la sociedad en las cuales se inscriben hoy las profesiones y ocupaciones” (Díaz, 2000, p. 11). De acuerdo con esto, parece que la propuesta metodológica quizá más pertinente para la investigación del concepto de práctica, según afirma Bárcena (2005), “consiste en una reconstrucción histórica y en un análisis filosófico de la idea de praxis, que es donde hunde sus raíces nuestro moderno concepto de práctica” (p. 108).

Por tanto, la indagación acerca de la práctica pedagógica ha tomado tres vías según este mismo autor. “Una, la concepción de la práctica como actividad opuesta a la teoría; dos, concebirla como actividad dependiente de la teoría; y, por último, como actividad independiente de la teoría o práctica autónoma” (Bárcena, 2005, p. 108). Sin embargo, como afirma Beillerot (1996) desde diferentes disciplinas se ha reconocido la complejidad del actuar y del hacer, revalorizando las prácticas como formas de hacer que no pueden reducirse a las teorías que tenemos.

Conviene recordar cómo la relación entre la teoría y la práctica ha sido tratada a profundidad por Carr (1997). Por eso, Stephen Kemmis, en el prólogo del libro de Carr, plantea que, al menos, son tres los aspectos para entender la relación de la teoría con la práctica. El primer aspecto consiste en mostrar que el valor, la significación y el sentido de la práctica no son evidentes: se construyen. El segundo aspecto estriba en reanimar y ampliar nuestro conocimiento de la naturaleza del razonamiento sobre, en y a través de la práctica, recuperando, la perspectiva aristotélica. El tercer aspecto que estas perspectivas so-

bre el carácter de la práctica y del razonamiento práctico y crítico tiene consecuencias significativas para la investigación educativa.

En tercer lugar, el problema de la práctica pedagógica se constituye en torno a dos campos: el proceso de formación de docentes y el del ejercicio docente como tal. En el primero prevalece como un espacio importante para el aprendizaje de conductas, comportamientos y habilidades que les permitirá asumir de manera apropiada la enseñanza, teniendo en cuenta las acciones que lo acercan a la institución educativa. En otras palabras, las concepciones de formación de docentes definidas por las relaciones entre la teoría y la práctica se convierten en un espacio de encuentros y desencuentros entre declaraciones y acciones que desarrollan los agentes formativos. En el segundo campo, el del ejercicio docente, esas prácticas se desarrollan alrededor de la circulación de conocimiento, de los saberes y de la formación de sujetos.

En cuarto lugar, la noción de práctica pedagógica, al ser bastante problemática, genera puntos cuestionables y tendencias que precisan las líneas de orientación y el desarrollo futuro de los núcleos temáticos. Más aún en Colombia en las últimas décadas han sido especialmente fecundas en la construcción de las conceptualizaciones pedagógicas, vinculadas con los avances en las “culturas pedagógicas alemanas, francesas, anglosajonas y las del tercer mundo” y con la reflexión sobre las prácticas de los profesores. Lo que indica que no existe una única perspectiva desde la cual puede ser concebida la pedagogía y la práctica pedagógica. Ciertamente como afirman Ibarra, Martínez y Vargas (2000):

La delimitación de los espacios conceptuales para la pedagogía en Colombia pasa necesariamente por el reconocimiento de obstáculos: uno, la confusión entre pedagogía como proceso que abarca la denominada práctica pedagógica y el contexto histórico en el que se desarrolla y otro, la pedagogía como discurso, teoría o disciplina que surge de la reflexión sobre dicha práctica. Por otra parte, se mantiene la discusión respecto

del objeto de la pedagogía, ya sea la educación, la formación, la enseñanza o los tres juntos (p. 71).

Esto es absolutamente cierto, la comprensión de la pedagogía y de la práctica pedagógica nos ubica frente a un sector heterogéneo, disperso e incierto, donde se encuentran tendencias clásicas, modernas y contemporáneas para entenderlas y practicarlas en el ámbito nacional e internacional.

En quinto lugar, la noción de práctica pedagógica y la cultura académica están sujetas a la división del trabajo académico. El trabajo académico se soporta en el principio de distribución que crea la división de trabajo en la educación superior, ella genera dispersión, desintegración de la docencia, investigación y extensión. Es más “las formas que adopta la división del trabajo tienen en efecto importante en la modalidad de las prácticas pedagógicas y en el tipo de conciencia que genera en los agentes pedagógicos” (Díaz, 2000, p. 27). Así que se requiere de la aceptación de una división de trabajo comprensible, con nuevas maneras de disposición, integración e interdependencia de las tres prácticas (docencia, investigación y extensión), favoreciendo el diálogo de saberes, el aprendizaje para una mejor confianza, motivación e interés en los educandos, incentivando las prácticas pedagógicas reflexivas y la creación de nuevas relaciones, de nuevos espacios de criticidad y de transformación del conocimiento que promuevan el desarrollo de competencias cognitivas, aptitudinales y actitudinales de los futuros profesionales, enriqueciendo la cultura académica.

Por tanto, la noción de práctica pedagógica rompe con el sentido de recolección o de unión que ha tenido la formación mediante la docencia, los currículos agregados y admite una transformación profunda de la división de trabajo académico universitario. Esto conduce a que se caracterice la práctica pedagógica a partir del mapeo general y el acercamiento a los grupos de investigadores colombianos que la han estudiado:

- 1) **Práctica social, compleja y plural.** La práctica pedagógica es social por involucrar instituciones, sujetos y saberes reconocidos históricamente, insertos en un contexto particular, que comparten ideales colectivos. Estas prácticas son complejas por las múltiples relaciones que existen entre la educación, la pedagogía y la cultura. Son plurales porque tienen relación con múltiples contextos, personas e historias, se enriquecen en la diferencia, el conflicto, el disenso, el consenso y la disputa de conceptos.
- 2) **Cotidiana y con carácter sociocultural.** Cotidiana porque hace parte de la vida diaria, es única, contingente y llena de vicisitudes y sorpresas. Sociocultural en cuanto involucra a los sujetos que participan en ellas, comparten representaciones que circulan en los imaginarios culturales.
- 3) **Creación sociohistórica.** Es producto de los seres humanos que se interpretan un proceso histórico, mediante el diálogo entre acciones presentes y pasadas de los sujetos, se transfieren de una generación a otra, puede ser reflexionada, mejorada y transformada; para que esta práctica heredada o socialmente construida adquiera sentido podría ser mediante la exploración de nuestro propio ámbito de enseñanza.
- 4) **Modo de hacer, el modo y el estilo.** Esta práctica pedagógica está caracterizada por el modo de hacer, es decir, por la disposición particular de operar en su ámbito de trabajo, por el modo por la forma de repetir y darle una configuración a la acción en la distribución del trabajo académico.
- 5) **Productora de múltiples relaciones e interpretaciones.** Las funciones del educador profesional están vinculadas con la trayectoria de la sociedad. La labor del educador profesional se desenvuelve en un contexto institucional, generando múltiples vínculos:

normativas y administrativas reguladoras del comportamiento institucional, laborales, personales, de poder y de regulación social. “Y me preocupa cómo se relaciona el poder con el saber que nos permite expresar deseos personales, voluntades, necesidades corporales e interés cognitivos” (Popkewitz, 2000, p. 15).

- 6) *Multiforme y producto de tradiciones*. Aún más son “multidimensionales pues en ellas intervienen múltiples factores, así mismo, requieren de una contextualización, dado que ellas se generan simultáneamente y responden a tradiciones o costumbres o creencias” (Ortega y Fonseca, 2008, p. 133).
- 7) *Cruce de culturas*. La universidad como un espacio de convergencia del trabajo académico y del cruce de culturas en las que está inmersa la vida del académico. Por una parte, el trabajo académico, porque aborda las relaciones e interacciones de las funciones sustantivas de la educación superior y, por otra, el cruce de culturas “por los influjos plurales que las diversas culturas (crítica, académica, social y experiencial) ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo” (Pérez, 2000, p. 17). Por lo visto, cuestionarse por las inclinaciones pedagógicas y educativas actuales es situarse en el diálogo intercultural, es decir, el encuentro y la comunicación con “otras formas de pensamiento, a esas otras formas de experiencia, no como consumo y repetición, sino como reelaboración y apropiación crítica, es decir como enriquecimiento de lo que hemos logrado pensar” (Echeverri, 2001). Y como manifiesta Araceli de Tezanos pedagoga uruguaya (citada por Echeverri, 2001) “ya no hay en el mundo modelos rectores para imitar. Es decir, tenemos que construir nuestro propio modelo y mantenerlo abierto al diálogo con otras culturas sin caer en la servidumbre”.

En consecuencia, debido a la multiplicidad de sujetos que producen reflexiones y saberes en torno a la pedagogía, dichas prácticas son extremadamente diversas. Para facilitar su examen algunos autores han propuesto la figura de campo (como Foucault, Berstein y Bourdieu); es decir, un espacio donde emergen, se configura y enfrentan, construcciones racionales sobre el oficio del maestro y su saber. Para Reyes (2002) “se manifiestan tensiones entre el ser y el conocer, entre pensamiento y acción, entre teoría y práctica, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre el discurso internamente convincente y el discurso externo” (Reyes, citado por Valverde, 2011, p. 86).

Práctica pedagógica Intercultural

El tema que interesa aquí es cómo la práctica pedagógica intercultural se inicia en la educación en derechos humanos (Artavia y Cascante 2008), el cual se ha desarrollado a la par de otros lenguajes vinculantes, pero no iguales. Es por esto que, la educación en derechos humanos ha buscado otros temas que le han permitido crecer de manera teórica y práctica como la educación para la ciudadanía, la educación ambiental, la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades, la educación para la tolerancia y la no discriminación.

La pedagogía intercultural ha venido desarrollándose en un contexto sociopolítico determinado (caso de España y Estados Unidos), asociada a ideales de participación democrática y justicia social, en los que se considera que la multiculturalidad surgida en el ámbito norteamericano ha sido superada por la interculturalidad, al punto de que ha llegado a ser una línea de indagación y reflexión pedagógica (Artavia y Cascante, 2008).

La elaboración de una teoría adecuada para referirse a la pedagogía intercultural es una tarea por realizar, y que está limitada porque los

presupuestos y los fines no están definidos. La metodología específica hace referencia a la utilización de métodos diversos y los conceptos centrales no están articulados con claridad. Ante esta situación, la pedagogía intercultural hace referencia a formulaciones desde la antropología, la sociología, la psicología y la pedagogía, como ya se ha dicho. Pues bien, se reitera que atendiendo al plano conceptual de las afirmaciones sobre la pedagogía intercultural de Aguado (2003), se han tomado las que se considera necesario mencionar en el momento de organizar los textos desde lo teórico hacia lo práctico; es decir que, se pueda en un momento que sea una realidad. Entonces, se menciona algunas afirmaciones de la autora ya citada: la pedagogía intercultural se la considera, dentro de su definición y objetivos, que:

- Las diferencias culturales son dinámicas y cambiantes, adaptativas.
- La diversidad cultural se refiere a las diferencias en los significados que generamos, que compartimos en un determinado grupo.
- Se dirige a todos los miembros y sectores de la sociedad.
- Se orienta a desarrollar competencias interculturales en todos los estudiantes y profesores.
- Un objetivo básico es la superación del racismo y la discriminación, como hecho individual e institucional. (Citado en (Peñalva y Soriano, 2010, pp. 41-41).

Una vez que se ha incluido algunos aspectos pertinentes sobre la pedagogía intercultural es posible atender lo concerniente desde las aportaciones de Artavia y Cascante (2009), quienes afirman que:

Se puede considerar que la pedagogía intercultural no sólo busca la igualdad y la eliminación de cualquier forma de discriminación, sino que busca crear competencias interculturales en los seres humanos; pretende abrir espacios reales para la igualdad de condiciones entre todos los educandos, fomenta y lucha por el respeto de los derechos humanos (p. 65).

El estado actual de la respuesta de la pedagogía a este problema multicultural, multiétnico y de diversidad cultural, ha hecho que se convierta en un objeto de análisis de investigadores y personas interesadas en la reflexión acerca de las prácticas pedagógicas interculturales, configurándose a partir de los constructos de los derechos humanos, educación, pedagogía e interculturalidad, lo cual ha generado avances hacia una práctica pedagógica crítica que promueva una interculturalidad crítica, para el desarrollo de un proyecto social, cultural, educativo, político, ético y epistemológico, orientado para la decolonialidad y la transformación social-cultural mediante grupos de indígenas, afrodescendientes, integrados en movimientos sociales que se resisten a la colonialidad del saber, del poder y del ser.

En ese orden de ideas, las prácticas pedagógicas interculturales articuladas con derechos humanos, según Sacavino y Candau (2015), promueven e involucran:

Una pedagogía de la indignación, destacando la relación con el espacio cotidiano, con la realidad de cada sujeto y cada grupo social; [...] una pedagogía de la memoria, esencial en derechos humanos y construcción de procesos identitarios; [...] una pedagogía del empoderamiento de grupos excluidos se debe desarrollar desde la óptica intercultural y de la educación de derechos humanos y nuestros contextos desde lo personal y social; [...] una pedagogía antidiscriminatoria, similar a la del empoderamiento, destacando el currículo escolar, el material didáctico, el universo semántico, la distribución de afecto y estímulos, la formación docente y la composición del equipo de la escuela; [...] (pp. 119-150).

Posconflicto y escenarios de posconflicto

Desde varios autores se ha abordado el tema sobre el “Posconflicto” con el propósito de la comprensión del tema; es decir, desde lo conceptual y lo práctico, porque existen situaciones en la vida ciudadana

que implican tener conocimientos claros y perspectivas de acción. Las autoras Tovar y Vélez (2017) expresan: “Sin duda no se podrá impartir una educación igualitaria en las instituciones del país, si en el marco del posconflicto no se subsanan progresivamente estos factores estructurales que llevan a la consecución de una educación para la paz” (p. 6).

Lo conceptual: Respecto del tema que nos ocupa se proponen unos interrogantes que ofrecen elementos para lograr obtener claridad conceptual: ¿qué se quiere decir con “procesos educativos para el postconflicto? ¿Qué se quiere decir con la posibilidad de cambio social y una tarea de convivencia en cada uno de los estudiantes que conforman la sociedad? Estos interrogantes ya nos invitan a reflexionar sobre el tema que interesa. Se cree que la reflexión de Tovar y Vélez (2017), se va concentrando cada vez más y se preguntan: “Qué estrategias implementar, pensar, qué resuelve la pregunta central de la discusión, la cual la constituye la educación para el postconflicto”. Se continúa apropiando el pensamiento de Tovar y Vélez (2017) quienes afirman:

Tener en el aula no solo académicos bien formados, sino seres humanos con excelentes modales, respeto por los valores fundamentales, refinados en sus formas de trato, de habla y de escritura, ya que, en el aula, no solo desarrolla lo académico, sino que es un espacio antropológico en que nos reconocemos como humanos, en lo humano, que es lo ético, lo estético, lo positivo y lo valórico. (p. 10).

Educación para el postconflicto. Se menciona con propiedad que una educación para el posconflicto requiere de instituciones educativas dinámicas, que promuevan el sentido ético y crítico, con docentes que acrediten y no sólo posean sus títulos, sino saberes y valores, que con sus comportamientos y actuaciones propicien la reproducción en los estudiantes de modelos comportamentales estético-ético-políticos con positiva significación para la construcción de una convivencia pacífica (Tovar y Vélez, 2017).

Educación, pedagogía y posconflicto. Se hace prioritario entender la relación: educación, pedagogía y posconflicto, contiguo a problemas que hoy exigen soluciones, como el problema del empleo a corto, mediano y largo plazo, por ser este uno de los preponderantes en cualquier política de paz y convivencia.

Una educación para el posconflicto implica una dimensión educativa de amplísimo espectro social, en el que abarquen todos los grupos y la participación sea verdaderamente comunitaria, con enfoque y relevancia de la educación ambiental, con atención a las posibilidades educativas alrededor del sistema de transporte, y así con todos los temas de la ciudad, pues la educación es un proceso de relación del sujeto con la vida cotidiana. ¿Qué se quiere decir con “Educación para el postconflicto”? Aquí volvemos a plantear que, para acercarnos a una respuesta, se requiere entender qué significa para los colombianos la educación, puesto que educar es un proceso diferente al de enseñar, así ambos se complementen: lo pertinente es que convendría una educación-significativa.

Escenarios de posconflicto. La Universidad permite la construcción simbólica, política y social que incluye a los diferentes actores que en ella intervienen y todas las prácticas educativas y pedagógicas que en ella se desarrollan.

De manera conclusiva se expresa que la institución educativa no es el único lugar de socialización del sujeto humano en la sociedad; los medios de comunicación, la calle, la familia, los grupos sociales, los centros comerciales también son ámbitos y atmósferas de socialización, con múltiples actores donde se generan diálogos entre diferentes grupos y generaciones (Tovar y Vélez, 2017).

El “Picolino” y las “Fridas” como escenario de posconflicto

Siempre hay una salida admirable de personas de gran iniciativa como es el caso de la Fundación “Picolino”. Las autoras Hincapié y Ducuara (2017), han tomado como escenario de su investigación una institución de tipo social, denominada “Picolino” que traduce “pequeño”; así de pequeña, se inició dicha Fundación. Las “Fridas”, evocan a personas que, superando una situación de dolor y de frustración, lograron mediante el arte encontrar caminos de reconciliación. Del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) se obtiene uno de los conceptos clave:

La reconciliación consiste en la construcción o reconstrucción de relaciones que, en un tiempo previo, por causas de conflicto, fueron fracturadas, debilitadas, o simplemente eran inexistentes, y que están encaminadas a la concreción de un escenario social que prescinda de la violencia. (Hincapié y Ducuara, 2017, p. 29).

Además, se hace necesario aclarar que “L@S FRID@S” en su nombre original se refieren a hombres y mujeres que pertenecen a esta institución y que reciben educación en varios ámbitos del saber. Se pretende mostrar un “escenario de postconflicto”; el siguiente es un trabajo admirable para que mediante un ambiente de “resiliencia” que se menciona a continuación:

[...] el arte, la escritura, visualización de películas, sesiones fotográficas, tejido, bordado y exposiciones, donde L@S FRID@S dejaron allí plasmado parte de su dolor como rastro de lo que un día fue y que estarían preparadas en algún momento para soltar y dar paso a la reconciliación e ir construyendo en su presente un nuevo tejido donde fueran ellas las protagonistas, con nuevas ilusiones y dando espacio al perdón (Hincapié y Ducuara, 2017, p. 21)

Además de lo anterior, se propone como *escenario de posconflicto* desde la Educación Superior. Desde la tesis doctoral denominada: “La enseñanza de las ciencias sociales en escenarios de postconflicto: Construcción de una propuesta de innovación pedagógica desde la investigación basada en el diseño” (Cabrera, 2017) es meritorio comprobar que la problemática del conflicto y posconflicto en Colombia se pueda trabajar de manera que estudiantes participantes en la investigación tengan la oportunidad de “educar la mirada” como proceso llevado al aula para educar.

Conclusiones

En Colombia, los temas que derivan de prácticas pedagógicas interculturales del profesorado universitario en escenarios de posconflicto son escasas, en tanto representan un ámbito de estudio con demasiadas susceptibilidades como el universitario tanto público como privado y para el momento histórico por el que se atraviesa sobre el de postacuerdo o de posconflicto. Para Ecuador –país vecino– el tema desarrollado es una continuidad al desarrollo de la investigación en educación intercultural desde la educación superior, donde se cuenta con pocos estudios centrados en la arqueología de la práctica pedagógica intercultural para escenarios del posconflicto.

Además, se asume el concepto de práctica pedagógica (en singular), similar a la concepción que otros investigadores en Colombia lo enuncian y el mismo Foucault con la denominación de práctica discursiva (Valverde, 2011), es decir, son prácticas de saber ideadas, entrelazadas, apropiadas y sostenidas en contextos internos y externos a la institución educativa, en la multiplicidad de relaciones pedagógicas (dadas y posibles) del educando y el educador profesional, en los discursos y en las acciones que constituyen el mundo subjetivo del educador, y en el acto (acción) y el momento (saber y saber hacer) pedagógico (p. 85).

Referencias bibliográficas

- Aguado Odina, María T. (1991). “La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones”. En: María del Carmen Jiménez (edit.). *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Dykinson.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. España: McGraw-Hill.
- Aguado, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educación siglo XXI*, 22, 39-57. Aguado, T. y Benito, P. M. (Coord.) (2017). *Educación intercultural*. Editorial UNED.
- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), pp. 23-42.
- Aguado, T. O., Pascual, J. A. G., Jiménez-Frías, R. A., Lucas, A. S., Velázquez, B. B., Liévano, B. M., & García, M. F. S. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 471-475.
- Aguado, T., Gil, I. y Mata P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas, Universidad Nacional de Educación a Distancia. *Revista Complutense de Educación*, 19(2).
- Álvarez-Santullano, M. P. y Forno, A. (2017). Educación intercultural: educadoras mapuches en escuelas ajenas. Narrativas en ocho poemas. *Estudios pedagógicos*, 43(3). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300001>
- Arango, Velásquez, G. J. (2017). *Valor social de la educación y la cultura*. Medellín: Editorial EAFIT.

- Artavia, C. y Cascante, L. (2009). Componentes teóricos para la comprensión de la pedagogía intercultural como práctica docente. *Revista Electrónica Educare*, 13(1), pp. 53- 70.
- Barba, J. B. (2015). Valores de la educación, axiología constitucional y formación ciudadana. *Sinéctica Revista electrónica de Educación*, (46). Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/998/99843455017/html/index.html>
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bernal, M. D., Ibarra, A. G., Medero, S. C., Morelo, O. B. y Camacho, M. M. (2012). Pedagogía, interculturalidad y formación de maestros: Escuela normal superior indígena de Uribia (La Guajira). *Pedagogía y Saberes*, (30), 113-120.
- Berumen, G. y Rodríguez, B. (2008). *Líneas de investigación en educación intercultural* (No. Sirsi- a 455441) México: Secretaría de Educación Pública.
- Blanco, C. (2007). *La práctica pedagógica desde una comprensión crítica de la cultura*.
- Catalina, F. Cabra, C. Gaitán, L. F. Granados y J. Jaramillo, *Reflexiones en torno a la cultura, la práctica pedagógica y el aprendizaje del estudiante universitario* (pp. 7- 15). Bogotá, Colombia: Javegraf.
- Boyer, E. L. (2003). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Cabrera, J. A. (2017). *La enseñanza de las ciencias sociales en escenarios de postconflicto: construcción de una propuesta de innovación pedagógica desde la investigación basada en el diseño*. (Tesis de Doctorado). Bogotá, D.C. Colombia: Universidad de la Salle.
- Campo, V. R. y Restrepo, J. M. (2002). *La Docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá, Colombia: Javergraf.
- Canales, J. I. (2012). *La arqueología del saber de Michel Foucault o la caja de herramientas: un análisis enunciativo de resistencia a los dispositivos*. (Tesis de pregrado). Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/111480>
- Cañón, L., Monroy, M. E. y Salcedo, J. R. (2016). Experiencia pedagógica y voz multicultural: Pasos y palabras en historia de vida de maestra afrodescendiente. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27).
- Carr, W. (1997). *Calidad de la enseñanza e investigación acción* (2a. ed.). (G. A. Martínez, Trad.) Sevilla: Diada Editora S.L
- Castillo, E. y Guido, S. P. (2015). Interculturalidad y educación. Aproximaciones históricas, pedagógicas y conceptuales. *Revista Colombiana de Educación*, (69), 13.16. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce13.16>
- Cruz, M. R. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en el Ecuador. *Íconos-Revista de Ciencias Sociales*, (60), 217-236.
- Cuevas, C. y Pulido, O. (2016). *Diversidad, interculturalidad, territorio y derechos en la escuela*. Bogotá: Taller de Edición. Roca

- Díaz, V. M. (2000). *La Formación de profesores en la Educación Superior Colombiana: Problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Bogotá, Colombia: Icfes.
- Díaz, O. H., Herrera, A. L. y Hernández, N. J. (2018). De mujer combatiente a mujer constructora de paz. Inclusión de la voz femenina en el escenario del pos acuerdo. *Ratio Juris*, 12(25), 43-67.
- Echeverri, A. (2001). Pedagogía de lo estético desde el pensamiento holístico”. En: *Colombia Itinerario Educativo: Revista de las Facultades de Educación*, Universidad de San Buenaventura.
- Foucault, M. (1991). *La verdad y las formas jurídicas*. (E. Lynch, Trad.) Barcelona: Gedisa. Foucault, M. (2001). *Dits et écrits (Vols. 1: 1954-1975)*. (F. Ewald, & D. Defert, Edits.) Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2008). *El orden del discurso*. (A. González Troyano, Trad.) Barcelona: Tusquets.
- Gaitán, C. et al. (2005). *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior*. Bogotá: Colombia, Javegraf.
- García, J. y Pinto, M. (2014). *Pedagogía Intercultural: Construcción comunitaria*. Bogotá: Akratas Editores.
- Genovese, A. (2006). Adozione internazionale e pedagogía interculturale: Modelli pedagogici di intervento e relazione. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica*, 1(1), 127- 135.
- Guido, S. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: Prácticas y contextos*. Bogotá: Javegraf.
- Hincapié, C. y Ducuara, L. (2017). *La experiencia narrativa en la práctica pedagógica para la construcción de paz y reconciliación en las*

Fridas, un viaje al corazón: el dolor como herramienta creadora y caminar la educación, la experiencia de las escuelas Piccolino. Bogotá D.C. Colombia: Universidad de la Salle.

Ibarra, R. O., Martínez de Dueri, E. y Vargas, M. (2000). *Formación de profesores de la Educación Superior*. Programa Nacional. Bogotá, Colombia: ICFES.

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

López, M. D. y Hinojosa, E. F. (2010). *Hacia una educación intercultural: estado de la investigación en el contexto nacional*. España: Universidad de Granada.

Martínez, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?, *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 36(141).

Medina, B., R. (2008). Algunos aspectos de la pedagogía en el proceso de formación de maestros. En S. C. Roza, G. R. Reyes, V. P. Ortega, A. G. Fonseca, D. C. Castaño, B. R. Medina, y otros, *Contextos y pretextos de la pedagogía* (pp. 97-104). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Muñiz, M. V. y Riaño, X. A. (2018). Aportaciones de Paulo Freire a la educación intercultural. Un estudio de caso en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, pp. 143-168.

Navarro, S., Rojas, L., y Escobar, A. (2018). La educación superior intercultural en Tabasco. Una historia en construcción. *Alteridad*, 13(1), pp. 72-82.

- Noguera, E. y Meza, B. M. (2008). *La Práctica Pedagógica Reflexiva del Docente de la Escuela Básica Venezolana: una vía para la construcción de saberes*. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional sobre profesorado principiante e Inserción profesional a la Docencia, Sevilla: 25 al 27 de junio.
- Ortega, V. (2008). Sentidos y configuraciones de la pedagogía crítica. En S. C. Rozo, G. R. Reyes, V. P. Ortega, A. G. Fonseca, D. C. Castaño, B. R. Medina, y otros, *Contextos y pretextos sobre pedagogía* (pp. 55-72). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, V. P. y Fonseca, A. G. (2008). El proceso investigativo: una construcción reflexiva. En S. C. Rozo, G. R. Reyes, V. P. Ortega, A. G. Fonseca, D. C. Castaño, B. R. Medina, y otros, *Contextos y pretextos sobre pedagogía* (pp. 127-139). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Peñalva, A. y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios Sobre Educación*, 18, pp. 37-57.
- Pérez, G. A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid-España: Ediciones Morata S.L.
- Popkewitz, T. S. (2000). *Sociología Política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Manzano, P. (trad.), Madrid-España: Ediciones Morata, S.L.
- Rodríguez, A. (2006). *Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social*, España: Universidad de Navarra.

- Rodríguez, R. M. (2009). La Investigación sobre Educación Intercultural en España. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17, pp. 1- 29.
- Rojas, A. y Guzmán, E. C. (2009). Multiculturalismo y políticas educativas ¿Inter culturalizar la educación? *Revista Educación y pedagogía*, 19(48), pp. 11-24.
- Rojas, V. R., Navarro, S. I. y Escobar, A. (2018). La educación superior intercultural en Tabasco. Una historia en construcción. *Alteridad. Revista de Educación*, 13(1). Recuperado de <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=4677/467753858005>
- Sacavino, S. y Candau, V. M. (2015). Derechos humanos, educación, interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas para la paz. *Ra Ximhai*, 10(2), 205-225.
- Santos Rego, M. y Lorenzo, M. (Eds.). (2012). *Estudios de pedagogía intercultural*. Campinas, Barcelona: Octaedro.
- Serna, A. (2004). *Del pedagogo y el político*. Bogotá-Colombia: Publicaciones Universidad Distrital.
- Soria, S. (2017). Crítica, política y pedagogía decolonial. Una lectura a contrapelo. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las ideas*, (19), 5.
- Suárez, C. C. (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia. *Memorias: Revista digital de historia y arqueología desde el Caribe*, (10), pp. 358-375.
- Tovar, J. C. y Vélez, L.M. (2017). *La educación y la pedagogía en el escenario del posconflicto en Colombia*, Universidad del Atlántico.

- Unesco. (2008). *Educación y Diversidad Cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Chile: Pehuén Editores
- Valverde, O. O. (2011). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de Humanidades, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Administrativas*. (Tesis Doctoral). Universitat de València. Departament de Teoría de l'Educació, España.
- Valverde, O. (2012). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario*. Pasto: Editorial Publicaciones Unimar.
- Valverde Riascos, O. O. (2016). *Práctica Pedagógica: Declaración Explícita de la Planificación, Interacción, Evaluación y Autoevaluación*. En: H. Trejo, M. Marroquín, Yerovi, L. A. Guerrero y O. O. Valverde Riascos, *Modelo Pedagógico Institucional* (p. 242). Pasto: Unimar.
- Walsh, C., (2013). *La interculturalidad en la Educación*. Lima, Perú: UNICEF Ministerio de Educación.
- Vásquez, A. T. (2006). Editorial. *Pedagogía y Saberes*, (24), 5-6.
- Vélez, C. (2011). Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 103-112.
- Villalta, M. A. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. *Psico perspectivas*, 15(1), pp. 130-143.
- Zapata-Ros, M. (2014). Hacia una nueva interculturalidad (educativa). *RED, Revista de Educación a Distancia*, (41). Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/41/>