



**Abordaje teórico de la educación intercultural en contextos escolares urbanos en América  
Latina**

Jessica María Tabares González

María Lorena Jaramillo Torres

Trabajo de grado presentado para optar al título de Trabajador Social

Asesora

Ángela María Velásquez Velásquez, Doctor (PhD) en Antropología social

Universidad de Antioquia  
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas  
Trabajo Social  
Medellín, Antioquia, Colombia  
2022

<b>Cita</b>	(Tabares González, 2022)
<b>Referencia</b>	Tabares González, J. M. & Jaramillo Torres, M. L. (2022). Abordaje teórico de la educación intercultural en contextos escolares urbanos en América Latina.
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



CRAI María Teresa Uribe (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas)

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** Jhon Jairo Arboleda.

**Decano:** Jhon Mario Muñoz Lopera.

**Jefe departamento:** María Edith Morales Mosquera.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## **Agradecimientos**

Agradecemos en primer lugar a Dios por ser nuestra guía en cada momento y permitirnos dar este paso tan importante para cada una de nuestras vidas; queremos agradecer a la profesora Ángela María Velásquez por su acompañamiento durante todo el proceso formativo, su tiempo y su dedicación en asesorías y demás encuentros; al grupo de investigación Laboratorio Universitario de Estudios Sociales –LUES- adscrito a la facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Católica Luis Amigó por permitirnos participar y hacer parte de sus reuniones, encuentros e investigación.

## Tabla de contenido

Resumen .....	7
Abstract .....	8
Introducción .....	9
1 Planteamiento del problema .....	10
2 Justificación.....	15
3 Objetivos .....	17
3.1 Objetivo general .....	17
3.2 Objetivos específicos.....	17
4 Referente teórico .....	18
4.1 Referente conceptual .....	18
4.2 Referente de antecedentes .....	27
4.3 Referente normativo .....	30
5 Diseño metodológico.....	33
6 Análisis de resultados y discusión.....	35
6.1 Comprendiendo la educación intercultural en América Latina.....	35
6.2 Abordaje experiencial de la educación intercultural en América Latina .....	39
6.2.1 Experiencia 1 .....	40
6.2.2 Experiencia 2 .....	43
6.2.3 Experiencia 3 .....	44
6.2.4 Experiencia 4 .....	45
6.2.5 Experiencia 5 .....	46
6.2.6 Experiencia 6 .....	47
6.2.7 Experiencia 7 .....	47
6.2.8 Experiencia 8 .....	49

6.2.9 Experiencia 9 .....	50
6.3 Abordaje de la educación intercultural desde el Trabajo Social .....	53
7 Conclusiones .....	58
8 Bibliografía.....	59

## **Lista de tablas**

<b>Tabla 1</b> Datos del Ministerio de Educación del año 2018.....	13
<b>Tabla 2</b> Presentación concisa de experiencias.....	52

## Resumen

La Educación intercultural es un término que cada vez toma más fuerza en los contextos escolares, ya que cada vez se toma más conciencia de que los entornos a los cuales se enfrenta la educación no son homogéneos, existen diferentes tipos de pensamientos, concepciones de la realidad, representaciones sociales y demás que constituyen a cada sujeto y, por tanto, permiten la diferencia que enriquece la vida social.

En el recorrido del presente trabajo de grado se presentarán diversos acercamientos teóricos que se han realizado frente a las concepciones de: educación intercultural, culturalidad, intercultural; que permitirán tener un panorama más esclarecedor frente a las construcciones de educación actuales.

Se encuentra la redacción de nuevas experiencias de educación intercultural que se han dado alrededor de América Latina en contextos escolares urbanos y que han sido de gran impacto y cuyo reconocimiento con seguridad hará más amplios los horizontes de la educación y la construcción de sociedad.

*Palabras clave:* educación intercultural, interculturalidad, contextos escolares urbanos.

### **Abstract**

Intercultural education is a term that is gaining more and more strength in school contexts, since there is an increasing awareness that the environments that education faces are not homogeneous, there are different types of thoughts, conceptions of reality, social representations and others that constitute each subject and, therefore, allow the difference that enriches social life. In the course of this degree work, various theoretical approaches will be presented that have been made against the conceptions of: intercultural education, culturality, intercultural; that will allow to have a more enlightening panorama in front of the current education constructions.

There is the writing of nine experiences of intercultural education that have taken place around Latin America in urban school contexts and that have had a great impact and whose recognition will surely broaden the horizons of education and the construction of society.

*Keywords:* intercultural education, interculturality, urban school contexts.



---

## Introducción

El abordaje teórico de la educación intercultural en contextos escolares urbanos en América Latina, surge de la pasantía de investigación realizada en el grupo de investigación Laboratorio Universitario de Estudios Sociales de la Universidad Católica Luis Amigó, en el proyecto: “Cumplimiento del derecho fundamental a la educación de niños, niñas y jóvenes indígenas en instituciones educativas oficiales de la ciudad de Medellín, a partir de la Constitución Política de Colombia de 1991 y la legislación educativa”.

El propósito de la tesis es presentar un estado del arte de la educación intercultural en contextos escolares urbanos en América Latina; en el primer capítulo se realiza una revisión conceptual de las nociones de interculturalidad, multiculturalidad, pluriculturalidad y educación intercultural; en el segundo capítulo se hace un recuento de experiencias relacionadas con la educación intercultural en algunos países de América Latina; en el tercer capítulo se reflexiona acerca de la importancia que tiene el Trabajo Social, pensarse el campo de la educación intercultural al momento de intervenir en contextos multi y pluriculturales y al momento de diseñar procesos formativos universitarios.

## 1 Planteamiento del problema

El sistema económico que predomina en este momento en América Latina es el modelo neoliberal, que según Puello es “un proyecto económico-político transnacional de clase (capitalista). [...] Este se basa en la idea según la cual la producción y la reproducción de las relaciones sociales en el capitalismo contemporáneo deben sujetarse al poder y al (libre) juego de las fuerzas de mercado” (Puello, 2015, p. 23).

El énfasis de este modelo en la producción y el consumo, hace que la sociedad se constituya desde lógicas individualistas y excluyentes, lo que impide que se dé valor a procesos culturales que puedan entrar a cuestionar todo tipo de diferencia que represente un cambio el modelo hegemónico predominante. De aquí la ausencia de políticas integrales que posibiliten el reconocimiento económico, político, cultural de las minorías étnicas en contextos rurales y urbanos.

Esta situación de exclusión ha generado la intensificación del fenómeno migratorio de indígenas, campesinos, afros, mujeres, etc. a contextos urbanos. Son varias las causas de la migración, una de ellas está asociada a la precariedad económica de las familias, puesto que, muchas veces, las familias por la situación de pobreza, injusticia social y no acceso a servicios básicos, se ven obligadas a salir de sus tierras, teniendo que desplazarse a las grandes urbes en busca de mejores alternativas de vida y para buscar el sustento de sus miembros. Esta situación está asociada con políticas públicas poco eficaces e integrales:

El número de personas en el mundo que migran dentro de los países y de un país a otro sigue en aumento. En 2008, por primera vez en la historia, la mitad de la población mundial vivirá en zonas urbanas. Los pueblos indígenas de todo el mundo sienten con particular intensidad los efectos de la urbanización que brinda oportunidades socioeconómicas, pero acarrea a la vez graves consecuencias para su cultura, patrimonio y conexión con sus tierras tradicionales (Naciones Unidas, 2008, p.1).

La migración en América Latina ha prevalecido a lo largo de la historia, no obstante, en los últimos años con los procesos globalizantes son más notorias las dificultades que tienen los grupos étnicos para permanecer en sus territorios. Entre las causas están los variados intereses que existen sobre los recursos naturales que hay en las geografías que ellos habitan:

Históricamente el fenómeno de las migraciones ha sido una constante en la realidad social latinoamericana y caribeña. En la actualidad el tema de las migraciones continúa siendo parte de la realidad política, social y económica de la región en el contexto de la globalización. [...] Los altos grados de pobreza, desigualdad y desempleo, han vuelto a América Latina una región expulsiva. Actualmente, un 53% de los latinoamericanos estaría dispuesto a migrar si tuviera la posibilidad. Más de 20 millones de personas residen fuera de sus países de origen. (Álvarez, 2012, p.7).

Otra de las causas de la migración es el despojo territorial que surge como consecuencia de las políticas neoliberales que se están aplicando en el contexto latinoamericano, donde la población indígena como grupo minoritario también se está viendo afectado, ya que como plantea Martínez:

La profundización de las políticas neoliberales supone una guerra contra los pueblos originarios, donde se confunden las fuerzas legales y coercitivas del Estado con las empresas capitalistas, incluyendo las del crimen organizado. Tiene como resultado la invasión de territorios, el despojo de sus lugares de residencia y modos productivos tradicionales, el saqueo de recursos, la afectación del medio ambiente, la criminalización de la movilización y las resistencias, la usurpación autoral y de patentes por corporativos privados sobre sus patrimonios bioculturales, todo lo cual amenaza a la supervivencia de estos pueblos y sus formas vitales (Martínez, 2015 p.247).

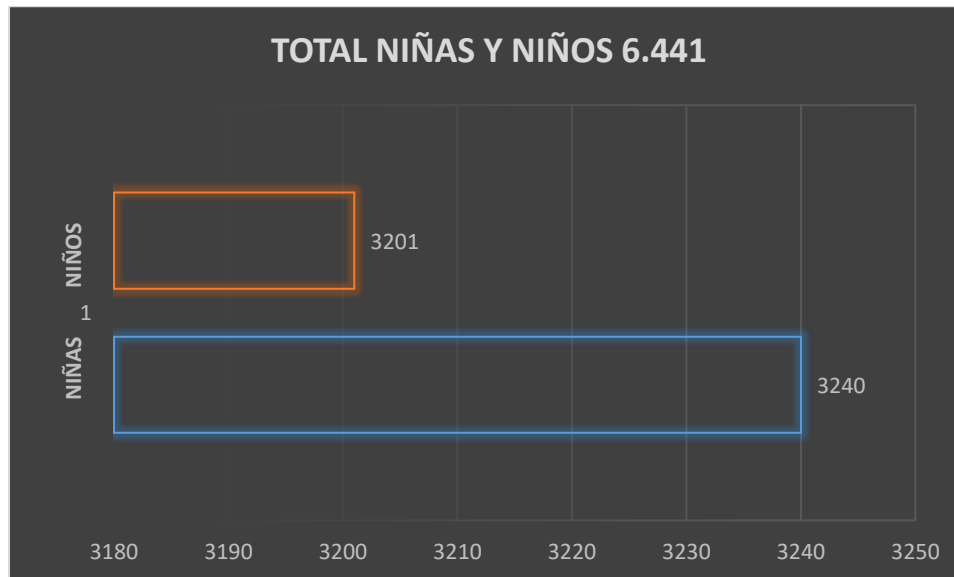
Este incremento en la migración por parte de diferentes grupos étnicos, y su llegada a la ciudad, implica una transformación en la sociedad receptora, en especial de la escuela, al ser este un espacio en el que comúnmente se encuentran niños y niñas culturalmente diversos. En estas cambiantes realidades, la escuela tiene un reto en torno a la comprensión de las perspectivas, metodologías y experiencias que se deben promover en la generación de procesos de inclusión de los niños y las niñas, para que se sientan reconocidos en sus diferencias y acompañados en sus procesos, necesidades y demandas educativas.

Teniendo en cuenta este panorama, el tema de la educación intercultural en la actualidad de Colombia es un tema vigente que requiere ser analizado y debatido para llegar a acuerdos tanto políticos como prácticos frente a su comprensión.

En Colombia los procesos de interculturalidad en contextos escolares urbanos se encuentran en construcción y desarrollo. Un caso específico está en la ciudad de Bogotá, en donde la Secretaría de Educación del Distrito (2016) se plantea el programa: “Construcción de Saberes. Educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender”, desde este programa se busca disminuir el porcentaje de analfabetismo y deserción escolar en población indígena con el fin de permitir un goce pleno de los derechos a la educación que estos poseen.

Para el caso de Medellín la educación intercultural es un tema que apenas se empieza a poner en la agenda de la política educativa, por ejemplo, desde la Secretaria de Educación se plantea el término de etnoeducación como: “el reconocimiento de la existencia de otras maneras de ver, vivir, aprender, sentir, entender, construir y pervivir en el tiempo” (Alcaldía de Medellín). En la práctica, lo que se viene haciendo frente a la presencia de niños y niñas indígenas, es la implementación de aulas etnoeducativas. Al respecto hay dos colegios de la ciudad que han implementado aulas etnoeducativas, en las que los niños y niñas reciben clases con un profesor indígena y en su lengua nativa, estas son: la Institución Sol de Oriente y la Institución Educativa Héctor Abad Gómez.

Según cifras del Ministerio de Educación emitidas en marzo del año 2018 se encuentran en total 6.680 estudiantes pertenecientes a diferentes etnias matriculados en instituciones educativas de la ciudad de Medellín, de los cuales 6.441 son niños entre los 3-18 años, de los cuales 3.240 son niñas y son niños 3.201.

**Tabla 1** Datos del Ministerio de Educación del año 2018.

América Latina es un continente que se distingue por ser una zona geográfica de población diversa, cuenta con diferentes grupos minoritarios que han sido históricamente invisibilizados: “La expresión América Latina comprende una realidad sumamente compleja, donde se dan casi por igual las diversidades y similitudes. De ahí que, si se pone el acento en las diferencias y regionalismos, es posible negar la existencia de América Latina y de la unidad esencial que brota de su misma diversidad” (Tünnermann, 2007, p.2).

Según la CEPAL en una infografía publicada en el año 2014 de los países que conforman América Latina se destacan los siguientes países con mayor cantidad de pueblos indígenas: Brasil 305, Colombia 102, Perú 85, México 78 y Bolivia con 39. En cuanto a la población afrodescendiente se destacan los países Brasil con un 35-75% de población, Colombia y Ecuador con 7-11%. (CEPAL, 2017).

Referente a los ROM o gitanos, se estima que los países que más cuentan con esta población son Brasil, Argentina y Colombia, sin embargo, no existe información precisa de una fuente verídica que dé cuenta de datos acerca de esta población.

Según el DANE (2005) en cifras del año 2005, en Colombia particularmente la población diversa se divide en 3 grandes grupos: afrodescendientes 10,6%, indígenas 3,4% y ROM o gitanos con el 0,001%.

Aunque se ha avanzado en temas de reconocimiento de derechos, con programas, proyectos, políticas públicas y en temas educativos, que van en pro de visibilizar las minorías y los grupos más vulnerados; aún se evidencia una falencia cultural que divide la sociedad, pues como plantea Alavez (2014): “falta profundizar el reconocimiento político y cultural de sus valores, sus aspiraciones y sus modos de vida, para dejar atrás una invisibilidad cultural que potencia la exclusión socioeconómica creando más desigualdad, segmentación social y ciudadanía incompleta” (p.55).

En el sistema económico capitalista es notable la brecha que existe entre las minorías y el resto de la población y esto se acentúa en el discurso, ya que como afirma Alavez (2014) “invisibiliza las crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos y todos aquellos problemas económicos y sociales dado que no cuestiona el sistema poscolonial vigente y facilita su reproducción.” (p.41).

Después de este panorama y de la visualización de las esferas políticas, sociales y culturales a las que trasciende el problema, nuestras preguntas de investigación son las siguientes: ¿Cuál es el abordaje teórico que se ha hecho de la educación intercultural en contextos escolares urbanos en América Latina?, ¿Cuál es la historia del término educación intercultural en América Latina?, ¿Cuál es el abordaje teórico hecho por el trabajo social sobre la educación intercultural en contextos escolares urbanos en América Latina? ¿Qué experiencias se han dado alrededor de la educación intercultural en contextos escolares urbanos en América Latina? A partir de estas preguntas surgen tres conceptos claves: educación intercultural, interculturalidad y contextos escolares urbanos.

## 2 Justificación

Investigar el abordaje teórico y experiencial de la interculturalidad en contextos escolares urbanos en América Latina, surge del reconocimiento de la no existencia de un compilado que recupere la forma como se han abordado estos procesos de aprendizaje a través de la educación intercultural.

Es importante tener en cuenta que la educación intercultural emerge como forma de integrar las diferentes culturas que hay en América latina. Debido a la inmensa diversidad que hay, se debe pensar en estrategias que fomenten la inclusión y la visibilización de las minorías que por muchas épocas han sido excluidas y no tenidas en cuenta para la configuración de procesos a nivel estatal.

En Colombia se han venido desarrollando algunas estrategias de educación intercultural. Es el caso de Bogotá, donde la Alcaldía presenta el texto Bogotá Intercultural, (2015), en el cual se plantea que: el crecimiento exponencial de la ciudad exige normas, leyes y políticas que posibiliten la convivencia entre las personas, de aquí la importancia de incluir entre estas transformaciones los términos, cultural, intercultural, multicultural, etc. Fundamentándose en estudios latinoamericanos.

En Medellín desde la Alcaldía más que de interculturalidad se viene hablando de etnoeducación como estrategia que busca fortalecer los currículos escolares a través de educadores que dominen lenguas indígenas y se dirijan a los estudiantes en su lengua nativa. En este sentido, existen dos instituciones educativas de educación primaria que cuentan cada una con un aula etnoeducativa. Específicamente en la “Institución Educativa Sol de Oriente” y “Institución Educativa Héctor Abad Gómez”. Ambas escuelas registran un número significativo de niños y niñas indígenas pertenecientes a las etnias embera dóvida y chami y que se encuentran en la ciudad por diferentes circunstancias. Estas aulas etnoeducativas son acompañadas por docentes indígenas.

Precisamente, la importancia de emprender esta revisión teórica frente al abordaje y comprensión de la educación intercultural en contextos urbanos, radica en la necesidad de ofrecer un punto de partida que permita aprender de experiencias significativas, las cuales puedan retroalimentar los procesos de educación intercultural que se vienen emprendiendo en contextos educativos locales de Colombia. Contar con antecedentes teóricos y prácticos, es una manera de construir rutas y caminos para una educación que reconozca la diversidad existente en las escuelas de Colombia, y para ir cerrando la brecha que abre la exclusión y el estigma que cada vez se hace

más fuerte hacia las personas que representan de alguna manera una diferencia a nivel social, a las minorías que son invisibilizadas y a las diversidades que son estigmatizadas.

Es fundamental que las personas y profesionales que realizan sus intervenciones y trabajos desde las institucionalidades que trabajan con niños y con población diversa empiecen a darle un reconocimiento a la diversidad y encontrar en esta un alto potencial de cambio a nivel social, ya que es en la academia donde se forjan los principales aprendizajes para la vida.

La apuesta por lo intercultural, desde el Trabajo Social implica un reto disciplinar, en tanto que cada día son más los profesionales que incursionan como Asesores docentes en Instituciones Educativas de Colombia, lo que implica hacernos de elementos teóricos y prácticos que nos permitan garantizar el cumplimiento de los derechos de los más vulnerados; buscar el beneficio de la comunidad, de los grupos sociales marginados; darle la voz a los que no han sido escuchados, con miras a hacer un aporte a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Así como propender por procesos de inclusión de los niños y niñas pertenecientes a los diferentes grupos étnicos, en las dinámicas de las escuelas urbanas, y desde estrategias adecuadas que garanticen un ambiente educativo incluyente que se disponga a aprender de la diferencia. De igual manera, esta investigación aportará insumos para favorecer los procesos educativos y las estrategias en espacios educativos urbanos, de tal manera que los planes escolares se piensen el derecho a la educación conforme a las demandas de los niños, la diversidad y el respeto por la diferencia.



### **3 Objetivos**

#### **3.1 Objetivo general**

Analizar el abordaje teórico que se ha hecho de la educación intercultural en contextos escolares urbanos en América Latina

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Identificar la historia, características y finalidad del concepto educación intercultural en América Latina.
- Describir el abordaje experiencial de la educación intercultural en contextos escolares urbanos en América Latina.
- Comprender el abordaje que se ha hecho de la educación intercultural en contextos escolares urbanos desde el Trabajo Social en América Latina.

## 4 Referente teórico

### 4.1 Referente conceptual

Los conceptos claves desarrollados en la investigación son: interculturalidad, educación intercultural y contextos escolares urbanos. Aunque esta investigación tiene como eje central la educación intercultural, es necesario realizar algunas precisiones frente al término interculturalidad y las implicaciones que tiene al interior de este estudio, ya que esto facilitará comprender la importancia de la educación intercultural en América Latina.

Es importante mencionar que existe una variedad de términos, que, si bien están relacionados entre sí, tienen diferentes sentidos y formas de aplicación: pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, aunque su significado aparentemente es igual, todos son diferentes en sus raíces y en su aplicación, y todos inciden en la realidad de una manera particular.

La pluriculturalidad pretende ilustrar la convivencia de varias culturas en un mismo espacio, se refiere a la pluralidad histórica actual, frente a esto Walsh plantea:

La pluriculturalidad es el referente más utilizado en América Latina, reflejo de la necesidad de un concepto que represente la particularidad de la región donde pueblos indígenas y pueblos negros han convivido por siglos con blancos-mestizos y donde el mestizaje ha sido parte de la realidad, como también la resistencia cultural y, recientemente, la revitalización de las diferencias (Walsh, 2005, p.6).

Paralelamente surge también el término multiculturalidad, que tiene diferencias significativas con el de interculturalidad, al ser entendido como “concepto limitado, en cuanto no implica la comunicación y el intercambio cultural, mientras que, por otra parte, la interculturalidad involucra una noción más dinámica de la cultura que propende por el intercambio y mutuo enriquecimiento de los grupos sociales” (Muñoz, 2013, p.122).

Al igual que la pluriculturalidad, la multiculturalidad también se refiere a culturas conviviendo en un mismo espacio, sin embargo, estas no necesariamente se relacionan, Repetto plantea que:

La multiculturalidad acepta la existencia de múltiples puntos de vista, no siendo ninguno ni bueno, ni malo, ni correcto ni erróneo; conlleva el construccionismo social, en tanto que las personas construyen sus mundos a través de los procesos sociales que contienen los símbolos culturales y las metáforas; es contextualista en tanto que la conducta solo se entiende dentro del contexto en el que ocurre (...); ofrece diversos enfoques del mundo más que éste o el otro enfoque, porque cada perspectiva captura un enfoque válido y diferente; defiende un sentido relacional del lenguaje más que uno solo representacional (Repetto, 2011, p.13).

Una diferenciación concreta entre pluriculturalidad y multiculturalismo, la establece Walsh cuando plantea:

La multiculturalidad normalmente se refiere, en forma descriptiva, a la existencia de distintos grupos culturales que, en la práctica social y política, permanecen separados, divididos y opuestos, mientras que la pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa. (Walsh, 2005, p.6).

Una vez comprendida la diferencia entre estos dos términos, es importante centrar la atención en el concepto de interculturalidad, sus orígenes, sus características y sus finalidades.

Alavez, (2014) plantea que antes de hablar de interculturalidad se presentaron otros conceptos, alrededor del siglo XV se popularizó el término “tolerancia”, seguido de pluralismo e interculturalismo, hasta el siglo XXI que se entabló propiamente el concepto de interculturalidad.

La historia que permite obtener datos precisos sobre el lugar y el año que rodean el surgimiento del concepto de interculturalidad no es clara, sin embargo, Alavez retomando a Mondragón (2010) establece algunas aproximaciones frente al génesis del concepto de interculturalidad:

[...] surge un poco después del concepto de multiculturalidad y como una forma de complementarlo; el uso de ambos como categoría analítica de las realidades sociales y políticas se hace común y recurrente a finales del siglo XX. Así, si la propuesta multicultural se refiere a la coexistencia de distintas culturas dentro de un mismo territorio e incluso compartiendo un mismo marco jurídico, la interculturalidad apela a la relación simétrica y dialógica entre culturas diversas en un intento de conocimiento y aceptación, trascendiendo la simple tolerancia. (Alavez, 2014, p.40).

A raíz de la segregación y la discriminación en América latina se ha empezado a plantear el término de interculturalidad, como un:

[...] concepto en construcción por complejo y problemático; especialmente cuando al mismo tiempo se siguen manteniendo las fronteras en las desigualdades y las asimetrías sociales tan pronunciadas, ofensivas y generadoras de violencias que remiten a realidades de calidad de vida altamente diferenciadas, vividas cada cual en sus escenarios, vecindades y soledades particulares (Yáñez, 2011, p.19).

Por su parte, Pech establece una definición que permite comprender que “lo intercultural parte del hecho de que las culturas no se encuentran aisladas ni se producen por generación espontánea; en su diario acontecer tienden a abarcar espacios que las conducen a entrar en relaciones con otras culturas. Esas relaciones que se establecen entre las culturas es lo que se denomina interculturalidad (Pech, 2014, p.13).

El concepto de interculturalidad no se emplea de manera empírica e improvisada, en América Latina se han llevado procesos liderados por las minorías en búsqueda del reconocimiento de los derechos, la no vulneración y la equidad en las diferentes esferas sociales, estas luchas han dado origen a este término. Al respecto plantea Yáñez:

La emergencia de la interculturalidad en América Latina en las últimas décadas ha estado marcada por las luchas políticas de movimientos sociales indígenas, afrodescendientes y de mujeres. Dichos movimientos han ejercido una fuerte presión en busca, no sólo del reconocimiento de sus derechos a nivel económico, político y social, sino de su diversidad y de su diferencia (Yáñez, 2011, p.12).

Sin embargo, muchas de estas luchas se quedan de manera abstracta solo en los planteamientos y es poco lo que se vive en la realidad, lo cual pone en evidencia la discriminación, la marginación y la segregación de la cual está permeada la sociedad, como lo plantea Yáñez: “En América Latina hace mucho tiempo que diferentes grupos que tienen la marca de la exclusión social, de la marginalidad: indígenas, afrodescendientes y mujeres –entre otros– han manifestado su desacuerdo con el sitio y significación que se les han asignado en las narrativas del presente y del pasado” (Yáñez, 2011, p.20).

A partir del surgimiento de la interculturalidad diferentes autores han realizado aportes significativos frente a este tema y su contexto, una de las principales académicas ha sido Catherine Walsh, quien retoma uno de sus textos escritos en 1998 para desarrollar una idea de interculturalidad que integra la teoría con la necesidad de una práctica activa:

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 2005, p.4).

El concepto de interculturalidad se debe pensar en los diferentes ámbitos en los que se puede desarrollar el humano, ya que esta permea todas las esferas de la sociedad, trasciende el trato personal, social y académico como lo afirma Walsh:

Interculturalidad, a nivel personal, se enfoca en la necesidad de construir relaciones entre iguales, a nivel social se enfoca en la necesidad de transformar las estructuras de la sociedad y las instituciones que las soportan, haciéndolas sensibles a las diferencias culturales y a la diversidad de prácticas culturales (educativas, jurídicas, de medicina y salud, etc.) que están en pleno ejercicio. (Walsh, 2005, p.10).

Por lo tanto, podría concebirse como una finalidad de la interculturalidad el hallazgo de un punto convergente entre todas esas realidades que hacen parte de la vida humana, social colectiva para la construcción de sociedad, ya que como establece Walsh: “La interculturalidad busca establecer un equilibrio y complementariedad entre la unidad necesaria para una sociedad (o para coexistir en cualquier espacio social) y la diversidad cultural en el nivel individual y colectivo, un equilibrio y complementariedad que pueden llevarnos a una eventual convivencia democrática” (Walsh, 2005, p.33).

La interculturalidad busca apelar a aquello que demandan las minorías actualmente, a lo cual no se han brindado soluciones adecuadas y eficaces, si bien esta en cada ser pensarse la interculturalidad no se deben invisibilizar todos los procesos estructurales necesarios para que se dé una correcta aplicación y vivencia de la misma, ya que como plantea Tubino (s.f.):

La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica es una propuesta ética. 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. Un mundo en el que los graves conflictos sociales y políticos que las confrontaciones interculturales producen, empiezan a ocupar un lugar central en la agenda pública de las naciones (Tubino, s.f. p.3).

El concepto de interculturalidad es polisémico, dependiendo de su contexto y de su aplicación surgen diferentes definiciones una de estas que integra varias aristas y características importantes, es el planteado por Alavez, quien establece que:

Interculturalidad consiste en el reconocimiento de la otredad y la coexistencia de la diversidad cultural de la sociedad en un plano de igualdad, equidad real y dignidad humana, manifiesta en la salvaguarda, respeto y ejercicio de los derechos humanos, económicos, sociales, culturales, políticos y civiles de toda persona, pueblo, comunidad o colectivo social, independientemente de su origen, que permite conservar y fortalecer sus rasgos y características socioculturales y sus diferencias, tanto en el espacio público como en lo privado, haciendo posible la interacción, mezcla e hibridación en un contexto de conocimiento y aceptación que trasciende la tolerancia (Alavez, 2014, p.134).

Así mismo, la interculturalidad no solo ha sido atribuida a luchas políticas y culturales, sino que ha permeado desde su surgimiento también la educación. Como lo afirma Ferrao, 2010: “El término “interculturalidad” surge en América Latina dentro del contexto educacional y, más específicamente, vinculado a la educación escolar indígena.” (p.334). Particularmente en Colombia, el nacimiento de la interculturalidad se dio en la década de los noventa a partir de los estudios realizados en América Latina, en este contexto surge la necesidad de comprender las lógicas a través de las cuales se deben desarrollar los procesos de interculturalidad, como lo presenta Muñoz: “Se ha conceptualizado principalmente como un proceso social representado en la expresión de la diversidad, como interacción dialógica entre todos los grupos sociales cuya lucha es el reconocimiento” (Muñoz, 2013, p.119).

Los principales implicados o afectados de alguna manera con esta situación son las minorías y las personas que se contraponen al modelo hegemónico social, ya que es hacia esta población que se direcciona la apuesta política de la interculturalidad:

Hoy la interculturalidad también supone apertura frente a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas; a la aceptación positiva de la diversidad; al respeto mutuo; a la búsqueda de consenso y, paralelamente, al reconocimiento y aceptación del

disenso y, actualmente, a la construcción de nuevos modos de relación social y de más democracia. (Ferraó, 2010, p.336).

Frente a la educación intercultural en contextos urbanos el principal problema es la ausencia de un consolidado teórico y experiencial que permita comprender cómo se deben realizar procesos educativos que incluyan la diversidad. Una de las causas que da origen a esta problemática es la invisibilización:

La invisibilidad se convierte en una forma de vida derivada de la interiorización de marcadas desigualdades valorativas entre un grupo frente a otro. Lo mismo ocurre con los cambios culturales y de organización comunitaria que distingue a esta población, los cuales no pueden entenderse sin las experiencias discriminatorias que acompañan a cada modificación (Aguinaga, 2012, p.19).

De aquí la importancia de reflexionar y revisar lo que se ha escrito de educación intercultural en contextos escolares urbanos latinoamericanos, en tanto que es rompiendo estas barreras de invisibilidad que se puede lograr verdaderos cambios, un ejemplo claro de ello es Argentina, pues como expone Aguinaga: “en Argentina, por ejemplo, en las últimas décadas se ha logrado romper con la invisibilidad a la que fueron sometidos los pueblos originarios a lo largo de nuestra historia logrando la legitimación de sus organizaciones por parte del Estado” (Aguinaga, 2012, p.100).

Las consecuencias de la falta de reconocimiento a las prácticas culturales que se dan en contextos escolares urbanos en América Latina son mayor discriminación y exclusión por parte del grueso de la población hacia las minorías étnicas, ya que no se da una aceptación adecuada de la diferencia, como claramente lo expone Yanez cuando dice:

Hay que reconocer que la lógica de la exclusión se construye también desde una diversidad social y cultural, que sin embargo considera una equivocación el reconocimiento de los otros diferentes y en la medida de lo posible limita a la ciudadanía al reconocimiento de un aspecto formal y restringido que sólo los semejantes cumplen y que, en consecuencia, excluye a los diferentes (Yáñez, 2011, p.25).



Entre las consecuencias de la falta de reconocimiento de las prácticas culturales, está también una homogenización de la sociedad, ya que se busca la integración y no la inclusión, haciendo que por ejemplo los pueblos originarios pierdan sus costumbres, sus tradiciones. Lo que genera un predominio por lo moderno que se antepone a lo ancestral y lo cultural:

Se observa, asimismo, el predominio de discursos acerca de la conservación de las culturas indígenas lo que podría conducir a su esencialización y folklorización, dificultando el diálogo intercultural y convirtiendo la identidad en una simulación. Asimismo, se observa la persistencia de formas de discriminación étnica en coexistencia con un discurso de interculturalidad. (Leal, 2016, p.805).

Otro factor determinante que se vislumbra como consecuencia de este proceso de homogenización es el desconocimiento por parte de los actores educativos o profesionales de la educación en cuanto a las demandas actuales de la educación intercultural por lo que se implementan inadecuadamente las estrategias de interculturalidad o se establecen estrategias para “normalizar”, lo cual causa un no reconocimiento de las necesidades y demandas educativas de los niños ni de sus derechos en términos educativos. En este sentido la Unicef plantea que

En la educación, como en otras instituciones de la sociedad, ha existido una política de homogeneización que, sin borrar completamente las diferencias, ha intentado disimularlas dentro de un imaginario que destaca el pasado incaico al mismo tiempo que construye la imagen del indio folclórico y servil, y que, en el contexto rural, impone identidades e identificaciones, como campesino, por ejemplo, que borra las diferencias ancestrales, locales, y geográficas (Citarella, 1990; Degregori, 1999), e invisibiliza lo amazónico y lo negro frente a lo andino (UNICEF, 2005, p.16).

Es así que ante prácticas homogeneizantes, en zonas urbanas de Colombia “se evidencia la necesidad de una formación docente más profunda sobre el sentido y el valor práctico de la diversidad, para enfrentar el fracaso y los conflictos socio-afectivos de los niños y niñas de grupos minoritarios” (Muñoz, 2013, p.128).

A todas las consecuencias anteriormente mencionadas se unen las acciones de exclusión que están tan marcadas por un discurso capitalista y que llevan a la sociedad a ser individualista. Al respecto como plantea Yanez (2011):

Hay que reconocer que la lógica de la exclusión se construye también desde una diversidad social y cultural, que sin embargo considera una equivocación el reconocimiento de los otros diferentes y en la medida de lo posible limita a la ciudadanía al reconocimiento de un aspecto formal y restringido que sólo los semejantes cumplen y que, en consecuencia, excluye a los diferentes. (Yáñez, 2011, p.25).

Algunas de las acciones emprendidas al reconocimiento de las prácticas culturales que tienen lugar en espacios escolares urbanos de América Latina no se logran materializar en programas o proyectos como tal, sino que quedan solo en el discurso. Sin embargo, como apuesta política de la interculturalidad se encuentra en primera instancia la educación intercultural: “En lo que se refiere al ámbito educativo, no reduce la interculturalidad a lo que podríamos llamar un enfoque aditivo, sino que pretenden promover una transformación curricular que afecte todos sus componentes y que cuestione la construcción de la llamada “cultura común” y de los conocimientos y valores considerados “universales” (Ferraó, 2010, p.340).

Tras una revisión documental de las experiencias e investigaciones en torno a la manera en que se ha abordado y conceptualizado la interculturalidad en espacios escolares en América Latina, se encuentra la ausencia de un consolidado que dé cuenta de experiencias y reflexiones en torno a la educación desde una perspectiva intercultural en contextos urbanos como punto de partida para visibilizar la forma en que se ha entendido la interculturalidad y cómo se han vivido las diferentes experiencias alrededor de las comunidades diversas, lo que hace que haya poca claridad frente a cómo generar procesos encaminados a promover procesos de educación intercultural en contextos urbanos.

Se han planteado discusiones en diferentes ámbitos de la sociedad que buscan rescatar la importancia de reconocer a diversidad y la diferencia, con la finalidad de desechar la exclusión de la otredad, América Latina históricamente se ha reconocido por su diversidad, lo cual hace que la interculturalidad más que un término sea una necesidad actual en la sociedad y sus interacciones.

## 4.2 Referente de antecedentes

Después de un rastreo bibliográfico se puede evidenciar que existen múltiples investigaciones, relatorías, apartados que están enfocados en el abordaje teórico del término de educación intercultural en diferentes contextos incluyendo escolares y urbanos, esta información se encuentra dispersa, es decir, no hay un escrito donde se condensen los principales vértices entorno al tema de la interculturalidad, aquí se presentan algunas investigaciones que se han cuestionado por el término de interculturalidad y el recorrido teórico que tienen, como es el caso de Cynthia Pech (2014) en su texto “Interculturalidad: miradas críticas” en el que ofrece un amplio recorrido a través de las aperturas que tiene la interculturalidad como propuesta tanto en la teoría como en la práctica apelando a la definición que desde diferentes disciplinas se ha constituido.

Existen otros textos en los que se incursiona en la construcción misma del término de interculturalidad recorriendo diferentes ideas, conceptos y nociones como es el de Aleida Alavez, (2014) en el texto “interculturalidad: concepto, alcances y derecho”.

Shadia Nabhan Salas y Juan Carlos Ostos Guevara que para obtener el título de magister en educación realizaron la investigación “El Estado del Arte de las Investigaciones acerca de la Diversidad Cultural en la Escuela publicadas en el Ministerio de Educación Nacional y las Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Sabana y Santo Tomás de la ciudad de Bogotá, entre los años 2004 a 2014”.

En este texto se ofrece un recopilado teórico que da cuenta de la elaboración teórica e investigativa sobre la diversidad cultural que se genera en las escuelas teniendo en cuenta las múltiples variedades étnicas y culturales existentes en el país.

Según Rosa María Moreno Moreno y Encarna Atienza Cerezo (2016) en su artículo: Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado, es importante que los profesores estén capacitados para educar desde la interculturalidad dejando de lado el etnocentrismo que se ha generado a través de los tiempos.

Catherine Walsh (2000) en el documento propuestas para el tratamiento de la interculturalidad en la educación, define qué es la interculturalidad, importancia de esta en el sistema educativo diferencias que se hayan con la multi y pluriculturalidad, finalidad de la educación intercultural, por último cómo esta puede ser aplicada en el aula de clase.

Además, en el texto *Interculturalidad crítica y educación intercultural* (2009), plantea los diferentes matices de la interculturalidad y su utilidad en la educación, además muestra la educación intercultural como un proyecto político decolonial y emancipador.

Para Marco Antonio Villalta (2016) en el artículo *Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región*, plantea la importancia de la educación con ente transformador, además realiza un análisis de las conclusiones realizadas en América Latina.

Vera María Ferrão (2010) en el artículo *educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales*, habla sobre la evolución que ha tenido la educación intercultural en América Latina y las tensiones que esta produce en su implementación.

También se encuentra un texto sobre el: “Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina” donde Matthias L. Abram (2004) realiza un rastreo bibliográfico sobre la educación intercultural bilingüe y plantea recomendaciones y menciona algunas experiencias de esta.

Desde el Trabajo Social Intercultural se han abordado investigaciones que profundizan en las estrategias que utilizan los pueblos indígenas para su organización, como lo ilustra Erika Uribe (2016) en su tesis de grado: “Estrategias organizativas de los pueblos indígenas en la ciudad de Medellín. Una mirada desde el Trabajo Social intercultural”.

Janeth Ramírez en su tesis de grado (2014), “Trabajo social intercultural: aproximaciones conceptuales y metodológicas a partir de los saberes de las comunidades ancestrales en Medellín” busca a través de un proceso investigativo hacer un acercamiento a los modos de vida, tradiciones y cosmovisiones de las minorías, campesinos, indígenas y afrodescendientes y cómo estos resisten a los procesos de homogenización.

Los planteamientos de Quilaqueo y Torres en el año 2013 ofrecen grandes claridades acerca del término de interculturalidad, su construcción epistemológica, las diferencias con la multiculturalidad y los retos que presupone hoy para una profesión como trabajo social comprometida con los contextos educativos y sociales.

En Latinoamérica también se han escrito artículos de revista que se enmarcan en los contextos urbanos como el de Rebeca Barriga, (2008) “Mirada a la Interculturalidad, el caso de una escuela urbana con niños indígenas” en el que se presenta un avance de estudio etnográfico que cuestiona la verdadera interculturalidad y su aplicabilidad en las instituciones.

Rafael Saéñz (2006) en su artículo “la educación intercultural” plantea el reto de definir la educación intercultural a través de una descripción del mundo contemporáneo analizando los conceptos cultura y educación.

La relación entre el origen de la cultura y las relaciones culturales que se tejen en la realidad, una revisión teórico-conceptual con las nociones claves necesarias para comprender las relaciones interculturales es un tema abordado por Jorge Tirzo Gómez y Juana Guadalupe Hernández (2010) en su texto “Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias”.

Pascual Yépez Morocho (2015) en su texto “Tradiciones indígenas en el mundo moderno y su incidencia en la educación intercultural” busca establecer la relación entre la cultura indígena y la forma en que se da el proceso de educación teniendo como actor principal el diálogo.

“La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana” es un informe realizado por Luis Enrique López (2001), el cual tiene como eje central el proceso de globalización que ha llevado a los indígenas a una lucha continúa por la defensa de sus derechos, y de manera particular el de la educación.

De igual manera Luis Enrique López (2009) plantea en su texto “Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas” la reflexión sobre cómo se está dando la educación en América Latina y la participación que han tenido los indígenas además busca establecer la conexión existente entre cultura y educación con la finalidad de facilitar la comprensión de la necesidad de tener una educación intercultural en las aulas de clase actuales.

La interculturalidad y la multiculturalidad son temas que no son exclusivos de América Latina sino que desde Europa también se lo están pensando, es este el caso de “Educar a todos: Una mirada desde la escuela multicultural”, texto de Pello Arbeye del año 2000 en el que se realiza un análisis frente a las relaciones interculturales tanto en contextos escolares como sociales; de igual manera, Juan José Leiva desarrolló en 2010 un artículo titulado “Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente” en el cual se ponen de manifiesto las dinámicas que se desenvuelven en el ámbito escolar con estudiantes inmigrantes.

También se encuentran artículos que hablan de los retos que supone para el Trabajo Social actual la corriente intercultural como estrategia epistemológica de transformación de comunidad. Al respecto, León (2007) en su texto... plantea que “el Trabajo Social se preocupa por la diversidad

étnica lo hace desde una apuesta ética para la transformación de la perversa ecuación entre diferencia cultural y desigualdad social.” (p.202).

### 4.3 Referente normativo

A nivel global es importante tener en cuenta los lineamientos de las Naciones Unidas (1948) que en la Declaración Universal de los Derechos Humanos plantea en el artículo 26 que:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos; 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz; 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, p.8).

De igual manera, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas -ley 21 de 1991 establece en su Artículo 26 que: “Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional” (Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, p.40).

Por su parte, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) crea el convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. En su cuarto apartado en los artículos 26, 27, 28, 29, 30 y 31 establece los lineamientos acerca de la educación de los pueblos indígenas, sus garantías, logros y posibilidades.

En cuanto al contexto nacional es importante tener en cuenta que la Constitución Política de Colombia de 1991 en el artículo 6, destaca la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. Además, en el art. 45 establece que: El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral. El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud. (p.22).

El artículo 57 de la Constitución Política colombiana establece que: “la Lengua materna. En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo” (p. 27) El artículo 68 de esta misma constitución plantea que: “los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural” lo cual permite esclarecer aspectos en cuanto a la educación.

De igual manera en las Bases del Plan Nacional de Desarrollo de Colombia 2018-2022 se establece que: “En la educación básica, se buscará mejorar la calidad de los aprendizajes y asegurar el tránsito efectivo desde la primaria hacia la secundaria, a la luz de una educación inclusiva, que brinde las condiciones necesarias para el acceso, la permanencia y las trayectorias completas, y con una propuesta específica para avanzar en la garantía del derecho a la educación” (p.285).

El Ministerio de Educación Nacional en la ley 115 de febrero 8 de 1994, en el Artículo 1º presenta que, “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p.1).

El Ministerio de Educación ha presentado resoluciones que apuntan al cumplimiento del derecho a la educación a nivel nacional como la Número 9549 de julio 31 de 1986, en la cual se relata el derecho a la educación y la profesionalización de los maestro indígenas, existen además decretos establecidos desde el Congreso de la Republica como el Decreto Número 1498 de 1986, el Decreto Número 2230 de 1986, el Decreto Número 1217 de 1987, Decreto Número 1490 de 1990, Decreto Número 2127 de 1992, el Decreto 804 de 1995 y el Decreto 907 de 1996.

La Ley General de Educación de 1994 plantea en el artículo 56: "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" (p. 14). Esto con el fin de fortalecer los procesos identitarios de las comunidades, así como sus conocimientos, prácticas y saberes.

El Congreso de la República también ha promulgado leyes que buscan favorecer y proteger el derecho a la educación como la Ley 21 de 1991, Ley 115 de febrero 8 de 1994, Ley 397 de 1997, en las cuales se establecen lineamientos tanto en cuanto a la educación como a la cultura y diversidad.

Desde el contexto departamental se presentan ordenanzas como la 032 de 2004 que establece fortalecer la garantía de protección de los derechos de los pueblos indígenas. Uribe plantea:

La política pública indígena orienta y fortalece la garantía de los derechos fundamentales de los pueblos indígenas de Antioquia en territorio, Autoridades y jurisdicción propia, a la seguridad alimentaria y a los sistemas productivos propios, a la salud propia e intercultural, a la etnoeducación bilingüe e intercultural, a la vivienda y a los equipamientos comunitarios y de servicios públicos de acuerdo a la identidad cultural de las comunidades (Uribe, 2016, p.10).

Por otra parte, la población indígena reclama la asignación de recursos que puedan ser destinados por las comunidades para la creación de sus propios currículos y que de esta manera se pueden conservar los saberes ancestrales, siempre pensando la educación desde adentro y para el contexto local. Pues como lo plantea Rivera (2016), "Los programas educativos ofrecidos por el municipio actualmente no cubren ningún aspecto de culturas indígenas, los jóvenes de estas comunidades que optan por estas opciones académicas suelen preferir dejar de lado su lengua materna y emplear a tiempo completo el habla hispana" (p.13).



## 5 Diseño metodológico

Esta investigación es de corte cualitativo, al ofrecer un marco referencial tanto de índole cultural como histórico sobre los procesos desarrollados alrededor de la interculturalidad y sus diferentes abordajes teóricos y experienciales. Según Gutiérrez (s.f.), en el paradigma cualitativo, la investigación hace énfasis en el significado, en la interpretación que hace el autor de su realidad. Se tiene en cuenta el contexto, es decir, los aspectos que forman parte de la vida social, cultural, histórica, física, del actor. Retoma una perspectiva holística, que implica la concepción del escenario, los participantes y las actividades como un todo. Se ubica en lo cultural, al preguntarse qué hace el actor, qué sabe el actor y qué cosa construye y utiliza. De igual manera la investigación cualitativa permite al investigador analizar una situación teniendo en cuenta su contexto específico y sus dimensiones, lo cual contribuye a profundizar en las realidades institucionales, escolares, urbanas, etc., y sus transformaciones. Este enfoque posibilita ir hacia la información; los textos, documentos e informes que permitan identificar los aspectos de orden social y analizarlos a la luz de las experiencias, los aprendizajes y las construcciones que en el tiempo se han realizado alrededor de la interculturalidad.

La metodología de investigación que guiará todo el proceso será el estado del arte, ya que este permitirá realizar un análisis detallado de los informes, artículos, tesis, investigaciones y demás que dan cuenta de los acontecimientos, los sucesos y los procesos que acompañaron la implementación del término de interculturalidad a nivel social y académico.

El estado del arte es según Galeano y Vélez (2002): “una investigación documental a partir de la cual se recupera y trasciende reflexivamente el conocimiento acumulado sobre determinado objeto de estudio.” (p.15).

El estado del arte también proporciona la posibilidad de la búsqueda y el análisis de la información de manera consciente, con datos pertinentes y que proporcione las luces necesarias para la comprensión del surgimiento de la interculturalidad y su aplicación en contextos escolares urbanos de América Latina.

Las fuentes de información sobre las cuales se sustenta esta investigación son a nivel estatal: los diferentes planes de desarrollo, leyes, y artículos frente a la educación; a nivel académico tesis, bases de datos de organizaciones gubernamentales, portales bibliográficos virtuales.

Se busca ofrecer un informe que de manera lógica y ordenada que dé cuenta de los procesos históricos y sociales a través de los cuales la reivindicación y la lucha por la diferencia ha tenido lugar en el contexto Latinoamericano. Las técnicas de generación de la información con las cuales se va a realizar el proceso son: fichaje, matrices, fichas de contenido y el análisis de la información a través de Atlas Ti.

## 6 Análisis de resultados y discusión

### 6.1 Comprendiendo la educación intercultural en América Latina

En este capítulo se resaltan los procesos culturales, sociales y políticos que se han llevado a cabo alrededor de la construcción del término educación intercultural en América Latina y los diferentes postulados que se han hecho desde diversas investigaciones dando cuenta del contexto y las luchas a través de las cuales esta noción surgió en el continente. Así mismo se enfatiza en los aspectos que facilitan la comprensión de esta noción.

Un ámbito pionero para la implementación del término interculturalidad y lo que conlleva, es el educativo; debido a la importancia que tiene como formador de sujetos conscientes y respetuosos de las diferencias. En América Latina, la educación intercultural surge por primera vez, como lo plantea Inmaculada Antolínez (2010), en Estados Unidos en los años 20, consecuencia de las diferentes migraciones que se dieron hasta los años 50, tanto externas provenientes de Europa, como internas, que iban desde las zonas rurales hasta las industrializadas. El aumento de los diferentes grupos étnicos que se encontraban en la escuela hizo que los docentes se pensarán la manera en que se debería reducir la brecha de prejuicios hacia los afrodescendientes surgiendo así el Service Bureau for Intercultural Education en 1934.

Esta misma autora plantea que después de la década de los 50 se empezaron a gestar una serie de situaciones que llevaron a que la educación intercultural tomara más vigor, entre ellas, el surgimiento de estudios académicos que visibilizaban las necesidades de los afros en el país, el desarrollo de actividades para mitigar el prejuicio racial, fomentar la interacción cultural. Estos hechos motivaron la creación de contenidos étnicos en los currículos de las escuelas:

El origen de estas demandas se fundamenta en una perspectiva que plantea el énfasis en las diversas formas en que los grupos étnicos han sido victimizados por el racismo y la discriminación institucional. De alguna forma, la propuesta educativa ya no se basaba en la exigencia de una convivencia armónica y respetuosa de todos los grupos culturalmente diferenciados en el país, tal y como plantearon el movimiento de educación intercultural o intergrupar; la exigencia ahora establecía el análisis de las estructuras institucionales que habían permitido la exclusión de

determinados grupos y su marginación respecto a los beneficios de una supuesta realidad política democrática. (Antolínez, 2011, p.6).

Para hablar del surgimiento del término educación intercultural en América Latina, Muñoz Cruz (2002) citado por Antolínez (2011, p. 17), menciona que, para el caso latinoamericano, las nociones de interculturalidad y educación intercultural aparecen en la educación pública indígena de la mayoría de las naciones latinoamericanas en el último cuarto de siglo XX.

Antolínez (2011) sostiene que inicialmente, el gobierno con ayuda de la cooperación internacional tiene como objetivo la inserción de los nativos a la cultura criolla, incluyendo el cambio de lengua. Pero no tuvieron en cuenta la variedad de comunidades indígenas que conformaban para ese entonces América Latina, a partir de ahí surgen los primeros gritos para que se respete sus derechos:

Desde el sistema educativo colonizador las tasas de analfabetismo eran vertiginosas, así como el absentismo escolar. El sistema estaba fallando y de dicha insatisfacción nacen las primeras reivindicaciones por parte de grupos indígenas respecto a su derecho a una educación y a la apropiación de la lengua hegemónica, de ahí el carácter “bilingüe” que ha caracterizado a dicho modelo en América Latina (Antolínez, 2011, p.18).

Para Antolínez (2011), el nuevo modelo de educación bilingüe surge en los años 60 teniendo como objetivo “un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua” (Ibídem: 7).

Siguiendo la misma línea de la autora, en los años 80 aparece la necesidad de ir más allá del plano lingüístico, se comienza a reclamar modificaciones en los currículos escolares para que se incluya los conocimientos, saberes y la historia tradicional de los pueblos indígenas:

Nace de esta manera, la educación bilingüe intercultural (o intercultural bilingüe) como “...una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales. Es una educación vehiculada en un idioma natal y un segundo

idioma que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas” (Ibídem: 8).

Por último, Antolínez (2011), plantea que el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se empieza a dar en los diferentes países de América Latina, siendo Colombia y Bolivia de cobertura nacional, pero ofreciéndose en partes donde la lengua indígena predominaba.

En Colombia, desde el Ministerio de Educación Nacional, se plantea la etnoeducación como una política para la diversidad teniendo como objetivo:

**Posicionar la educación intercultural** en todas las escuelas y colegios del sector oficial y privado del país, para que todos los niños, niñas y familias entiendan que las culturas afrocolombiana, indígena y gitana son parte de las raíces de nuestra nacionalidad. Se pretende avanzar hacia la interculturalidad. Es decir, hacer que en las escuelas se reconozcan y respeten las diferentes culturas, para de esta manera reconocer la diversidad de nuestra nación. Así mismo, la política busca desarrollar una educación que responda a las características, necesidades y aspiraciones de los grupos étnicos, desarrollando la identidad cultural, la interculturalidad y el multilingüismo (MinEducación, 2001).

En el documento titulado Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural se plantean tres principios para su adecuada materialización:

1. La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando, impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura. (p.35).
2. La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad. (p.37).
3. La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones. (p.39).

Estos hallazgos permiten llegar a la conclusión de que la implementación de la educación intercultural es un aspecto que se ha hecho notar, que a gritos ha pedido Latinoamérica, y la necesidad latente de conservar los conocimientos natales recibidos y la lengua materna nunca serán obstáculo para el aprendizaje, por el contrario, lo propiciarán de manera más auténtica y completa.

Los textos, documentos, libros y demás que se han generado alrededor de la educación intercultural tienen su origen en una experiencia, una vivencia que conlleva un aprendizaje experimental lo cual ha permitido ir conociendo cómo y de qué manera se están abordando las necesidades de las diferentes comunidades de América Latina.

Al igual que interculturalidad, frente a la educación intercultural existen múltiples definiciones, una de estas que reúne aspectos fundamentales al tener en cuenta para concebir este término es la que hace Aguado, Teresa (1991) retomando a Troyna, Carrington y Walkling:

La denominación de educación intercultural alude a una tendencia reformadora en la práctica educativa, y variada en sus metas, 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. Este enfoque educativo forma parte de un interés internacional por tener en cuenta a los diversos grupos culturales en educación: sin embargo, no todas las soluciones educativas dadas a la pluralidad son interculturales (Troyna y Carrington. 1990; Walkling, 1990).

Por lo tanto, la educación intercultural es un término que trasciende las esferas de la teoría para convertirse en una realidad transformadora, tal como lo relata Abarca:

[...] se concibe la educación intercultural no tan solo como una práctica compensatoria, que permite a las poblaciones indígenas alcanzar objetivos de aprendizaje relacionados con sus contextos sociales, culturales y lingüísticos, sino que se plantea además la necesidad de formar generaciones con habilidades de diálogo, conocimiento y valoración de los otros diferentes, para beneficio de sí mismos y de los demás; esto posibilita una reflexión sobre la identidad y la cultura como fenómenos dinámicos, desde una mirada y enfoque situado en la producción de nuevos conocimientos. (Abarca, 2015, p.5).

La educación intercultural es por consiguiente el resultado de diferentes luchas que se han desarrollado en la sociedad tal como lo plantea Abarca, “los enfoques y desafíos de la educación intercultural han transitado por escenarios políticos y disciplinarios determinados por múltiples contextos históricos e ideológicos.” (Abarca, 2015, p.1).

En América Latina se ha venido desarrollando un fenómeno que alude a la conservación y fomento de la lengua nativa y el dominio del español en el aula de clase, lo cual se ha denominado Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que se define como: “Un modelo educativo que ha intentado dar respuesta a la formación de niños y niñas indígenas y/o migrantes, que sustentan diversidad cultural, étnica y lingüística, con el fin de favorecer la identidad individual, como también contribuir a la conformación de identidades nacionales en las cuales conviven ciudadanos de origen diverso.” (Abarca, 2015, p.3).

## **6.2 Abordaje experiencial de la educación intercultural en América Latina**

América Latina ha sido pionera en generar espacios escolares adecuados que integren las diferentes culturas que allí se reúnen, por lo que vale la pena mirar las iniciativas escolares que se han generado en espacios escolares urbanos a raíz de las inmigraciones internas y externas. En particular, México ha sido reconocido como uno de los países con mayor diversidad tanto étnica como cultural. A lo largo de la historia diferentes fenómenos han hecho que este aspecto tome una relevancia especial y que se gesten diferentes experiencias que han tenido lugar tanto en el ámbito cultural y étnico como educativo y escolar, estas experiencias y aprendizajes han servido como insumo pilar para la aplicación y fomentación de nuevas formas de concebir la educación y la interculturalidad en el territorio mexicano.

De igual manera en países como Colombia, Venezuela, Chile, Bolivia, es común observar en la actualidad en el ámbito escolar urbano la confluencia de población indígena, afro, campesina, mestiza, lo que hace que sea necesario pensar en estrategias que fortalezcan la educación intercultural. En este sentido, en este capítulo se describen algunas experiencias de educación intercultural en contextos escolares urbanos que se han implementado en diferentes partes de América Latina y que sirven de referencia para posibles aplicaciones en contextos similares. Cada experiencia cuenta con una breve descripción que tiene en cuenta los siguientes

componentes: nombre de la estrategia, año, país, principales involucrados, objetivo, metodología, resultados que impactaron en la educación a partir de esta experiencia.

### ***6.2.1 Experiencia 1***

Esta experiencia fue descrita en un documento que se llama Experiencias Innovadoras en Educación Intercultural Vol. 1 por la Comisión General de Educación Intercultural Bilingüe en el cual se relató a detalle la experiencia con la finalidad, esta experiencia recibe el nombre “Tequio Pedagógico, una experiencia de educación preescolar” realizada en Oaxaca.

Desde 1974 existe una Coalición de Maestros y Promotores Indígenas (CMPIO) y han venido desarrollando trabajos enfocados en la práctica de los docentes cuenta con una descripción que introduce integralmente a los detalles, los maestros conciben el tequio como: “un proyecto educativo que recupera las tradiciones y costumbres comunitarias para llevarlas a la escuela como parte de los contenidos de trabajo destinados a los niños y las niñas de preescolar y primaria.” (Secretaría de Educación Pública, 2004, p.13).

Esta experiencia cuenta con un objetivo que transversaliza todo el proceso y consiste en hacer al docente participante consciente de la formación que está brindando:

El propósito principal del Tequio Pedagógico es desarrollar las capacidades y habilidades de los maestros-investigadores para que analicen su propio trabajo docente en las escuelas de comunidades indígenas, con la perspectiva de construir una pedagogía para fortalecer las lenguas y culturas locales, además de la enseñanza del español como segunda lengua, en colaboración con las propias comunidades (Secretaría de Educación Pública, 2004, p.20).

En estos talleres se toman temas como la medicina tradicional como conocimiento experimental necesario, la organización para el trabajo para comprender la practicidad de este, las costumbres para incentivar el interés por lo autóctono, estos temas que se tratan en el Movimiento Pedagógico, se retoman más tarde para hacer parte de un contenido educativo.



En los últimos años los CMPIO hicieron un análisis de su labor y se dieron cuenta de que no estaban respondiendo a las necesidades que presentaba la comunidad, por lo tanto, se replantearon algunas estrategias y se informó a los educadores, este empezó a funcionar de manera oficial en septiembre del año 2001 y fue una estrategia direccionada hacia el enriquecimiento de la cultura y su concepción en el ámbito académico.

Uno de los talleres que se realizó tuvo el nombre de “nuestra palabra en nuestras lenguas” en el cual, de manera crítica, se pretendía tener una visión sobre lo que estaba pasando con las segundas lenguas en las aulas, aunque el proyecto cuenta con diferentes planes se centra principalmente en el fortalecimiento de la lengua nativa y la enseñanza de una segunda lengua.

En el Tequio se busca la articulación de los profesores, los estudiantes, los padres de familia y la comunidad:

En el Tequio se labora directamente con las escuelas de preescolar y primaria, pero participan los padres de familia y las autoridades. En las escuelas se rescatan elementos culturales como la medicina tradicional, la tecnología para la agricultura, las artesanías que en realidad para la gente de las comunidades son instrumentos de trabajo—. Todo ello se recupera y se escribe en los libros que hacen los maestros para trabajar con los niños. (Secretaría de Educación Pública, 2004, p.18).

Los sujetos vinculados a este proyecto son:

[...] 24 maestros-investigadores de nueve escuelas, seis preescolares y tres primarias, ubicadas en nueve comunidades con culturas distintas donde se hablan las lenguas, zapoteca, chinanteca, mazateca, huave y amuzga; cinco de las que hay en el estado. Las escuelas se ubican en seis de las siete regiones en que se divide Oaxaca y fueron seleccionadas de entre los participantes del taller “Nuestra palabra...”; otras fueron invitadas por el trabajo que presentaron en los congresos educativos de la CMPIO, por áreas lingüísticas. (Secretaría de Educación Pública, 2004, p.18).

El proyecto se basa en la metodología de acción colectiva. Se llevan a cabo diferentes reuniones entre maestros de una misma escuela, esto se hace en todas las escuelas que participan en la experiencia, buscan detallar y dialogar los problemas detectados en el aula de clase, se cuestionan su qué hacer en las aulas.

Por otro lado, se hacen acercamientos entre profesores y padres de familia, se busca la visibilización de los problemas de la escuela indagando por la opinión de los padres de familia, además se hacen encuentros entre los maestros de las diferentes escuelas y los asesores del CMPIO donde se analizan las diferentes dificultades a las que se han enfrentado y cómo las han resuelto. Por último, cada año se lleva a cabo una asamblea general, a la cual asisten los padres de familia y todas las escuelas que participan del proyecto.

La metodología que se utiliza en la escuela varía, va desde utilizar la lengua indígena como idioma principal en el aula de clase, los maestros se apoyan teniendo diferentes ayudas; libros, dinámicas y dibujos que ayudan a que los niños comprendan mejor los temas tratados en clase, todo esto con la finalidad de que los indígenas no pierdan su lengua nativa, también motivan a los padres para que relaten historias, crónicas y narrativas en su lengua propia para vincularse a esta estrategia, en un nivel ya más avanzado llevan a los niños a conocer sitios culturales que hacen parte de sus raíces.

En cuanto a los docentes se han desarrollado estrategias que aumentan las posibilidades de trabajar continuamente en esta formación: implementando la grabación de clases como estrategia para la formación de docentes, estos ven los videos y a partir de ahí se realiza la reflexión sobre su práctica profesional y el trabajo que se lleva a cabo en las aulas.

En la realización del proyecto se llevaron a cabo diferentes actividades, como visitas domiciliarias, talleres, juegos recreativos y didácticos que permitieran a los niños identificar, también los maestros crearon sus propios libros para facilitar la enseñanza e la lengua indígena, también crearon ponencias y hacen reporte cada año donde se registran logros y dificultades que ha tenido el proyecto, se potencializa en el maestro su rol investigador, además siempre se tuvo presente el objetivo de ir registrando todo lo que sucedía al interior de la experiencia.

### 6.2.2 *Experiencia 2*

Como los demás países de América Latina Venezuela cuenta con gran variedad de pueblos indígenas, por tal razón hubo la necesidad de crear políticas públicas que garantizaran a esta población el derecho a la educación.

El artículo de la revista de Artes y Humanidades UNICA, publicado en el 2011, que lleva como título: Experiencias en la enseñanza educativa intercultural: contexto educativo “molinete”, relata la experiencia desarrollada en el estado de Zulia del municipio de la Guaira, exactamente en el sector “el Molinete”, en la institución Unidad Educativa Nacional, localizada en la parroquia Elías Sánchez Rubio, que para ese entonces contaba con alrededor de 300 jóvenes, en su mayoría pertenecientes a la etnia de los Wayuu. A través de diferentes propuestas metodológicas se busca que tanto los profesores como los estudiantes hagan un reaprendizaje de lo propio, como son sus saberes, su cultura, su lengua. A través de un dialogo constante entre los estudiantes que son indígenas con los que no conocen para que aprendan sobre tradiciones y demás.

Con los profesores indígenas que hablan la lengua nativa se busca crear un ambiente armónico que permita crear identidad entre los alumnos indígenas y respeto por los que no hacen parte de esta etnia, también buscan que los estudiantes, no solo sepan hablar su lengua nativa, sino que la sepan escribir, leer y perfeccionar esta para los que apenas están siendo oralizados en los hogares.

A través de diversos relatos se evidencia cómo se ha llevado el proceso, que tiene como fin último la educación intercultural, con esto se pretende que ninguna cultura se anteponga a otra, que haya respeto y comprensión por la diversidad, por esos saberes diferentes y que se logre coexistir en unidad. Y que coexistan paralelamente la enseñanza de saberes occidentales (como matemáticas, biología, ciencias) y el fortalecimiento de saberes propios (como la danza, los tejidos, plantas medicinales).

En términos generales, en esta experiencia se evidencia que, en Venezuela, en el sector “el Molinete”, hay grandes expectativas sobre los procesos de educación intercultural, ya que en esta perspectiva se han puesto todas sus posibilidades de reconocimiento, identidad, aprendizaje y complemento de los sujetos pertenecientes a la etnia Wayuu. También la oportunidad de que se

cree conciencia y respeto por la existencia de esos saberes, creencias y costumbres diferentes a los occidentales.

### **6.2.3 Experiencia 3**

La siguiente experiencia hace parte de la tesis realizada por el estudiante Omar Enrique Rivera para obtener la maestría en investigación educativa, tiene como título “La educación intercultural bilingüe en la etnia garífuna: estudio de caso en la escuela Ramón Rosa” del año 2013; fue llevada a cabo en el país de Honduras, específicamente en el departamento de Atlántida en la escuela Ramón Rosa que se encuentra en la Comunidad Garífuna de Corozal. Para ese momento era una institución piloto en cuanto a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). A la escuela asisten estudiantes de la etnia Garífuna y ladinos que es como se le denomina a la población mestiza o hispana. En las instalaciones educativas se puede observar gran riqueza y apropiación cultural ya que hay artesanías, murales, carteles, alusivos a la población Garífuna. antes de iniciar entonan el himno hondureño en lengua Garífuna, etc...

En las aulas de clase conviven tanto los estudiantes indígenas como los mestizos ya que, para los maestros, ambas poblaciones tienen la misma capacidad de aprender. La planta docente está conformada en su gran mayoría por educadores indígenas (16 de 20). El programa EIB está planteado bajo las directrices del Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas y Afro antillanas de Honduras (PRONEEAAH), y es implementado por la Secretaría de Educación de Honduras a través del Currículo Nacional Básico que tiene como perspectiva la atención a la pluralidad cultural.

Existen múltiples actividades complementarias para fortalecer el programa de EIB, entre ellas se destaca la danza, reuniones con padres de familia, practicar el lenguaje nativo, entre otras. Durante todo el proceso de implementación de la EIB se llevan a cabo las modificaciones curriculares necesarias que vaya requiriendo el programa. Tiene como objetivo “preservar estimular y desarrollar las lenguas y culturas del país; así como el mejoramiento de la calidad y cobertura de la educación y las condiciones de vida de esos pueblos” (p. 69). Para esto cuentan con estrategias metodológicas, diseños curriculares, material didáctico, textos y guías que facilitan la implementación de la EIB.

Se busca una articulación en el uso de las dos lenguas, por un lado, la natal; por otro lado, está el español o la lengua secundaria a través de un enfoque comunicativo que facilite el aprendizaje y el fortalecimiento de ambas lenguas. Hay dos maestros que se encargan una vez por semana de dar clases de la lengua nativa a todos los cursos de la institución. Uno en la jornada de la mañana, otro en la jornada de la tarde. Además, se cuenta con el apoyo de los maestros de cada grupo que hacen repasos de los contenidos y que tiene la función directa de dictar los contenidos de las áreas correspondientes a cada grado. A partir de este trabajo articulado se busca la recuperación y consolidación del idioma Garífuna, trabajo que se realiza con el apoyo de los padres de familia de los niños quienes se vinculan a este como parte activa del proceso.

#### **6.2.4 Experiencia 4**

Esta experiencia de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se desarrolló en Bolivia, específicamente en los departamentos de Santa Cruz, Beni y Pando y fue denominada como Programa de Educación Intercultural Bilingüe de Tierras Bajas de Bolivia. Esta región abarca aproximadamente el 60% del territorio boliviano y en ellas se encuentran un promedio de 32 pueblos indígenas, de los cuales se destacan los Chiquitanos.

La implementación de este programa tenía como objetivo el fortalecimiento de las lenguas nativas, ya que para los Chiquitanos de la región existía un abandono estatal que estaba invisibilizando la existencia de lenguas indígenas (como el bésiro o chiquitano) que hacen parte de la riqueza cultural del país.

A través de reuniones, congresos y diferentes estancias de participación, se articula la población y el Ministerio de Educación para crear alfabetos y actualización de vocabularios para que su uso fuera adecuado en diferentes entornos. Con lo cual se buscaba el rescate de terminología que pudiera ser utilizada en el ámbito escolar y que más adelante fue implementada en las escuelas de las diferentes localidades de la zona.

Han surgido ciertos inconvenientes al momento de la implementación de la EIB en los contextos escolares ya que hay una gran mayoría de docentes que no dominan el bésiro y algunos no le ven la importancia de recuperar el uso del lenguaje nativo. Por eso se busca intercambios entre los que hablan el bésiro y quienes no, hay estrategias pedagógicas y diferentes metodologías

que permiten que tanto estudiantes como docentes tengan un acercamiento a la lengua nativa, que haya una apropiación y reconocimiento de su valor cultural y político.

Si bien esta experiencia no está directamente relacionada con una escuela en particular, todo el proceso que se llevó a cabo en la región boliviana dio como resultado material pedagógico y estrategias metodológicas que permitieron su implementación en las diferentes escuelas del territorio.

### ***6.2.5 Experiencia 5***

Esta experiencia se encuentra relatada en libro “la educación intercultural bilingüe y la vivencia de la interculturalidad en familias P’urhepecha: el caso de Arantepacua, municipio de Nahuatzen, Nichoacán”. Esta experiencia fue llevada a cabo en el año 2013, en dos escuelas de primera de Arantepacua, la metodología se desarrolló a través de la observación no participante, con la finalidad de conocer cómo se estaba dando el tema de la interculturalidad con énfasis en la importancia de que, si las escuelas quieren que sus estudiantes sean bilingües, el currículo académico debe destinar al menos una hora semanal al habla de la lengua nativa que en este caso es P’urhepecha.

Después de las observaciones y el trabajo de campo realizado, la autora María Lourdes Vargas concluye, en cuatro conceptos claves el actuar de la educación intercultural que son: primero, fortalecimiento de lo propio a través de los valores, la lengua, las tradiciones; segundo, el trabajo con la diversidad; tercero, los obstáculos para la implementación de la educación intercultural bilingüe y cuarto, cómo se han abordado estas dificultades.

A través de diferentes estrategias escolares como carteles, frases, reflexiones, se busca fortalecer la diversidad en el aula de clase implementando el uso de ambas lenguas, con la finalidad de rescatar el valor de las costumbres, el respeto por la diversidad, el amor por lo propio.

Sin embargo, en todo este proceso se encontraron algunas dificultades que residían principalmente en los maestros que lideraban estos aprendizajes, tales como falta de manejo de lecto-escritura en lengua P’urhepecha y el desconocimiento de la lengua nativa.

Con la utilización de diferentes estrategias metodológicas los maestros buscaban el logro del manejo en los estudiantes de ambas lenguas con el propósito de fortalecer el valor por lo propio y fomentar la vivencia de lo cultural.

### **6.2.6 Experiencia 6**

“Educación mapuche e interculturalidad: un análisis crítico desde una etnografía escolar” es una experiencia que se desarrolló en Chile en el año 2015, en la escuela We Newen. El objetivo de esta experiencia fue producir un mejoramiento en la calidad de la educación además de la implementación de una estrategia educativa direccionada al fortalecimiento de la identidad utilizando la metodología “aprender haciendo”. En esta se proponen retos similares a lo que puede ocurrir fuera del contexto escolar y en un plano real, en los cuales los estudiantes se deben desenvolver y los profesores van guiando el aprendizaje a través de la pedagogía mapuche.

Al final de las clases los profesores se reúnen con la finalidad dialogar sobre las experiencias vividas, los resultados que van logrando y sobre nuevas propuestas para implementar en la escuela. Si bien esta experiencia está enmarcada en la educación intercultural bilingüe, tiene dos diferencias significativas con otras experiencias, la primera es que hay una prioridad por los contenidos propios de la cultura y la segunda es que tienen una apuesta fuerte por el empoderamiento étnico a través del auto reconocimiento de cada uno de los mapuches y que a través de esto den paso a la construcción de sus apuestas políticas y culturales.

El objetivo principal es reflexionar en torno a la pertenencia a la cultura mapuche rescatando cada uno la importancia de pertenecer a este pueblo, de su forma de vivir y de reconocerse en el mundo, sus conocimientos ancestrales y antropológicos, el reconocimiento de la subyugación en la que constantemente ha vivido este pueblo.

### **6.2.7 Experiencia 7**

“Hacia una educación intercultural en Xalapa- Veracruz”. Esta experiencia de educación intercultural fue desarrollada en México durante el año 2002, esta fue implementada en cuatro escuelas donde convergen diferentes culturas y fue este aspecto el que creo la necesidad de implementar la educación intercultural no solo para las personas indígenas sino para todos.

Esta iniciativa surge a partir de la invitación que le realizaron a dos maestros de dos escuelas de primaria. Uno de ellos de la escuela Juan de la Luz Enriquez y la otra de la escuela Cuauhtémoc. Esta invitación consistió en tomar un “curso-taller” en el cual se compartía sobre el enfoque intercultural en la educación primaria buscando dar reconocimiento a la pluralidad existente -en los salones debido a la diversidad que en ellos se unía.

Una vez finalizados los talleres se plantea el compromiso de replicar estos aprendizajes en cuatro escuelas, se enfatizó en que no solo se debe pensar en los indígenas o en la EIB sino en la necesidad de una educación incluyente en la cual todos se sientan recogidos, también se planteó como logro que en caso de no haber estudiantes indígenas en el aula se hablara sobre la riqueza que esto implica para el aula de clase.

A partir de esta iniciativa se realizaron diversas actividades; se buscaron maestros indígenas que dieran clases en las aulas donde incluso no había personas indígenas, esto con la finalidad de que compartiera sobre su cultura, su lengua, su historia, sus raíces y sus luchas. También se llevó a cabo un intercambio de saberes a través de una fiesta patronal de la Virgen de la Candelaria, en la cual un niño indígena apadrinaba a otra persona y le daba a conocer sobre su cultura.

Se hicieron visitas en las zonas arqueológicas de la región, esto con la finalidad de que los estudiantes obtuvieran reconocimiento sobre zonas arqueológicas, culturales y étnicas importantes y representativas.

Se realizó también una conferencia con un antropólogo social que explicaba cómo llevar a cabo la educación intercultural en las escuelas de contexto mexicano, la experiencia se encuentra relatada en libro “la educación intercultural bilingüe y la vivencia de la interculturalidad en familias P’urhepecha: el caso de Arantepacua, municipio de Nahuatzen, Nichoacá que se encuentra habitado por un aproximado de 62 pueblo indígenas y ha pasado por momentos en los cuales el Estado pretende homogenizar la sociedad.

Los logros que se alcanzaron a partir de la implementación de estas actividades son que los maestros ampliaron su cosmovisión frente a la percepción de las comunidades indígenas y los estudiantes fortalecieron la toma de conciencia frente a estos aspectos.

El análisis y reconocimiento de estas experiencias permite obtener un panorama más amplio acerca de la realidad tanto a nivel social como pedagógica, ya que permite comprender la educación intercultural como una metodología cuya aplicación en América Latina es totalmente actual y pertinente debido a las necesidades que el contexto pone en evidencia; la diversidad del continente



hace necesario vincular todas las culturas que convergen en un aula para que el conocimiento sea más plural, más diverso y más efectivo para propiciar el encuentro con el otro.

### **6.2.8 Experiencia 8**

Esta experiencia se realizó en Colombia con el Resguardo Unificado Embera Chamí del municipio Mitrató ubicado en el departamento de Risaralda, fue llevada a cabo a través de una sistematización, a partir de los relatos de estudiantes indígenas, mestizos, padres de familia, la comunidad en general y la articulación de los profesores indígenas que se encontraban realizando su licenciatura en la Universidad Tecnológica de Pereira, se desarrolló bajo el acompañamiento del programa CERES del Ministerio de Educación Nacional.

En esta experiencia se evidencia que en los pueblos indígenas la educación ha estado muy ligada a la enseñanza occidental, lo cual ha causado que se pierdan los principios, el habla y las raíces de la comunidad en este intento de homogenización con el predominio de la lengua español.

A través de este proceso se dio la construcción de una malla curricular que permitiera ligar los saberes ancestrales con los saberes occidentales a través de diferentes metodologías como las huertas para enseñar geometría, las artesanías, las operaciones matemáticas utilizando los números embera.

El objetivo de estas experiencias es profesionalizar a los maestros para que se titulen como licenciados en etno educación y desarrollo comunitario, esto bajo la comprensión de que son los maestros los encargados de distribuir el conocimiento y permite que se replique entre los estudiantes de las escuelas la importancia de la lengua nativa, del conocimiento de las raíces y del predominio de lo propio sobre lo occidental.

La importancia del dialogo y el aporte que realiza el contexto, son dos recursos que toman relevancia en esta experiencia debido a la manera en que se adquieren y se nutren los conocimientos de personas que no saben leer a través del reconocimiento del contexto y el dialogo de saberes.

### **6.2.9 Experiencia 9**

Las aulas etnoeducativas es una experiencia llevada a cabo en la ciudad de Medellín, en las instituciones educativas Héctor Abad y Sol de Oriente. Esta experiencia se reflexiona desde el proyecto de investigación “Cumplimiento del derecho fundamental a la educación de niños, niñas y jóvenes indígenas en instituciones educativas oficiales de la ciudad de Medellín, a partir de la Constitución Política de Colombia de 1991 y la legislación educativa”, realizado por el grupo de investigación LUES de la Universidad Católica Luis Amigó.

Dichas aulas se crearon para atender a la población indígena en edad escolar que se encuentra en la ciudad. Según el docente indígena de una de estas instituciones educativas, el objetivo de las aulas etnoeducativas es preservar las lenguas y tradiciones ancestrales de las comunidades étnicas, en cumplimiento de la actual política educativa del Estado colombiano para la atención educativa de grupos étnicos.

En estas aulas reciben clase estudiantes de la etnia indígena Emberá y los profesores son de esta misma etnia. Allí se llevan a cabo sus procesos educativos mientras permanecen en la ciudad. Una de las contradicciones de esta experiencia llevada a cabo por la Secretaria de Educación de la ciudad de Medellín, proviene de los padres de familia de los niños y niñas indígenas, ya que no se les tuvo en cuenta para la creación de las aulas etnoeducativas, además han surgido críticas a los profesores de estas aulas, aunque pertenecen a la misma etnia Emberá, no comparten la misma comunidad, por tal razón hay diferencias en costumbres, lengua, etc.

Como es un proyecto piloto han surgido ciertos aspectos que se deben de ir mejorando a medida que continua la implementación.

Estas inconformidades se han ido identificando con charlas que se han llevado a cabo los padres de familia indígenas. En primer lugar, manifiestan que, aunque es necesario que haya un fortalecimiento de la cultura propia, también consideran pertinente que los niños y niñas indígenas perfeccionen o aprendan el español y que paralelamente se enseñen tradiciones, conocimientos ancestrales y occidentales. En segundo lugar, comentan que es necesario que haya una manera de verificar cómo están funcionando las aulas etnoeducativas ya que hasta el momento no hay un sistema de seguimiento y evaluación claro. Por último, manifiestan la necesidad de que se les incluya más activamente en los procesos de etnoeducación que se llevan a cabo en la ciudad, en esto coinciden los profesores.

Aunque las aulas de etnoeducación son pensadas para fortalecer los procesos de educación intercultural, algunos profesores plantean que se está fomentando la segregación ya que los estudiantes indígenas solo se están relacionando con sus pares y no comparten espacios con los quienes no son de su misma etnia.

**Tabla 2** *Presentación concisa de experiencias*

No.	TITULO EXPERIENCIA	PAÍS	AÑO	OBJETIVO	METODOLOGÍA
1	“Tequio Pedagógico, una experiencia de educación preescolar”	México	2001	Enriquecimiento de la cultura y su concepción en el ámbito académico.	Acción Colectiva
2	Experiencias en la enseñanza educativa intercultural: contexto educativo “molinete”	Venezuela	2011	Coexistencia paralelamente de la enseñanza de saberes occidentales y el fortalecimiento de saberes propios	Diálogo de saberes
3	La educación intercultural bilingüe en la etnia garífuna: estudio de caso en la escuela Ramón Rosa	Honduras	2013	Articulación en el uso de las dos lenguas	
4	Programa de Educación Intercultural Bilingüe de Tierras Bajas de Bolivia	Bolivia		Fortalecimiento de la lengua nativa	
5	La educación intercultural bilingüe y la vivencia de la interculturalidad en familias P’urhepecha: el caso de Arantepacua, municipio de Nahuatzen, Nichoacán	México	2013	Recuperación de lo propio	
6	Educación mapuche e interculturalidad: un análisis crítico desde una etnografía escolar	Chile	2015	Implementación de una estrategia educativa en pro del fortalecimiento de la identidad	Pedagogía mapuche "aprender haciendo"
7	Hacia una educación intercultural en Xalapa	México	2002	Implementación de educación intercultural en aulas donde incluso no hay estudiantes indígenas	
8		Colombia		Profesionalización a los maestros para que se titulen como licenciados en etno educación y desarrollo comunitario	Sistematización
9	Cumplimiento del derecho fundamental a la educación de niños, niñas y jóvenes indígenas en instituciones educativas oficiales de la ciudad de Medellín, a partir de la Constitución Política de Colombia de 1991 y la legislación educativa	Colombia	2019		Etnografía

### 6.3 Abordaje de la educación intercultural desde el Trabajo Social

En el presente capítulo se busca develar la importancia que tiene para el área de las ciencias sociales y específicamente para una disciplina como Trabajo Social el campo de la educación intercultural. Este acercamiento y reflexión se realiza a partir de investigaciones, postulados y escritos que unen la perspectiva profesional con lo que se ha trabajado sobre la interculturalidad.

A través de la historia, el papel del Trabajo Social ha ido evolucionando, si bien inicialmente era más filantrópico, se han configurado los elementos necesarios para responder a diferentes problemáticas presentadas en diferentes contextos con los grupos minoritarios, pues que como establece Ortega y Giovanetti : “el Trabajo Social se ve enfrentado cada vez más a intervenir en contextos culturales diferentes, desde donde surgen nuevas problemáticas sociales que requieren formas creativas de atención e intervención, dada las demandas que emergen desde los grupos excluidos” (Ortega y Giovanetti, s.f. p.1).

En primera instancia, el Trabajo Social guarda una estrecha relación con la interculturalidad, ya que en su esencia prevalece la preferencia por las minorías menos favorecidas, pues como plantea Plaza (2010) “el Trabajo Social en interculturalidad ha estado vinculado al contexto indígena. En este ámbito se ha planteado la interculturalidad como un desafío de la profesión en la reivindicación de las identidades propias de nuestra cultura, basándose en los valores del pluralismo y la diversidad cultural” (p .9).

Entre las causas principales de la interculturalidad, como se ha dicho, está la migración desde las zonas rurales a las zonas urbanas en diferentes contextos latinoamericanos, por tal razón el Trabajador Social tiene la función de identificar cuáles son las razones de las migraciones para así buscar la garantía de los derechos que están siendo vulnerados, frente a eso Plaza (2010) establece que: “en el ámbito de la interculturalidad con inmigrantes, debemos considerar que el contexto socioeconómico y las razones que motivan a una persona y/o familia a emigrar de su país de origen, influye en la manera en que el grupo familiar se desenvuelva en el país de acogida”. (p.108).

A partir de lo anterior, surge la necesidad de adentrarse en el ámbito intercultural desde la profesión, pues como plantea Gómez (2010): “Para Trabajo Social es de vital importancia incursionar en la interculturalidad como ámbito de conocimiento y práctica, especialmente por la complejidad que caracteriza el mundo de lo social.” (p.2)

En vista de que la convivencia entre culturas es algo que se viene dando, es importante fomentar el respeto, la diversidad, el conocimiento mutuo con la finalidad de evitar la exclusión bajo el pretexto de no compartir ideologías en común, sino que compartiéndose estas se facilite la inclusión. Moratalla también se une a este argumento cuando plantea que “hay que admitir que la sociedad en la que ahora nos desenvolvemos, es multicultural y debemos tender a que sea intercultural, consiguiendo que las culturas que conviven se conozcan, se conserven, se enriquezcan mutuamente y respeten las peculiaridades de todas” (Moratalla, 2005, p.2).

Es importante comprender la interculturalidad principalmente como un reto profesional para el accionar del trabajador social, reto del cual se desprenden todas las dimensiones que hacen parte de la educación intercultural, tal como lo plantea Gómez

[...] para el Trabajo Social, es fundamental contribuir al desarrollo y rescate de identidades culturales individuales y colectivas, en tanto son elementos imprescindibles en la generación de procesos de desarrollo en busca de un mejor bienestar personal y social, con miras a alcanzar una autonomía individual y colectiva, en cada intervención profesional (Gómez, 2001, p.3).

Un elemento clave que debe tener un Trabajador Social al momento de trabajar con población diversa, es la potencialización que se debe hacer en cuanto a apropiación cultural y valoración de lo propio, según Gómez: “es importante que, como Trabajadores Sociales, potenciemos en las personas la autovaloración de sí mismos, primero como personas, como seres culturales, y de su cultura en sí, esto por medio del conocer” (Gómez, 2001, p.14).

El Trabajo Social para su intervención debe tener en cuenta que los elementos presentes en una cultura son fluctuantes debido a la variación del contexto y al dinamismo de las comunidades, pues como establece Krmpotic: “Intervenir desde el Trabajo Social en términos de interculturalidad no reúne un conjunto cerrado de elementos y criterios, por el contrario, la cultura implica una actividad, un modo de apropiación, una toma de conciencia, una transformación personal y grupal que se mantiene durante toda la vida y en diversas esferas” (Krmpotic, 2012, p.39).

Además de ser un reto, la intervención desde la interculturalidad para el Trabajo Social, reconoce que la disciplina posee los elementos requeridos para corresponder a las exigencias que

en el contexto se dan, los diferentes componentes que enriquecen la formación como el trabajo con familias, grupos, comunidades favorece la posibilidad de realizar una intervención adecuadamente.

El énfasis que desde la profesión se da a la interacción de los sujetos, favorece su actuar profesional en este campo, tal como lo enuncia Plaza: “el Trabajo Social, como profesión dedicada a las relaciones sociales y humanas, parte desde la base de la comprensión de estas dinámicas interculturales, y se presenta de esta manera como una disciplina capaz de intervenir especialmente en el campo de las relaciones interculturales”. (Plaza, 2010, p.9).

La formación el Trabajador Social en el ámbito de la educación intercultural si bien está implícita en todo el proceso profesional, también requiere especial atención y dedicación particular, ya que como plantea Plaza (2010)

Con respecto a la formación del Trabajo Social en interculturalidad, cabe destacar la importancia de adquirir las competencias interculturales necesarias, que si bien, deberían formar parte de todo perfil del Trabajador Social, deben fortalecerse e innovarse en este contexto tan cambiante y diverso como el del multiculturalismo. Estas competencias podrían ser aplicables no sólo en cuanto a la Educación Intercultural sino también en los diferentes organismos que trabajan con inmigrantes. (2010, p.109).

La importancia de la presencia de un Trabajador Social en los procesos de educación intercultural radica en que su formación le da los elementos necesarios para facilitar ese encuentro de saberes y mediar en las tensiones que se dan a partir de la convergencia de diversas culturas en el ámbito académico.

En el actuar profesional hay ciertos elementos que se debe tener en cuenta: “el primer paso para poder desarrollar la profesión en el ámbito de la Educación Intercultural es precisamente conocerlo, descubrir quiénes son los actores que se ponen en juego en este escenario y cuáles son precisamente las dinámicas y “vivencias” que en él se desarrollan” (Plaza, 2010, p.110).

Los procesos educativos cobran para el Trabajo Social una importancia singular en cuanto a la proyección del sujeto en sociedad, pues como menciona Gómez (2001) “el Trabajador Social responde al rol de acompañar a los alumnos, familias y comunidades en su proceso de educación

y formación, protagonismo y participación, y en el camino a conformar su propia alternativa de desarrollo” (p.15).

El rol educador del Trabajador Social toma relevancia ante la posibilidad de crear y recrear encuentros entre culturas, aprendizajes mutuos y tejer estrategias que permitan llegar al otro y poner en dialogo ambos mundos ya que como expone Gómez: “el rol de Trabajador Social como facilitador de encuentro, catalizador y mediador entre una cultura y otra; primero pasa, por conocer a la otra cultura, por educar a ambas culturas” (Gómez, 2001, p. 13). De igual manera, este mismo autor plantea que “cobra real importancia la validación de la participación de profesionales del Trabajo Social en el ámbito de la Educación, manifestando la inquietud y necesidad de vincularse a ella, y aún más, de conocer más a fondo la alternativa de educación de, para y con las comunidades” (Gómez, 2001, p.15).

Finalmente cabe decir, que a pesar del reconocimiento de la importancia del Trabajador Social en el campo educativo como dinamizador de procesos de Educación Intercultural Bilingüe, aún no se reconoce la necesidad de la profesión en este contexto, lo cual se manifiesta en el hecho de que “El Trabajo Social no está incorporado en todos los establecimientos educacionales, incluso en los colegios en los que se aplica el Programa EIB, el rol del Trabajador Social no está claramente definido” (Plaza, 2010, p.109). Esta dificultad está asociada, como lo plantea Navarrete, a que “son las instituciones las que dictan las labores que el trabajo social debe realizar, de manera que no existe un concepto amplio y suficientemente difundido acerca de las funciones, la intencionalidad y la metodología que define el quehacer del trabajo social en la escuela.” (Navarrete, 2016, p.38).

Sin embargo, como plantea este mismo autor, el Trabajo Social podría hacer un aporte en este contexto considerando, por una parte, que “los principios de nuestra profesión coinciden con los de la Educación Intercultural: la empatía, la solidaridad, la capacidad de escucha, el respeto a la diversidad, son sólo algunos de los valores compartidos por nuestra profesión y por este modelo educativo”. (Plaza, 2010, p.110).

Como se mencionó anteriormente, el rol de facilitador, mediador y potencializador del Trabajador Social prevalece, pues como argumenta Plaza: El trabajador social, además de compartir el sustento valórico de la Educación Intercultural, cuenta con herramientas socio-educativas y habilidades sociales que tendrían la capacidad de potenciar y mejorar las relaciones entre culturas (Plaza, 2010, p.110).



Finalmente, el objetivo principal de la intervención desde Trabajo Social en el área de la educación intercultural se origina en el encuentro y desencuentro de los diferentes grupos culturales. Al respecto Gómez (2010) plantea que:

La interculturalidad urbana, significa que la multiculturalidad desde la perspectiva liberal, trascienda hacia la construcción de escenarios para la interacción, transacción de intereses, lógicas y cosmovisiones, desde una perspectiva ético-política que facilite la convivencia de los diversos modos de vida en el territorio limitado, como lugares y mediaciones, a partir de las cuales, nombrar, conocer, hacer y ser, sean ejercicios de poder que permitan el diálogo intercultural entre sujetos, grupos y sociedades para vivir mejor. (Gómez, 2010, p.166).

Además, las implicaciones que ofrece el contexto enriquecen en gran medida la profesión, pues como lo plantea Gómez: “Implica conflicto, confrontación, replanteamiento de relaciones, aprendizajes, salida de los lugares seguros” (Gómez, 2014, p. 39), aspectos, que como indica este mismo autor, ayudan a encontrar más pistas para nuestra siempre buscada identidad profesional.

## 7 Conclusiones

El significado del concepto de interculturalidad continúa en desarrollo y construcción, para comprenderlo influyen el contexto, las culturas que conviven en este y cada una de las prácticas cosmológicas que hacen parte de determinada cultura.

Las luchas llevadas a cabo en América Latina toman una relevancia significativa ya que estas dan cuenta de los procesos que se han gestado por parte de los grupos minoritarios –indígenas, afrodescendientes, campesinos, gitanos, ROM, entre otros- que históricamente han sido oprimidos y cuyos derechos no han sido cumplidos.

En gran parte de América Latina los derechos de las minorías están presentes en leyes, decretos, artículos y demás regulaciones jurídicas, con la finalidad de que estos sean protegidos y cumplidos, sin embargo, se puede notar que estos no se cumplen a cabalidad, que hay falencias y es necesario re pensarse la implementación de estrategias que garanticen el cumplimiento de lo plasmado en la ley.

En la búsqueda de reconocimiento y reivindicación de derechos –por parte de los indígenas principalmente- se han venido creando proyectos educativos interculturales que van enfocados a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), donde además de preservar la lengua nativa de los indígenas se busca fortalecer tradiciones, ritos y conocimientos que hacen parte de la cultura propia. Dichas experiencias requieren ser sistematizadas, como posibilidad de que las instituciones educativas en contextos urbanos puedan aprender y retomar dichas experiencias, contextualizadas a sus propias realidades, y validadas con sus propias comunidades. Teniendo en cuenta que es el ámbito escolar donde convergen diferentes culturas y, por ende, es allí donde se deben llevar a cabo procesos que potencialicen el respeto por el otro, por la diversidad, por la diferencia, además de fortalecer las culturas con tradiciones, valores y pensamientos que van en contra muchas veces, de estructuras hegemónicas individualistas y consumistas.

Finalmente cabe resaltar, que al ser reciente la vinculación del Trabajador Social en el ámbito educativo, es necesario la adquisición de habilidades y competencias que le permitan dentro de su proceso de formación, la sistematización de su práctica en la generación de educación intercultural en espacios escolares urbanos.

## 8 Bibliografía

- Abdallah-Pretceille, M. (s.f.). Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. <https://es.scribd.com/document/46027218/Lo-Intercultural-Como-Paradigma-Para-Pensar-La-Divers-Id-Ad>
- Abram, M. (2004). *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. <https://bit.ly/3LVcchH>
- Aguilar, M. (2004). Trabajo Social Intercultural: Una aproximación al perfil del trabajador social como educador y mediador en contextos multiculturales y multiétnicos. *Portularia*, 4, 153-160.
- Aguinaga, M. et al., (2012, octubre). Interculturalidad y educación. Diversidad. *Revista de estudios interculturales*. <https://bit.ly/3LWYA5s>
- Alavez, A. (2014). Interculturalidad: Concepto, alcances y derecho. <https://rm.coe.int/1680301bc3>
- Alcaldía de Medellín. (s.f.). Etnoeducación. <http://medellin.edu.co/educacioninclusiva/etnoeducacion>
- Antolínez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC*, 73,1-37.
- Bautista, E. (2006). La investigación cualitativa y cuantitativa en trabajo social. Análisis y construcción de modelos teóricos de tres casos prácticos en Trabajo Social. *Academia*, 53-71.
- Bertely, M., Gasché, J., & Podestá, R. (2008). *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. <https://bit.ly/35nKDwS>
- CEPAL. (2014). Los pueblos indígenas en América Latina. <https://www.cepal.org/es/infografias/los-pueblos-indigenas-en-america-latina>

- CEPAL. (2018). Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de los derechos. <https://bit.ly/3BLbNtw>
- Comboni, S. (2002). Interculturalidad, educación y política en América Latina. *Política y Cultura*, 17, 261-288. <http://www.redalyc.org/pdf/267/26701713.pdf>
- Constitución política de Colombia [Const.] (1991). <https://bit.ly/3hchCGT>
- Mato, D. (2008). Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación. Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. <https://bit.ly/35nKJoe>
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. <https://bit.ly/3sgsB8E>
- Duarte, R., & Coello, T. (2007). *La Decisión de Marcharse Los pueblos indígenas migrantes de Guatemala y Chiapas*. <https://bit.ly/3H11Xj8>
- Echandi, I. (Comp.). (2012). Mirando al norte: algunas tendencias de la migración latinoamericana. Costa Rica: FLACSO. <https://bit.ly/3JR1IU5>
- Ferrão, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos*, 2, 333-342. <https://bit.ly/35o6ofQ>
- García, N., García, D., & Luzardo, R. (2011). Experiencias en la enseñanza educativa intercultural: contexto educativo “molinete”. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 12 (1), 36-51.
- Gómez, M., Galeano, C. & Jaramillo, D. (2015). El estado del arte: Una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6 (2), 423-442.
- Gómez, E. (2010). Desarrollo e interculturalidad urbana: Apuntes para Trabajo Social. *Eleuthera*, 4, 153-171. <https://bit.ly/3Ma0wIf>
- Gómez, P. (2001). Educación Intercultural, un desafío para el Trabajo Social. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-017-095.pdf>

- Guido, S. (2015). Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos. (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. <https://equidaddiversidad.files.wordpress.com/2013/12/inteculturalidad-pdf.pdf>
- Guido, S., et al. (2013). *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*. <https://bit.ly/3BQ5eWQ>
- Gutiérrez, L. (s.f.). Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio-educativa: Proyección y reflexiones. <https://bit.ly/3hfAhBC>
- Heise, M., Tubino, F., Ardito, W. (s.f.). Interculturalidad, un desafío. <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090416.pdf>
- Jordán, J. (s.f.). ¿Qué educación intercultural para nuestra escuela? [http://www.elkarbanatuz.org/mm/File/jordan\\_escuela.pdf](http://www.elkarbanatuz.org/mm/File/jordan_escuela.pdf)
- Krmpotic, C. (2012). Cultura, interculturalidad y empoderamiento en la agenda del Trabajo Social en Argentina. *Trabajo Social*, 14, 29-40. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4377998.pdf>.
- Leal, M. (2016). Dinámicas de identidad y educación intercultural en contextos urbanos. *Opción*, 32(11), 787-807. <http://www.redalyc.org/pdf/310/31048902046.pdf>
- León, R. (2007). Trabajo Social Intercultural: algunas reflexiones a propósito de la intervención con una comunidad indígena en el Trapecio Amazónico Colombiano. *Revista Palobra*, 8, 200-220.
- López, L. (ed). (2009). Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas. Bolivia: Plural editores. <https://bit.ly/3t4NwL1>
- Martínez, R., Haro, J. (2015). Derechos territoriales y pueblos indígenas en México: Una lucha por la soberanía y la nación. *Revista pueblos y fronteras digital*, 10(19), 228-256. <https://bit.ly/36qYOBB>
- Molina, V. (1 de septiembre del 2015). Escuela, conocimiento, y saber NASA. Aspectos críticos para una política educativa intercultural en Colombia. *Revista actualidades investigativas en educación*, 15(3), 1-25.

- Moratalla, S. (2005). Una experiencia Intercultural. <https://bit.ly/34ZX0iT>
- Moreno, R., Atienza, E. (2016). Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado. *Marco ele*, (22), 1-24
- Municipio de Medellín. (2006). Anteproyecto Plan de Desarrollo Medellín cuenta con vos 2016-2019. <https://bit.ly/3pdNEGR>
- Muñoz, A. (2013). Diversidad cultural en la primera infancia: un reto educativo en contextos urbanos. *Educación y ciudad*, (24), 119-131. <http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/71/59>
- Nabhan, S., & Ostos, J. (2015). El estado del arte de las investigaciones sobre la diversidad cultural en la escuela, publicada en el Ministerio de Educación Nacional y las universidades distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Sabana y Santo Tomás de la ciudad de Bogotá entre los años 2004 a 2014 (tesis de Maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. <https://bit.ly/3ImCk2Q>
- Naciones Unidas. (s.f.). La declaración universal de los Derechos Humanos. <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Navarrete Puentes, N. (2016) El papel del trabajador social en el ámbito educativo. *Folios de humanidades y pedagogía*, 37-46.
- Oliva, H., Picardo, O., & Perla, R. (2014). Las escuelas urbanas y su problemática. Un enfoque cualitativo. *UFG-Editores*. 3-38. <http://icti.ufg.edu.sv/doc/escuelas.urbanas.pdf>
- Ortega, V., Giovanetti, D. (s.f.). El desafío profesional al trabajador social en un contexto intercultural. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-016-011.pdf>
- Ortiz, D. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 18(1), 91-110.
- Pech, C., y Rizo, M. (2014). Interculturalidad: Miradas críticas. <https://bit.ly/3JPbLNg>
- Plaza, N. (2010). Vivencias Interculturales en el contexto educativo: un acercamiento, desde el Trabajo Social, al proceso de integración socio-educativa de los alumnos provenientes del extranjero, del Colegio Alianza Francesa de Santiago (tesis de grado). Universidad

Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile, Chile.  
<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000551.pdf>

Puello, J. (Coord.). (2015). *Neoliberalismo en América Latina: crisis, tendencias y alternativas*.  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20151203044203/Neoliberalismo.pdf>

Quilaqueo, D., y Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contexto indígenas. *Alpha*, (37), 285-300.

Sáez, R. (2004). La educación intercultural. *Revista de educación*, 339, 859-881.

Secretaría de Educación Pública. (2004). Experiencias innovadoras de educación intercultural.  
<https://eib.sep.gob.mx/isbn/9685927081.pdf>

Tünnermann, C. (2007). América Latina: identidad y diversidad cultural. El aporte de las universidades al proceso integracionista. *Polis. Revista Latinoamericana*, 18, 1-19.

UNESCO. Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>

UNICEF. (2005). La interculturalidad en la educación.  
[https://www.unicef.org/peru/\\_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru\\_educacion\\_interculturalidad.pdf](https://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf)

Vásquez, O. (2001). Acción intercultural y trabajo social. *Cuadernos de trabajo social*, 14, 29-43.

Villalta, M. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, 15(1), 118-131.

Yáñez, C. (2011). La interculturalidad en América Latina: una categoría en construcción. *Recerca*, 11, 11-27. <https://bit.ly/3JVNfkk>

Yepez, P. (2015). Tradiciones indígenas en el mundo moderno y su incidencia en la educación intercultural. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 18(1), 231-251.

