



Discursos sobre la interculturalidad en la formación de docentes de filosofía: Un análisis crítico en tres universidades públicas de Colombia

Yuliana Suárez Torres

Trabajo de investigación presentado para optar al título de Magíster en Educación

Asesor

Juan Camilo Estrada Chauta, Magíster (MSc) en Educación y Derechos Humanos

Línea de Investigación:

Pedagogía y Diversidad Cultural

Grupo de Investigación:

Diverser - Pedagogía y Diversidad Cultural

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2026

Tabla de contenido

1. Introducción	7
2. Antecedentes de investigación y planteamiento del problema.....	8
2.1. Antecedentes de investigación	8
2.2. Planteamiento de la situación problema.....	16
2.3. Pregunta de investigación.....	23
3. Justificación de la investigación.....	23
4. Objetivos de la investigación	25
4.1. Objetivo general:	25
4.2. Objetivos específicos:	25
5. Marco conceptual	26
5.1. Multiculturalidad.....	26
5.2. Diversidad	27
5.3. Interculturalidad	29
5.3.1 Educación intercultural	29
5.3.2 Interculturalidad en la educación superior	31
5.4. Formación de docentes de filosofía.....	32
5.4.1 Enseñanza de la filosofía	34
5.4.2 Filosofía intercultural.....	37
6. Metodología	40
6.1 Estrategia metodológica: Análisis Crítico del Discurso.....	41
6.2. Técnicas de investigación.....	42
6.3. Instrumentos para recolección de información	43
6.4. Universo documental y población participante	44
7. Consideraciones éticas	44

8. Discursos institucionales sobre interculturalidad, diversidad y multiculturalidad en la formación de docentes de filosofía.....	48
8.2. Presentación y propósitos del capítulo	48
8.2.1. Universo documental y fuentes institucionales.....	48
8.2.2. Horizonte normativo y categorías de análisis	51
8.3. Análisis por categorías	52
8.3.1. Interculturalidad	52
8.3.1.1. Universidad de Antioquia.....	52
8.3.1.2. Universidad del Valle.....	56
8.3.1.3. Universidad Pedagógica Nacional	59
8.3.2. Multiculturalidad.....	62
8.3.2.1. Universidad de Antioquia.....	62
8.3.2.2. Universidad del Valle.....	63
8.3.2.3. Universidad Pedagógica Nacional	64
8.3.3. Diversidad	65
8.3.3.1. Universidad de Antioquia.....	65
8.3.3.2. Universidad del Valle.....	66
8.3.3.3. Universidad Pedagógica Nacional	67
8.3.4. Síntesis comparativa: convergencias, divergencias y silencios	68
9. Voces, sentidos y silencios sobre la interculturalidad en la formación de docentes de filosofía: discursos de los directores de programa.....	72
9.2. Presentación y propósito del capítulo.....	72
9.3. Estrategia de análisis de entrevistas y consideraciones éticas.....	72
9.4. Análisis por casos: discursos de los directores de los programas	73
9.4.1. Universidad de Antioquia	73
9.4.1.2. Silencios y convergencias con los documentos oficiales UdeA	75

9.4.2. Universidad del Valle	78
9.4.2.2. Silencios y convergencias con los documentos institucionales	80
9.4.3. Universidad Pedagógica Nacional	83
9.4.3.2. Silencios y convergencias con los documentos institucionales	85
9.5. Núcleos discursivos emergentes.....	87
10. Políticas públicas y normativas nacionales sobre interculturalidad, diversidad y multiculturalidad: contrastes con los discursos institucionales y directivos en la formación maestros y maestras en filosofía.....	91
10.1. Propósito del capítulo y alcance del objetivo específico III.....	91
10.2. Interculturalidad: convergencias, desplazamientos y silencios en el cruce norma–programas	93
10.3. Multiculturalidad: convergencias, desplazamientos y silencios en el cruce norma–programas	97
10.4. Diversidad: convergencias, desplazamientos y silencios en el cruce norma–programas	100
10.5. Síntesis integradora del contraste y hallazgos del objetivo específico III.....	104
11. Manifestaciones discursivas de la interculturalidad en la formación de docentes de filosofía en tres universidades públicas de Colombia.	108
12. Conclusiones y Recomendaciones	112
13. Referencias	118

El problema del sándwich empezó cuando un chico llamado Petey lanzó el grito:

- ¿Alguien quiere un sándwich de salchicha?

- ¿Tas bromeando? Tu mamá te debe odiar por regalar tus sándwiches así.

[...]y la clase lo festejó. “Pelea, pelea”, decían. “Pelea, pelea”. La bolsa aterrizó en el piso entre el pizarrón y el pupitre de Andy, en la primera fila.

Yo salí de detrás de mi escritorio y proferí el primer sonido de mi carrera docente:

—Oye.

Cuatro años de educación superior en la Universidad de Nueva York y lo único que se me ocurría era. Oye.

Volví a decirlo. Oye [...]

-Basta de tirar sándwiches.

Petey y el resto del curso parecieron sobresaltarse. Este profesor, profesor nuevo, acaba de detener una buena pelea. Se supone que los profesores nuevos se ocupen de sus cosas o manden a llamar al director o al secretario y todos saben que pasarán, años hasta que aparezcan. Lo que significa que puedes tener una buena pelea mientras esperas. Además, ¿qué se hace con un profesor que te dice que dejes de tirar sándwiches cuando ya tiraste el sándwich?

Benny exclamó desde el fondo de la sala:

-Oiga, profe, el sánguche ya lo tiró. Ahora pa' qué le va a decir que no lo tire. Ahí está el sánguche, en el piso.

La clase rió. No hay en el mundo nada más tonto que un profesor que te dice que no lo hagas cuando ya lo hiciste. Un chico se cubrió la boca y dijo “stúpido”, y supe que se refería a mí. Tuve ganas de sacarlo de su asiento a golpes, pero ese habría sido el fin de mi carrera docente. Además, la mano que le cubría la boca era inmensa, y el pupitre era demasiado chico para su cuerpo.

Alguien dijo:

- ¿Qué, Benny, eres abogado? -y la clase volvió a reír. “Sí, sí”, decían, y esperaban mi reacción. ¿Qué irá a hacer este profesor nuevo?

Los docentes de educación de la Universidad de Nueva York nunca habían hablado sobre cómo manejar situaciones de sándwiches voladores. Hablaban sobre teorías y filosofías de la educación, sobre imperativos morales y éticos, sobre la necesidad de tratar con el niño como un todo, la gestalt, si se me permite, los requerimientos del niño, pero nunca sobre momentos críticos dentro del aula.

¿Debía decir “¿Oye, Petey, ven aquí y levanta ese sándwich o ya verás”? ¿Debía levantarlo yo mismo y arrojarlo al cesto de basura para demostrar mi desprecio por las personas que arrojan sándwiches mientras millones se mueren de hambre en todo el mundo?

Ellos tenían que darse cuenta de que yo mandaba, de que era firme, de que no toleraría sus estupideces.

Frank McCourt, *El profesor*

Dedicado a todos los maestros en formación que, mientras aprenden a enseñar, también se preguntan cómo harán para detener sándwiches voladores.

1. Introducción

La educación es un campo dinámico que refleja las complejidades sociales, culturales y políticas de un territorio. En contextos como el colombiano, donde convergen diferentes tradiciones, perspectivas y culturas, la formación docente enfrenta el desafío de integrar enfoques que incluyan y promuevan la mayoría de las cosmovisiones posibles, donde haya pluralidad de voces, en tanto se acoja el reconocimiento de la diversidad como un principio constitucional (Esguerra, 2024). La enseñanza de la filosofía, en particular, desempeña un papel crucial al fomentar el pensamiento crítico, reflexivo y ético, esenciales para dicho propósito; pero, su desarrollo ha estado históricamente influenciado por el prejuicio deformante de las teorías sociales que constituye el eurocentrismo (Amin, 1989), que deja en segundo plano otras epistemologías y perspectivas culturales. Siendo este el escenario que abre la puerta a interrogantes sobre cómo se incorpora la interculturalidad en los programas de formación de docentes de filosofía y si estas prácticas educativas están preparadas para responder a las demandas de una sociedad plural.

La interculturalidad, abordada como un dispositivo que fomenta el diálogo entre diferentes culturas desde una perspectiva de equidad y reconocimiento mutuo, ha sido destacada en las políticas educativas colombianas como un eje central para la formación docente. Documentos como los Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (MEN, 2014) subrayan la importancia de integrar la diversidad cultural en la formación de docentes, promoviendo una educación inclusiva que responda a las necesidades de una sociedad pluriétnica y multicultural. Sin embargo, existe una desconexión entre estas políticas y su implementación práctica en los programas académicos. Este vacío plantea la necesidad de explorar cómo se manifiesta la interculturalidad en la formación docente en filosofía, un área clave para construir puentes entre diferentes tradiciones de pensamiento y contextos socioculturales. El presente estudio se centra en tres universidades públicas colombianas: la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Valle. Estas instituciones representan escenarios diversos para analizar cómo los programas de formación de docentes de filosofía abordan, o no, la interculturalidad en sus estructuras curriculares, prácticas pedagógicas y producción investigativa.

Desde una perspectiva metodológica, este trabajo emplea el Análisis Crítico del Discurso (ACD) como herramienta para examinar cómo se construyen, reproducen o desafían los discursos relacionados con la interculturalidad en estos programas. El ACD, fundamentado en autores como

Van Dijk (2009) y Wodak (2003), permite identificar las ideologías, dinámicas de poder y exclusiones presentes en los discursos institucionales, políticos y académicos. La importancia de este estudio radica en su contribución a una discusión crítica sobre el papel de la interculturalidad en la formación de docentes de filosofía, reconociendo la necesidad de repensar los fundamentos curriculares desde una perspectiva plural y transformadora. Este trabajo busca no solo identificar las limitaciones actuales, sino también proponer caminos que permitan articular de manera más efectiva las demandas de las políticas educativas nacionales con los objetivos misionales de los programas académicos. De esta manera, se espera aportar al fortalecimiento de una educación filosófica comprometida con la diversidad, la equidad y el reconocimiento de las múltiples epistemologías que conforman el tejido cultural del país.

2. Antecedentes de investigación y planteamiento del problema

2.1. Antecedentes de investigación

La investigación sobre interculturalidad en la formación docente revela una amplia gama de objetivos. Se destaca el análisis de la formación docente en Colombia en contextos pluriétnicos y multiculturales, donde se reconoce la diversidad como eje central en la formación. Autores como Rodríguez, Yarza y Echeverri (2016) proponen reflexionar sobre la evolución histórica de la interculturalidad y su impacto en lo educativo y social, explorando sus relaciones con las políticas gubernamentales.

Borrero (2015), en su estudio *Prospectivo para una formación intercultural del profesorado en la sociedad del siglo XXI*, concibe la formación intercultural como un proceso educativo orientado a preparar a los docentes para contextos multiculturales. Esta perspectiva abarca la sensibilización sobre la diversidad cultural, el desarrollo de competencias para la interacción inclusiva, la adopción de estrategias pedagógicas que integran dicha diversidad, la prevención de conflictos culturales y la colaboración con la comunidad educativa para abordar los desafíos de la multiculturalidad. En los objetivos se busca evaluar la situación actual de la formación docente en relación con la interculturalidad, identificando fortalezas y limitaciones en los programas existentes. En segundo lugar, se enfoca en reconocer las necesidades formativas específicas del profesorado para enfrentar los desafíos de la educación intercultural. Finalmente, el estudio

propone un modelo formativo que prioriza la atención a la diversidad cultural como eje central de las prácticas educativas.

En su tesis doctoral, Avoro (2016) aborda la urgente necesidad de implementar un modelo de formación docente en competencias interculturales en Guinea Ecuatorial, con el fin de prevenir conflictos y promover la convivencia armoniosa en un contexto multicultural. La investigación se enfoca en cómo la formación en competencias interculturales puede capacitar a los docentes para gestionar adecuadamente la diversidad cultural, étnica y religiosa, elementos cruciales en la sociedad guineana.

Uno de los principales objetivos de la investigación es evidenciar la importancia de proporcionar a los y las docentes las herramientas necesarias para enseñar en contextos diversos. Esta formación tiene como propósito no solo mejorar las competencias pedagógicas de los educadores, sino también promover un entorno educativo que favorezca la inclusión y el respeto mutuo entre estudiantes de diferentes culturas. Otro aspecto relevante de la investigación es la evaluación de la situación académica de los y las docentes, analizando su preparación y actitudes hacia la educación intercultural. Esta evaluación es esencial en relación con la educación intercultural, lo cual es fundamental para asegurar el éxito educativo del estudiantado. Identificar las brechas existentes en su formación y desarrollar un programa de formación que les permita adquirir las competencias necesarias para promover el diálogo y el intercambio cultural.

Asimismo, es posible identificar investigaciones que se preguntan por la interculturalidad en programas de formación docente en ciencias naturales, evidenciando una tendencia que trasciende los estudios sociales y programas estrictamente vinculados a las ciencias humanas. Autores como Molina, Suarez, Castaño, Pérez y Bustos (2016) proponen mejoras metodológicas y éticas en la formación docente. Los propósitos de la investigación se centran en tres elementos clave: el estudio del área temática, la detección de enfoques teóricos y la definición de contribuciones relevantes. La investigación de Molina et al. (2016) subraya las contribuciones epistemológicas, ontológicas y metodológicas, enfatizando la necesidad de reconceptualizar la enseñanza de las ciencias naturales para responder a los desafíos de una educación inclusiva y diversa.

En cuanto a las investigaciones sobre filosofía intercultural se abordan diferentes objetivos que representan la proliferación del campo. Bernal (2024) propone identificar y examinar los

principales debates en torno al anglo-eurocentrismo en los currículos universitarios de filosofía en nuestro país y como la presencia de este fenómeno impacta la diversidad cultural dentro de la disciplina, con especial énfasis en las reivindicaciones de justicia cultural y epistémica en la formación de docentes de filosofía en Colombia.

En otro estudio también se destaca la comparación entre planes de estudio en la formación filosófica, contribuyendo a la discusión sobre la calidad de la formación en educación superior. Estos enfoques brindan una perspectiva extensa sobre la formación de docentes de filosofía desde la óptica intercultural, abordando aspectos históricos, conceptuales, metodológicos y de calidad académica (Farieta, 2015).

En esta misma línea, diversas investigaciones en nuestro continente se han enfocado en examinar las implicaciones pedagógicas de la vinculación con la sociedad en la formación de docentes en filosofía. Un ejemplo destacado es la tesis doctoral de Simbaña (2017), cuyos objetivos se centran en articular los saberes universitarios con la participación social y profesional de los estudiantes. La vinculación con la sociedad, según el artículo de la tesis doctoral, se refiere a la relación y el compromiso de las universidades con su entorno social. Esta función implica que las instituciones de educación superior no solo se dediquen a la formación académica de los estudiantes, sino que también participen activamente en la transformación de la realidad social y educativa. De esta manera, el vínculo con la sociedad se convierte en una herramienta que busca articular el quehacer universitario con las necesidades y realidades de la comunidad, promoviendo la formación de profesionales comprometidos con su historia y entorno desde un punto de vista intercultural.

Otros objetivos incluyen explorar la diversidad en la filosofía como disciplina, proponiendo estrategias para su descolonización y reflexión en la relación entre filosofía, libertad y epistemología en el contexto de la colonización, tal como lo plantean Gordon (2019) y Kirloskar (2019). De este modo, por una parte, en su artículo *Decolonizing Philosophy*, Gordon (2019) aborda el problema de la descolonización del campo filosófico y discute la importancia de cuestionar las estructuras de poder y las jerarquías epistémicas en la filosofía, lo que puede implicar que los y las docentes de filosofía también deben reflexionar sobre estos temas en su práctica educativa. La idea de descolonizar la filosofía y promover una mayor equidad epistémica sugiere que la formación

docente podría beneficiarse de una mayor atención a la diversidad de tradiciones filosóficas y a la crítica de las narrativas hegemónicas.

Por su parte, Kirloskar (2019) se enfoca en la diversificación de la filosofía como disciplina académica. Examina cómo puede incrementarse la diversidad en las facultades de filosofía, resaltando la representación de hombres blancos en comparación con la escasa presencia de mujeres, grupos étnicos y personas con discapacidades en las facultades de filosofía. Además, examina la relación entre la filosofía disciplinaria y la intercultural, enfatizando cómo esta interacción puede generar injusticias epistémicas que silencian diversas voces cuando no se desatiende la segunda. A través del concepto de *no dominación* de James Tully, Kirloskar (2019) aboga por una práctica filosófica más atenta a su contexto social, promoviendo la inclusión de diversas perspectivas. También se destaca la importancia de desarrollar habilidades de "escucha empática profunda" entre filósofos, lo que permitiría una mayor comprensión de las perspectivas de otros contextos culturales y, potencialmente, redefinir la noción de una filosofía monocultural. Por último, se critica las prácticas actuales que obstaculizan la diversidad y la participación de filósofos interculturales, proponiendo alternativas que favorezcan una mayor inclusión. En conjunto, estos objetivos buscan contribuir a un entendimiento más amplio y equitativo de la filosofía en el ámbito académico.

De manera similar a los estudios sobre formación docente intercultural, en el ámbito de la filosofía e interculturalidad emergen investigaciones que exploran nuevas perspectivas sobre el tema, como el estudio realizado por Restrepo, Niño y Robledo (2024), quienes exploran la relación entre la filosofía y las neurociencias cognitivas como base para comprender los mecanismos de la interculturalidad.

El trabajo de estos autores propone el concepto de la "Huella Intercultural Elemental", un modelo neurocognitivo que busca explicar cómo se manifiestan los procesos de interculturalidad en los seres humanos. Este modelo se concibe como un conjunto dinámico de procesos neurocognitivos, que permite la emergencia de la interculturalidad al considerar que, aunque todos los seres humanos comparten características universales en condiciones neurotípicas, la implicación de estos constructos neurocognitivos varía de acuerdo con las experiencias individuales en sus respectivos contextos culturales. A través de esta perspectiva, la investigación aborda la naturalización de conceptos claves como la conciencia, el autocontrol, la identidad, la

mente social, la alteridad y la moral, explorando cómo estos conceptos se interpretan y adquieren significados dentro de los diferentes marcos culturales.

La investigación no solo describe y analiza los modos en los que se naturalizan estos conceptos filosóficos, sino que también los examina desde una perspectiva neurocognitiva, proponiendo una base sólida para el estudio empírico de la interculturalidad. Esta propuesta permite replantear la comprensión de los mecanismos interculturales al vincularlos con los procesos cognitivos fundamentales, lo que abre nuevas posibilidades para profundizar en las dinámicas interculturales y sus implicaciones en la educación y en la convivencia social.

En el ámbito metodológico, los diseños de investigación más utilizados incluyen el análisis documental y las reflexiones teóricas, como se observa en los trabajos de Medina y Gasché. Medina (2009) destaca la relevancia de las experiencias situadas y la investigación en “la gestión de proyectos y programas que responden a las demandas de los actores sociales, lo que sugiere un enfoque práctico y contextualizado en la investigación educativa” (p. 11). De manera similar, el diseño metodológico de Gasché (2005) aborda la interculturalidad como una integración entre los conocimientos indígenas y no indígenas, articulada a través de una concepción sintáctica de la cultura, entendida como el resultado de la acción subjetiva dentro de un marco social, en contraposición a una perspectiva externa observadora. Este enfoque subraya la participación de docentes y estudiantes, promoviendo el reconocimiento y la evaluación de los mecanismos de dominación internalizados para favorecer una democracia participativa; “esta oposición consiste además en la adopción del punto de vista del sujeto-actor en su sociedad y cultura quien se investiga actuando” (p. 199). Asimismo, este diseño permite evaluar los efectos de la dominación histórica y proporciona herramientas para contrarrestarla, reforzando la identidad cultural de los actores educativos.

En su investigación Borrero (2015) apela por un enfoque metodológico mixto que combina tanto métodos cualitativos como cuantitativos, con el propósito de desarrollar un estudio prospectivo que permita anticipar y planificar la formación del profesorado en función de las necesidades y realidades que viven en el aula de clases. En cuanto al paradigma en el que se fundamenta la investigación, se sitúa dentro del paradigma interpretativo, en miras a captar la complejidad de las interacciones culturales y las dinámicas sociales que se desarrollan en el entorno

educativo, lo que resulta fundamental para el diseño de propuestas formativas que sean realmente efectivas y pertinentes.

Metodológicamente, Avoro (2016) adopta en su estudio un diseño descriptivo con un enfoque mixto que combina métodos cuantitativos y cualitativos. Desde lo cuantitativo, se emplea un cuestionario diseñado para captar las percepciones y puntos de vista de los y las docentes. Los datos obtenidos son analizados estadísticamente para identificar tendencias generales y evaluar las necesidades formativas del profesorado. Por otra parte, en cuanto al paradigma de investigación, este sitúa dentro de los interpretativo y constructivos. Buscando en comprender las experiencias y significados que los individuos atribuyen a sus interacciones en contextos sociales y culturales.

En la investigación llevada a cabo por Restrepo et al. (2024), se empleó una metodología de investigación de naturaleza analítico conceptual, que se articula en tres procesos interrelacionados. En primer lugar, se lleva a cabo un abordaje conceptual que permite explorar y caracterizar los constructos filosóficos relevantes para la interculturalidad. Este primer paso es fundamental, ya que establece las bases sobre las cuales se desarrollará el análisis posterior. El segundo proceso implica un encuentro analítico que sigue un enfoque hipotético-deductivo. En este contexto, se revisa la naturalización de cada concepto filosófico a través de tres posibilidades clásicas: la simetría metodológica, el traspasamiento epistemológico (ya sea parcial o total) y la analogía. Este enfoque permite a quienes investigan desentrañar cómo los conceptos filosóficos pueden ser comprendidos y aplicados en el ámbito de las neurociencias cognitivas, lo que resulta crucial para el desarrollo del modelo propuesto.

El tercer proceso consiste en la presentación del modelo denominado "Huella Intercultural Elemental" (ELINIM), que surge de los análisis previos. Este modelo busca ofrecer una comprensión más profunda de los mecanismos neurocognitivos que subyacen a la interculturalidad, enfatizando la dinámica y la singularidad de las experiencias culturales de cada individuo. Se puede afirmar que el trabajo se encuentra dentro del paradigma constructivista, esto se evidencia en la manera en que los autores abordan la construcción de la interculturalidad, reconociendo que los procesos cognitivos y culturales son interdependientes y que la comprensión de la identidad y la cognición social se enriquece a través de la interacción de experiencias individuales y contextuales.

Existen otros enfoques considerables como el de Quincho , Inga y Álvarez (2020) quienes proponen un diseño descriptivo correlacional, permitiendo la asociación y comprobación de

hipótesis. La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario, utilizando encuestas para medir las incidencias de las variables. Analizando los datos obtenidos bajo un enfoque cuantitativo, mediante mediciones numéricas y análisis estadístico, con el fin de validar las hipótesis planteadas en el estudio.

En línea con esto, en otras investigaciones emplean el Mapeamiento Informacional Bibliográfico (MIB) como metodología principal, siguiendo el enfoque propuesto por Molina et al (2016). Esta metodología fue empleada para analizar los resúmenes de 61 artículos publicados en 19 revistas especializadas en la enseñanza de las ciencias y educación, abarcando países como Brasil, Colombia, México, Argentina, Nicaragua y Costa Rica, además de incluir cinco revistas en inglés. El MIB se presenta como un enfoque descriptivo que sirve como punto de partida para una mayor conceptualización del campo intelectual en la formación de docentes de ciencias desde la diversidad cultural. Además, posibilitaría la reconceptualización de prácticas pedagógicas al reconocer patrones de exclusión y promover enfoques inclusivos en contextos multiculturales.

De manera complementaria, el análisis comparativo de planes de estudio específicamente en la formación de docentes en filosofía, como en Farieta (2015), emplea un enfoque metodológico cuantitativo y comparativo en su análisis de los pregrados en filosofía en Colombia. El estudio se centra en la comparación de múltiples variables, como la duración de los programas, el número de créditos y la flexibilidad curricular. Para ello, utiliza datos numéricos en un análisis objetivo y medible de las diferencias entre los distintos programas. Este enfoque cuantitativo refuerza la posibilidad de identificar patrones y contrastes significativos entre las instituciones, tanto oficiales como privadas. Este abanico metodológico permite abordar integralmente la complejidad de la interculturalidad en la educación.

Autores como Medina (2015) y Bernal (2024) utilizan la revisión sistemática de la literatura y el análisis fenomenológico de casos para explorar debates sobre anglo-eurocentrismo y vinculación sociedad-formación docente. Otros, como Fornet-Betancourt et al. (2021) y Rosero (2020), adoptan enfoques reflexivos y teóricos para analizar la interculturalidad y la enseñanza de la filosofía. Mientras que, autores como Bruya (2015) y Kirloskar (2019) realizan análisis críticos y conceptuales para abordar la falta de multiculturalismo en programas de filosofía.

En cuanto a los resultados o conclusiones de estos trabajos Medina (2009), destaca la necesidad de reflexionar sobre las dificultades y desafíos en contextos interculturales, así como la

importancia de la enseñanza inclusiva de las lenguas y la articulación entre conocimiento epistémico y actividades interculturales. Por otro lado, estudios como el de Quincho et al. (2020) muestran la correlación entre formación docente y competencias interculturales, resaltando la importancia de incluir actividades interculturales para mejorar la atención a estudiantes diversos.

La investigación "Estudio Prospectivo para una formación intercultural del profesorado en la sociedad del siglo XXI" de Borrero (015) resalta que, aunque los centros educativos de Extremadura reconocen la diversidad cultural, prevalecen modelos normativos y multiculturales que no responden integralmente a las necesidades de un alumnado diversos. En el ámbito cognitivo, los docentes muestran una disposición hacia la aceptación de la diversidad, aunque persisten actitudes cíclicas de rechazo influenciadas por factores socioculturales. Aunque los fundamentos para una educación inclusiva se encuentran en el discurso de los docentes, la falta de medidas organizativas y didácticas limitan su aplicación. Asimismo, se subraya la necesidad de involucrar a estudiantes y familias para enriquecer la comprensión de la realidad educativa. En pocas palabras, este estudio evidencia la urgencia de avanzar hacia modelos educativos interculturales que integren la diversidad en la práctica docente, con énfasis en la formación del profesorado como eje central para la inclusión y el respeto a la diversidad en el siglo XXI.

La investigación de Avaro (2016) concluyó que existe una necesidad apremiante de implementar un modelo de formación docente en competencias interculturales en Guinea Ecuatorial. Los hallazgos revelaron que la mayoría de los docentes reconocen la importancia de estas competencias para gestionar la diversidad cultural en el aula, lo que es esencial en un contexto donde coexisten múltiples etnias y culturas. Pero, se identificó que muchos docentes carecen de la formación adecuada, lo que limita su capacidad para abordar eficazmente las dinámicas multiculturales.

Además, la investigación propuso la creación de un programa de formación que no solo se centre en la transmisión de valores, sino que también fomente el diálogo y el intercambio cultural entre los estudiantes. Este enfoque es esencial para promover una convivencia armoniosa y equitativa en el entorno educativo. En resumen, los hallazgos subrayan la importancia de dotar a los docentes de las herramientas necesarias para prevenir conflictos y facilitar un ambiente de respeto y entendimiento en las aulas, contribuyendo así a la paz social en Guinea Ecuatorial.

En la investigación de Restrepo et al. (2024), los hallazgos indican que la naturalización de conceptos filosóficos como la conciencia, el autocontrol, la identidad, la mente social, la alteridad y la moral es crucial para entender los mecanismos neurocognitivos de la interculturalidad. Se encontró que la simetría metodológica con las neurociencias cognitivas facilita esta naturalización, permitiendo un análisis empírico de los conceptos filosóficos. Además, es notable que el traspasamiento epistemológico y la analogía son útiles en la integración de algunos conceptos, aunque no en todos. En conjunto, estos hallazgos subrayan la importancia de un enfoque interdisciplinario para comprender la interculturalidad.

El análisis de los resultados de investigación en filosofía intercultural revela importantes reflexiones que contribuyen al entendimiento y promoción de la diversidad cultural en la educación filosófica. Medina (2015) y Bernal (2024) resaltan la necesidad de repensar los currículos universitarios para incluir perspectivas no eurocéntricas, promoviendo una mayor diversidad cultural y epistémica. Simbaña (2017) enfatiza la importancia de la conexión con la sociedad en la formación docente, destacando el papel del docente como líder transformacional y la necesidad de promover valores morales a través de experiencias prácticas en el currículo. Fornet-Betancourt, Saldaña y Salas (2021) subrayan la importancia del diálogo auténtico y una ética educativa que fomente la concienciación y la libertad, así como el desafío de desaprender metodologías monoculturales. Bruya (2015; 2017) y Rosero (2020) proponen acciones concretas para promover la diversidad cultural en el campo de la filosofía, mientras que Kirloskar (2019) y Gordon (2019) reflexionan sobre la importancia de superar el parroquialismo filosófico y abordar integralmente diversas áreas de la filosofía. En síntesis, los resultados de estas investigaciones destacan la necesidad de una educación filosófica más inclusiva, diversa y reflexiva que promueva un diálogo intercultural enriquecedor.

2.2. Planteamiento de la situación problema

La interculturalidad en la educación implica promover un diálogo crítico y mutuamente beneficioso entre las diversas culturas y grupos sociales, “se convierte en un proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación cultural y sociohistórica” (Castillo y Guido, 2015, p. 19). Su objetivo es generar otras miradas sobre los métodos de enseñanza y aprendizaje para que el currículo y las prácticas realmente reconozcan la diversidad cultural.

Por consiguiente, en el caso de las Instituciones de Educación Superior (IES) colombianas, se identifican grandes retos orientados a fomentar el *diálogo intercultural* en la totalidad de sus programas. Para Jahanbegloo (2015) este tipo de diálogo requiere una disposición para buscar la comunicación con otras culturas y un acuerdo sobre la construcción de valores comunes, a pesar de la diversidad legítima de las culturas, donde las partes se relacionen como fines en sí mismos, no como medios para un fin. *El diálogo intercultural* se nutre de múltiples perspectivas y se basa en valores como la inclusión y la solidaridad, mientras se mantiene alerta al peligro del relativismo. En última instancia, este diálogo busca un destino común, donde “el reconocimiento del hecho de que en el contexto de la vida algunos son similares a nosotros como humanos, aunque diferentes en tanto miembros de otra tradición de pensamiento” (Jahanbegloo, 2015 p. 17).

En este marco, es relevante considerar los aspectos señalados por el Ministerio de Educación Nacional (2019), tales como “la flexibilización de reformas curriculares más acordes con el contexto estudiantil, la armonización de propuestas curriculares que propicien el diálogo de saberes que permitan aceptar, comprender y valorar la diversidad e interculturalidad” (p. 108).

Es importante señalar que esta política educativa no se orienta de manera exclusiva a los pueblos y comunidades étnicas —como los pueblos indígenas, las comunidades afrodescendientes, negras, raizales, palenqueras y el pueblo Rom—. También, resulta pertinente detenerse a analizar cómo se gestaron las primeras alusiones a la educación intercultural en el ámbito de la educación superior en nuestro continente y respectivamente en Colombia con el objetivo de exponer las incidencias que dichas discusiones han tenido hasta el presente.

Según Mato (2007), la interculturalidad, en sus inicios, fue concebida como una categoría descriptiva, que alude a la existencia de relaciones “entre” culturas, o entre actores sociales o individuos culturalmente diversos, sin una orientación valorativa específica en caminata a la inclusión o ejercicio de reconocimiento. En América Latina, la circulación de este concepto comenzó en los años 50 a raíz de la evaluación de un proyecto de “ayuda técnica” en el campo de la salud entre el gobierno de los Estados Unidos y las agencias gubernamentales de salud de Brasil, Colombia, México y Perú, donde se evidenció la imposibilidad de “sustituir creencias tradicionales (sobre la salud) por ideas modernas” (Foster, 1955; citado en Mato, 2007). Así, la historia de la interculturalidad en América Latina, según Mato (2007), se caracterizó inicialmente por las relaciones de dominación entre conocimientos universales (ciencia) y saberes situados. Esto es

especialmente evidente en la descalificación de los saberes indígenas y afrodescendientes que reflejan estas relaciones de dominación, también presentes en la dependencia de la institucionalidad científica latinoamericana a otras organizaciones.

La resignificación se dio en los años 80, especialmente en programas de educación bilingüe que fueron planteados como alternativos a lo bicultural, destacando valores de igualdad y diálogo productivo entre culturas. Daniel Mato (2007) destaca como espacios cruciales de discusión intercultural y consolidación de perspectivas los siguientes eventos:

- Mayo de 1996: Seminario sobre universidades indígenas y programas afines, organizado por la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Uraccan), el Saskatchewan Indian Federated College (SIFC) de Canadá, y la Universidad de La Paz (UPAZ) en Costa Rica.
- Octubre de 1999: Evento "Indígenas 2000", organizado por Uraccan.
- Octubre de 2004: Seminario regional sobre la situación y perspectivas de la educación superior indígena en América Latina, organizado por Unesco-Iesalc y el Viceministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de Bolivia, en Oruro, Bolivia.
- Marzo de 2007: Encuentro de universidades interculturales e indígenas de América Latina, organizado por el Programa Universitario México Nación Multicultural de la UNAM y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (Proeib) en Morelos, México.
- Agosto de 2007: II Seminario sobre Pueblos Indígenas (pp. 69- 71).

Actualmente, la interculturalidad sustenta propuestas de organizaciones indígenas, afrodescendientes, instituciones educativas y agencias gubernamentales, reflejando su diversidad interna. Dada su relevancia y potencial transformador, es fundamental analizar sus múltiples concepciones, su relación con los contextos históricos y promover debates que permitan profundizar en su comprensión.

Así, para Dietz (2017) la interculturalidad se enfoca en las relaciones entre grupos dentro de una sociedad. No distinguiendo entre minorías y mayorías en términos demográficos, sino en términos de estructuras de poder. Es decir, los procesos que dan cuenta cómo a lo largo de la

historia algunos grupos han sido incluidos o excluidos son esenciales en el análisis intercultural. Pero, solo hasta el año 2013 se consideró oficialmente esta mirada en el ámbito universitario técnicamente hablando. Ese año, el MEN (2013) emitió los Lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural para fomentar la inclusión y la equidad a nivel superior en el sistema educativo.

La presente política aspira a abarcar todos los programas de educación superior. Pero resulta imperativo subrayar la necesidad de que, en determinados programas, la implementación y revisión de dichos estatutos se convierta en una prerrogativa, especialmente en aquellos que se dedican también a cometer educación. Así pues, en conformidad con lo expuesto en *la Nota Técnica sobre la Formación Docente* (MEN, 2022) que sigue los estudios de Krainer y Guerra (2016), se señala que la formación de docentes en y para la interculturalidad debe ser continua e integral, ya que son quienes llevan la responsabilidad de “la transformación de los conceptos en herramientas prácticas para el ejercicio de la interculturalidad en las aulas” (p. 18), estableciendo en sus prácticas pedagógicas un diálogo de saberes que permita y guíe la interacción entre conocimientos, culturas y creencias (De Sousa Santos, 2010). Así, se busca que “el docente eduque desde la diversidad, el respeto y el reconocimiento de los procesos educativos endógenos y las pedagogías propias de las que debe partir” (Sánchez, 2018; Walsh, 2008; como se citaron en MEN, 2022, p. 29).

En contraste con otros programas de formación de docentes, en el caso de la formación en filosofía, hay una notable carencia en cuanto a discursos sobre interculturalidad. Esta carencia se manifiesta tanto en los planes de estudio universitarios como en los ámbitos de investigación y en el cuerpo docente. De acuerdo con Rosero (2021) “el canon y la tradición filosófica occidental siguen siendo la concepción dominante en el ámbito de la enseñanza de la filosofía en la educación media y superior” (p. 97). En lo que respecta a la enseñanza de la filosofía, expresa una clara inclinación hacia occidente en sus prácticas y conceptos. Algo tan normalizado que pareciera prestarse poca atención a las disposiciones propuestas por la política educativa.

No se sostiene que la herencia de occidente en los planes de estudio sea perjudicial, ni que obstaculice los principios de inclusión, equidad e interculturalidad que la normativa fomenta para formar a los docentes de filosofía. La evidente presencia de esta tensión es motivo de reflexión, ya que sugiere deficiencias en la preparación de los docentes en filosofía o discrepancias en cómo se abordan las prácticas interculturales y sus respectivos discursos en los programas de pregrado. No

obstante, la narrativa "occidental" mencionada ha arraigado un imaginario que fomenta la idea errónea de que la filosofía es exclusivamente europea. Dentro de la profesión, de acuerdo con Bernal (2024) esta identidad occidental se ha establecido como la norma, al punto que el término "filosofía occidental" es redundante, ya que no se reconocen otras tradiciones filosóficas. Aunque es una identidad ampliamente aceptada, rara vez se cuestiona, a pesar de manifestarse en todos los aspectos de la profesión.

Respecto a los y las docentes, Bruya (2015; 2017) señala que ciertos departamentos universitarios profesan reconocer la relevancia de la enseñanza de la filosofía no occidental, pero han adoptado estrategias para evitar la contratación a tiempo completo de expertos en filosofías no occidentales, optando en su lugar por la contratación de profesores visitantes. Por otro lado, según Kirloskar (2019), los departamentos que incorporan otras filosofías en sus programas de estudio tienden a incluir "adjetivos descriptivos" o "etiquetas de especificación cultural" en los nombres de sus cursos, con el fin de resaltar las raíces étnicas de cada tradición (por ejemplo, "pensamiento asiático", "pensamiento latinoamericano", entre otros). En el caso de los estudiantes, esta coyuntura no es menos inquietante, ya que se ven obligados a someterse a procesos de "aculturación" impuestos para garantizar la adopción de formas de conocimiento que se consideran universales, aunque esto implique la supresión de su propia particularidad cultural. Según Gordon (2019) la decadencia de la disciplina filosófica se manifiesta en el "purismo cultural", cuando el canon occidental se convierte en todo lo que los estudiantes necesitan aprender y lo que debe ser enseñado.

Ahora bien, para enfocar nuestra discusión, examinaremos algunas alusiones sobre interculturalidad en los proyectos educativos de tres instituciones de educación superior públicas que incluyen, dentro de su oferta académica, la Licenciatura en Filosofía. Así pues, en la Universidad de Antioquia, entre 2009 y 2015 el Comité de Currículo gestionó el proceso de reforma curricular del programa de Licenciatura en Filosofía, se reestructuró el componente pedagógico basándose en análisis de investigaciones académicas realizadas entre 2000 y 2010. De tal análisis surgieron cuatro áreas clave: "sujeto y subjetividad, escenarios y contextos, diversidad e interculturalidad y, medios y mediaciones, que dan cuenta del despliegue de la pedagogía hacia múltiples escenarios" (Universidad de Antioquia, 2020, p. 12). Pero, se observa que la referencia a la interculturalidad queda relegada a un calificativo, sin especificaciones en el documento sobre cómo se define, se aborda y se integra de manera transversal en el programa. Sin tener en cuenta

que no debería considerarse como opcional, ya que está respaldada por las normativas de la política pública en educación.

Con relación al plan de estudios, según el Acuerdo No. 32 del 15 de noviembre de 2016, el programa se estructura en 174 créditos académicos con dos componentes principales: un componente enfocado en la formación filosófica, con 11 créditos de introducción obligatoria, 15 de filosofía, 14 de lengua antigua y moderna, y 45 de formación pedagógica con 36 créditos académicos. De estos cursos, 12 tienen un enfoque teórico, destinado a familiarizar al estudiante con los discursos y desafíos inherentes a las tradiciones pedagógicas, siendo el único que aborda conceptos relacionados con la interculturalidad, el curso denominado “educación e inclusión” (Universidad de Antioquia, 2016).

Los registros de acceso libre en el repositorio de la Universidad de Antioquia no contienen trabajos de pregrado en la licenciatura en filosofía, ya que en versiones anteriores del programa no era un requisito de grado (Universidad de Antioquia, s.f.). En este contexto, la práctica profesional se estructura en cuatro niveles: “inmersión en el contexto, formulación y ensayo de una propuesta de intervención, ejecución de la propuesta, y sistematización de la experiencia” (Universidad de Antioquia, 2020, p. 95). En este sentido, las actividades realizadas durante la práctica pueden no ser consideradas investigaciones en sentido estricto, ya que el producto final puede consistir en la socialización de experiencias educativas.

Por otro lado, en la Universidad Pedagógica Nacional, la formación en la Licenciatura en Filosofía consta de dos ciclos: uno de fundamentación, centrado en la comprensión crítica de los fundamentos conceptuales y metodológicos de la profesión docente, y otro de profundización, enfocado en la producción de conocimiento pedagógico y la investigación filosófica educativa. El plan de estudios incluye 160 créditos distribuidos en cursos de fundamentación y profundización. En esta última, destaca la inclusión de una cátedra específica dedicada a profundizar en el estudio de la filosofía latinoamericana (Universidad Pedagógica Nacional, s.f.). Sin embargo, el perfil del egresado aún se fundamenta en tradiciones europeas, y no se hace mención explícita a procesos de inclusión, equidad o diálogo intercultural en los documentos públicos consultados.

Aunque puede inclinarse a los estudios interculturales en las investigaciones de pregrado, de 203 entre 2013 y 2023 según el repositorio de la UPN, 14 de ellas han explorado la interculturalidad y la diversidad desde varias perspectivas. Se ha estudiado el impacto del genocidio

lingüístico en la pérdida de sabiduría ancestral (León, 2021), la posibilidad de narrativas para reivindicar la identidad latinoamericana, y la relación entre chamanismo, esquizofrenia y desterritorialización (Lozano, 2022). Además, se ha investigado el papel de la filosofía en la promoción de la paz, el postconflicto y el diálogo cultural (Sierra, 2019). También se presenta una tendencia por cierta noción de interculturalidad en los intereses de investigación de sus estudiantes a partir de las epistemologías del sur (García y Palacios, 2019).

Por último, el programa de Licenciatura en Filosofía de la Universidad del Valle busca brindar a sus estudiantes una formación integral, incluyendo bases teóricas, metodológicas y pedagógicas en filosofía. Este programa requiere 154 créditos académicos distribuidos en 10 semestres. El ciclo básico otorga 66 créditos, abordando asignaturas como introducción a la filosofía y ética. El ciclo profesional, con 88 créditos, incluye seminarios de investigación y práctica docente. El eje de formación general, presente en ambos ciclos, suma 32 créditos a través de asignaturas de libre elección. (Universidad del Valle, 2019). Al igual que los programas mencionados, en el proyecto educativo del programa no hay definiciones concretas, ni implícitas sobre prácticas formativas interculturales, en diversidad o multiculturales.

En las investigaciones producidas en el marco de la licenciatura, se encuentra que solo cinco trabajos, de un total de 55, exploran las relaciones entre la filosofía occidental y los discursos filosóficos no occidentales, destacando, por ejemplo, la relación entre la globalización y los saberes que circulan en la educación de los pueblos indígenas (Bomba, 2017). Además, se aborda la teoría política en Latinoamérica desde una perspectiva que reconoce las culturas amerindias (Martínez, 2017). También se discute el movimiento animalista, su división entre bienestaristas y abolicionistas, y la necesidad de una base ética coherente (Guevara, 2018). La relevancia de la obra del profesor Zuleta para el desarrollo del pensamiento crítico en el ámbito pedagógico y filosófico es destacada (Villegas, 2018).

La percepción inicial de un ausentismo o un volver a revisar los discursos sobre la interculturalidad en la formación de docentes en filosofía, tras el análisis de la información disponible, es más que una mera hipótesis y sobre todo una necesidad. Esto se expresa en que tres programas consideran la reestructuración de sus procesos educativos, buscando actualizar la filosofía de acuerdo con las necesidades del entorno, pero sin abandonar posturas ortodoxas, afincadas en ciertos postulados epistemológicos que limitan el reconocimiento de procesos de

desigualdad y exclusión de saberes, dejando a los y las docentes con conceptos desactualizados y poco conectados con la realidad.

La formación de docentes con enfoques interculturales es fundamental para promover aprendizajes que no estén marcados por la desigualdad, donde se contemplen las singularidades de los y las estudiantes antes que aplicar una censura basada en prejuicios arraigados. Esto implica valorar las tradiciones filosóficas propias y fomentar una visión más plural y enriquecedora del pensamiento filosófico. En última instancia, la formación de docentes pertinentes para su contexto y con las competencias necesarias para generar un impacto positivo es esencial. El propósito de este estudio es explorar los discursos que abarcan las relaciones conceptuales de la interculturalidad, que podrían estar subyacentes en la formación, así como explorar hasta qué punto podrían considerarse parte de la interculturalidad según la literatura especializada. Un ejercicio de reconocimiento permitiría a los programas de formación docente en filosofía revisar sus fundamentos o sistematizar aquellas experiencias pasadas por alto al no ajustarse a los parámetros convencionales de la disciplina filosófica. Por ende, este trabajo formula la siguiente pregunta de investigación.

2.3. Pregunta de investigación

¿De qué manera se manifiesta la interculturalidad en la formación de docentes de filosofía en tres universidades públicas de Colombia?

3. Justificación de la investigación

En los *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación* (MEN, 2014), se mencionan políticas y estrategias relacionadas con la formación de maestros y maestras. Entre los puntos destacados se incluyen políticas y estrategias para el fomento de la diversidad, la interculturalidad y el desarrollo de enfoques de educación inclusiva, tal como se menciona en el documento N° 14 *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* que, siguiendo los estudios de Boaventura de Sousa, subraya la importancia de la formación intercultural mediante una *ecología de los saberes*, “facilitando el diálogo entre diversos tipos de saberes, incluyendo el científico, el laico y el popular” (Ministerio de Educación Nacional, 2014,

p. 60). Además, aborda la multiculturalidad como una forma de sostener los derechos humanos como referente moral en países pluriétnicos y multiculturales, y el pluralismo como valoración de la identidad y las diferencias en distintos contextos. Sin embargo, este documento no clarifica las diferencias entre estos conceptos ni su impacto en la formación, revelando una desarticulación o falta de profundización en la forma en que la política educativa demanda a sus programas integrar estas definiciones.

En lo que respecta al *Sistema Colombiano de Formación de Educadores* (MEN, 2013) se establece que la formación docente debe reconocer y vincular la interculturalidad en todas sus formas, reflejando la pluriculturalidad de Colombia. Esto implica considerar la diversidad territorial, social, étnica, cultural, religiosa, de género y de orientación sexual, así como las distintas capacidades personales. Desde esta óptica, la formación docente debe incluir estrategias pedagógicas que faciliten el acceso al conocimiento y el apoyo según los ritmos y estilos de aprendizaje, fomentando una enseñanza contextualizada y centrada en el diálogo intercultural. Además, se deben crear condiciones relacionales y de infraestructura que promuevan procesos educativos que integren la diversidad del contexto nacional.

En este escenario, es imprescindible la revisión continua de los programas conforme a las políticas públicas educativas. Como se evidencia en el estudio de Farieta y Murillo (2024), quienes señalan que las reformas en las políticas de formación de docentes en filosofía en Colombia entre 2015 y 2017 tuvieron efectos significativos en los programas, como incrementos en los créditos y semestres requeridos, así como la introducción de requisitos adicionales como la acreditación de alta calidad. Estos factores incrementaron los costos de los programas, desalentando a potenciales estudiantes debido a la carga financiera. Además, la reducción en la matrícula también puede atribuirse a la percepción de la calidad de la formación, cambios en la estructura curricular y la falta de adaptación a las necesidades y expectativas de quienes aspiran ser docentes de filosofía, “quienes no logran ingresar, y cuentan con recursos, pasan a las universidades privadas, pero quienes no los tienen quedan sin posibilidades de acceder a la educación superior” (Farieta y Murillo, 2024, p. 9).

Según Gordon (2019), la formación en interculturalidad para docentes de filosofía conlleva una reflexión crítica sobre las estructuras de poder y las implicaciones éticas de la enseñanza filosófica. Bernal (2024) destaca la importancia de ampliar el marco de las filosofías comparadas,

diferenciar entre multiculturalismo e interculturalidad, y promover la inclusión de filosofías latinoamericanas y colombianas. Estas acciones son esenciales, pero aún pendientes. A la luz de la política pública y la literatura revisada, esta investigación se vuelve imperativa, considerando la fragmentación y las presiones que enfrenta la formación docente en filosofía debido a la política pública y las demandas del mercado educativo. Los programas de formación deben dedicar esfuerzos a dilucidar las relaciones de necesidad entre la política pública y los objetivos misionales de sus programas, destacando el pensamiento crítico intercultural como uno de los pilares fundamentales para una filosofía no convencional y más inclusiva en nuestro país.

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) permite examinar cómo los discursos reflejan, reproducen o desafían las relaciones de poder (Van Dijk, 2016). En la investigación, el ACD posibilita analizar cómo se articulan las narrativas discursivas en torno a temas como la interculturalidad, identificando cómo se representan y se negocian las diferencias culturales, y contribuye a comprender las dinámicas de poder y resistencia presentes en estos discursos (Pardo Abril, 2013). Puesto que, según Farieta (2015) la revisión de los programas de formación docente en filosofía permite evaluar y repensar los criterios de calidad educativa, promoviendo una formación adecuada. Además, facilita la adaptación de los planes de estudio a las necesidades contextuales de estudiantes, docentes y administrativos, mejorando la eficacia y calidad a largo plazo. Por tanto, es fundamental revisar los programas de licenciatura en filosofía en miras a una armonía con la normativa vigente y promover una formación crítica de calidad.

4. Objetivos de la investigación

4.1. Objetivo general:

Comprender como se manifiesta la interculturalidad en la formación de docentes de filosofía en tres universidades públicas de Colombia a través del análisis crítico del discurso.

4.2. Objetivos específicos:

1. Identificar los discursos y contenidos en relación con la interculturalidad en los programas de formación de docentes de filosofía en tres universidades públicas, mediante una revisión de los documentos institucionales.

2. Caracterizar los discursos relacionados con la interculturalidad en la formación de docentes de filosofía en tres universidades públicas de Colombia, a través de entrevistas a docentes.
3. Contrastar los discursos y contenidos en relación con la interculturalidad en los programas de formación de docentes de filosofía en tres universidades públicas con las políticas y normativas nacionales.

5. Marco conceptual

Este marco conceptual se organiza en torno a tres categorías —multiculturalidad, diversidad e interculturalidad— que permiten analizar las formas en que se configuran los discursos, prácticas y tensiones vinculadas a la formación de docentes de filosofía en tres universidades públicas de Colombia. A partir de estas categorías se busca comprender cómo las instituciones de educación superior interpretan y gestionan la presencia de múltiples tradiciones culturales y epistémicas en sus procesos formativos. En particular, la reflexión se orienta hacia la interculturalidad como apuesta central del estudio, entendida no solo como un principio de reconocimiento, sino como una perspectiva crítica que cuestiona los modelos hegemónicos de conocimiento y promueve el diálogo entre saberes diversos en el campo de la formación filosófica de los futuros maestros y maestras.

5.1. Multiculturalidad

La multiculturalidad ha sido un concepto ampliamente difundido en las últimas décadas, asociado a la coexistencia de diferentes grupos culturales dentro de un mismo contexto social y político. Walsh (2005) la define como “la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio [...] sin que necesariamente tengan una relación entre ellas” (p. 9). Desde esta perspectiva, el término describe una condición de pluralidad cultural que no implica necesariamente interacción, diálogo o transformación de las estructuras que sustentan las desigualdades.

En el campo de la filosofía, esta noción ha sido objeto de crítica por su tendencia a mantener un orden monocultural bajo la apariencia del reconocimiento de la diferencia. Bernal Ríos (2024) señala que el multiculturalismo, aunque busca visibilizar otras tradiciones de pensamiento, termina favoreciendo “una suerte de apartheid filosófico-cultural” (p. 6), al reconocer la existencia de otras

racionalidades sin permitir su integración efectiva en la formación filosófica. De este modo, el multiculturalismo se convierte en una estrategia de reconocimiento que no logra alterar los fundamentos epistémicos de la tradición occidental.

Esta misma tensión se evidencia en el contexto educativo colombiano. Rodríguez, Yarza de los Ríos y Echeverri (2016) analizan cómo los lineamientos del sistema de formación de maestros (2014) y el Decreto 2450 de 2015 introducen la interculturalidad y la diversidad cultural como discursos estructurantes de la formación inicial. No obstante, advierten que dichas políticas “instrumentalizan y reducen al mínimo la expresión multicultural”, limitándola a un enunciado formal que no se refleja en las competencias de enseñar, formar y evaluar. En consecuencia, la multiculturalidad se mantiene en un plano declarativo, sin transformar de manera sustantiva las prácticas educativas ni las epistemologías que las sustentan.

Desde una perspectiva filosófica crítica, Fornet-Betancourt (2001) amplía la comprensión del fenómeno al situarlo en el marco de la globalización. El autor plantea que la filosofía, al participar en los movimientos críticos de su tiempo, se confronta con “la lucha de culturas vivas por sus propios espacios contextuales”, una lucha que revela la existencia de múltiples formas de interpretación y organización del mundo (p. 132). Para Fornet-Betancourt (2001), las culturas no son objetos pasivos de estudio, sino “fuentes de interpretación y de sentido de lo real” (p. 133), lo que exige reconocerlas como portadoras de racionalidades propias capaces de reconfigurar el discurso filosófico.

Así entendida, la multiculturalidad no solo designa la coexistencia de culturas diversas, sino que expone las tensiones entre reconocimiento, exclusión y jerarquía que atraviesan los espacios educativos y filosóficos contemporáneos. En su dimensión crítica, implica cuestionar la aparente neutralidad del conocimiento y abrir el pensamiento a la pluralidad de voces y experiencias que configuran el mundo social y académico.

5.2. Diversidad

La categoría de diversidad se configura como un eje fundamental para comprender las tensiones y posibilidades en los procesos educativos contemporáneos, especialmente en contextos marcados por la pluralidad cultural, étnica y epistémica. Lejos de ser una condición o característica exclusiva de ciertos grupos, la diversidad constituye una cualidad inherente al ser humano y un

principio organizador de la vida social y educativa (Rodríguez, Yarza de los Ríos y Echeverri, 2016). Formar “desde y para la diversidad” implica revisar las metas educativas y concebir la diferencia no como déficit, sino como potencia para la construcción colectiva del conocimiento, promoviendo valores como la empatía, la cooperación y la reflexión crítica sobre las propias prácticas docentes.

Desde una perspectiva filosófica, Fornet-Betancourt (2001) plantea que la diversidad cultural impulsa una transformación profunda del pensamiento, en tanto promueve el reconocimiento de múltiples contextos de sentido y modos de interpretar el mundo. Esta diversidad, al manifestarse como “fuente de posibilidades que también podemos hacer nuestras” (p. 133), convoca a una apertura hacia las distintas tradiciones filosóficas, sociales y culturales que contribuyen a una comprensión más universal y plural de la humanidad. En este sentido, la diversidad no se reduce a una mera coexistencia, sino que exige un diálogo auténtico entre culturas vivas que reclaman su lugar en la configuración del pensamiento y la acción.

En el ámbito educativo, la diversidad cultural se vincula con el reconocimiento de la “otredad” y la aceptación del otro en su diferencia (Walsh, 2005). Este enfoque parte de la identificación y valoración positiva de las diferencias —de género, lengua, edad, religión, hábitos culturales o formas de vida— como expresión de la creatividad humana. Comprender la diversidad de esta manera implica cuestionar las nociones y prácticas sociales que conciben la diferencia como obstáculo para la educación o el desarrollo, promoviendo en cambio una visión que valore la coexistencia dinámica y las interacciones interculturales.

Asimismo, la diversidad cultural puede entenderse como resultado de la presencia de minorías étnicas o comunidades migrantes dentro de las sociedades contemporáneas, fenómeno que evidencia las múltiples formas de discriminación, racismo y xenofobia que aún persisten (Dietz, Cortés, Naranjo y Zuany, 2009). Reconocer esta realidad es indispensable para que las instituciones educativas asuman un papel transformador frente a las desigualdades estructurales, generando espacios de aprendizaje donde todas las identidades culturales sean legitimadas y escuchadas.

Por su parte, Bernal Ríos (2024) sugiere que la diversidad debe trascender las estrategias de inclusión superficial propias del multiculturalismo, y asumirse más bien como una herramienta crítica frente al monoculturalismo que domina los currículos universitarios. En esa línea, el

Ministerio de Educación Nacional propone entender la diversidad cultural como una “interculturalidad crítica”, orientada a cuestionar el modelo homogéneo de conocimiento y abrir paso a la participación de múltiples tradiciones filosóficas y culturales.

En suma, la diversidad se comprende aquí como una condición constitutiva de las sociedades contemporáneas y un principio ético y pedagógico que interpela las prácticas educativas, promoviendo la construcción de espacios de encuentro, reconocimiento y reciprocidad entre saberes y sujetos culturalmente diversos.

5.3. Interculturalidad

La interculturalidad ha evolucionado desde un enfoque político-reivindicativo, por decirlo de alguna manera, hacia una propuesta pedagógica decolonial, que desafía las estructuras de poder y promueve la inclusión de las culturas "diferentes" (Walsh, 2009). En contraposición a la educación multicultural, que solo busca la coexistencia de culturas sin interacción significativa, la educación intercultural fomenta el diálogo, la integración y el respeto mutuo entre culturas, favoreciendo una educación que valore las identidades culturales y promueva la igualdad (Castillo y Guido, 2015).

El desarrollo de competencias interculturales, que incluyen habilidades cognitivas, actitudinales y comportamentales, es esencial para la convivencia en una sociedad diversa (Figueredo y Ortiz, 2014). Estas competencias son clave en la formación de docentes, ya que los prepara para gestionar la diversidad que necesariamente el docente se encuentre en el aula. Siendo necesario dicho enfoque en la educación superior enriquecen la formación docente, creando espacios para una enseñanza inclusiva que responda a la pluralidad social (Peñalva Vélez y Leiva, 2019; Moya, Moreno y Núñez, 2019).

5.3.1 Educación intercultural

El concepto de interculturalidad ha experimentado transformaciones significativas desde los años 90 hasta nuestros días, pasando de un enfoque inicialmente político-reivindicativo, centrado en la lucha indígena y la inclusión de culturas marginadas, a una comprensión más amplia que abarca aspectos políticos, sociales, epistémicos y éticos. De acuerdo con los estudios de Walsh

(2009) este enfoque buscaba confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, formando ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar juntos por una sociedad más equitativa. Posteriormente, la interculturalidad paso a convertirse en una propuesta pedagógica decolonial que busca desafiar las estructuras de poder y promueve la inclusión de aquellos llamados “diferentes”:

Pero al mismo tiempo, lo intercultural fue asumiendo un sentido socio-estatal de burocratización. Al legalizar la Educación Intercultural Bilingüe como “derecho étnico y colectivo” y como programa educativo para indígenas, algo que sucedió en la mayoría de los países latinoamericanos con poblaciones indígenas en los 80 y 90, lo intercultural llegó a ser parte del aparato de control y de la política educativa estatal. (Walsh, 2009, p. 6).

En este escenario y como marco de acción política aparecen conceptos como *multiculturalidad e interculturalidad*. La educación multicultural se refiere a la coexistencia de diferentes culturas en un mismo espacio, sin promover interacciones significativas entre ellas, sin profundizar en la interacción, el diálogo y la valoración mutua de las culturas. Puede implicar la tolerancia de la diversidad cultural, pero no necesariamente la promoción de la igualdad, el respeto y la integración entre las culturas. (Demorgon, 2010; como se citó en Castillo y Guido, 2015, p. 8). Mientras que la educación intercultural va más allá de la mera coexistencia de culturas, promoviendo el diálogo, la interacción y el enriquecimiento mutuo entre ellas. Busca superar las desigualdades, prejuicios y discriminaciones basadas en la diversidad cultural, indican Castillo y Guido (2015).

No obstante, para Castillo y Guido (2015) busca asegurar que todos los estudiantes, sin importar su origen, accedan a una educación de calidad que valore sus identidades culturales. También impulsa la formación de maestros capacitados en el diseño de currículos inclusivos que reflejen la diversidad cultural, y la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan el aprendizaje y la valoración de las diferencias.

La educación intercultural, según Figueredo y Ortiz (2014), posibilita en su implementación el desarrollo de *competencias interculturales* que abarcan aspectos cognitivos, actitudinales y comportamentales. Estas competencias son esenciales para la convivencia en una sociedad plural, favoreciendo la comunicación y la relación con otros, la expresión de ideas, la cooperación, la empatía, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Además, González, Flores y Focsan

(2016) señalan que las competencias interculturales se refieren a la capacidad de los maestros de percibir la cultura en su totalidad, rompiendo con las barreras del aprendizaje tradicional y fomentando la creatividad en la enseñanza. Por su parte, Avoro (2015) señala que las competencias interculturales desde el ámbito de lo emotivo se relacionan con la sensibilidad cultural, al percibir y comprender las diferencias y promoviendo relaciones empáticas. Destaca que la relevancia de fomentar la convivencia intercultural y el respeto a la diversidad en las aulas puede ser especialmente significativo en entornos donde la migración y la diversidad cultural son realidades presentes. Walsh (2009) aboga por una interculturalidad que trascienda las fronteras de la educación y se convierta en un proceso de diálogo entre culturas que busca la construcción de sociedades diversas y en un ordenamiento social distinto.

5.3.2 Interculturalidad en la educación superior

La interculturalidad en educación superior se configura como un eje decisivo para la formación de maestros y maestras, no solo por su potencial normativo (convivir con la diferencia), sino por su densidad formativa: implica disposiciones éticas, competencias relacionales y capacidades de lectura crítica de los contextos. En esta línea, Dervin y Jacobsson (2021) sostienen que la interculturalidad es crucial en la educación superior porque contribuye a prevenir estereotipos y prejuicios al promover sensibilidad, apertura mental y una disposición respetuosa hacia el encuentro con la diversidad. En consecuencia, la formación intercultural no opera únicamente como un “tema” dentro del plan de estudios, sino como una orientación transversal que prepara a los estudiantes —en tanto futuros líderes y profesionales— para interactuar con culturas diversas, conducir equipos heterogéneos, gestionar conflictos interculturales y favorecer formas de colaboración en escenarios globalizados (Dervin y Jacobsson, 2021).

Ahora bien, este horizonte formativo exige mediaciones pedagógicas concretas. No basta con declarar la interculturalidad; es necesario que se materialice en prácticas de enseñanza y aprendizaje que interpelan activamente a los sujetos en formación. En ese sentido, Peñalva y Leiva (2019) enfatizan que la formación docente puede enriquecerse mediante metodologías activas, en tanto estrategias que comprometen a los y las estudiantes con la construcción situada del conocimiento a través de experiencias prácticas, colaborativas y participativas. Esta perspectiva desplaza un enfoque transmisivo y propone, más bien, una formación donde importan la

organización de espacios que favorezcan la interacción, la selección del método pertinente para cada situación de enseñanza, la orientación y gestión de actividades, y la promoción de relaciones interpersonales basadas en el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el respeto mutuo (Peñalva y Leiva, 2019). En términos formativos, dichas metodologías resultan especialmente relevantes para la interculturalidad porque habilitan escenarios donde la diferencia no es un “contenido” adicional, sino una condición real de la experiencia de aprendizaje.

Desde esta mirada, los programas de pregrado que incorporan la interculturalidad tienden a estructurarse como modelos formativos reflexivos y funcionales, en los que se delimitan objetivos específicos, conocimientos y estrategias, y se afrontan desafíos derivados de nuevas formas de enseñar y aprender. En el contexto colombiano, Moya, Moreno y Núñez (2019) señalan que los programas de formación de maestros que integran una perspectiva intercultural dialogan con la complejidad real de las aulas, al crear espacios de práctica diversos que representan el entramado social del país. Este argumento cobra especial fuerza en ciudades como Bogotá, donde confluyen diversidad étnica y dinámicas de migración creciente, y donde la formación docente se ve compelida a sostener procesos de reflexión, redefinición de roles educativos e implementación de estrategias pedagógicas que favorezcan la interculturalidad en el aula (Moya et al., 2019).

5.4. Formación de docentes de filosofía

La formación de docentes de filosofía ha sido tradicionalmente estructurada en torno a enfoques historicistas y eurocéntricos, donde se enfatiza el conocimiento de filósofos clásicos y se emplean métodos centrados en el análisis textual y la lógica formal (Cárdenas, 2005; Paredes y Villa, 2013). Sin embargo, la crítica al currículo tradicional ha impulsado la necesidad de repensar la enseñanza de la filosofía para incluir diversas tradiciones de pensamiento, más allá de la perspectiva occidental (Bernal, 2024). Este cambio no se reduce a “sumar autores” no occidentales, sino que supone interrogar las condiciones de legitimidad del saber filosófico escolar: qué se reconoce como filosofía, quiénes son considerados interlocutores autorizados y bajo qué gramáticas se define lo universal.

En esa dirección, la discusión sobre eurocentrismo evidencia que la formación filosófica puede quedar “determinada por el pensamiento europeo impuesto desde la modernidad como la única manera legítima y universal de hacer filosofía” (Paredes & Carmona, 2019, como se citó en

Prada-Dussán, 2024, p. 183). Esta determinación no es neutra: instala la idea de que habría una “única filosofía digna de ser conservada y transmitida al interior de las diferentes culturas” (Paredes & Carmona, 2019, como se citó en Prada-Dussán, 2024, p. 183), lo cual reproduce jerarquías epistémicas y restringe el diálogo con otras racionalidades. Incluso, en el plano didáctico, cuando la planificación de aula se hace sin una problematización explícita del canon, “si los maestros diseñan sus planes de aula..., se refuerzan las pretensiones de una universalidad de la filosofía eurocéntrica” (Paredes & Carmona, 2019, como se citó en Prada-Dussán, 2024, p. 183). En otras palabras, la selección de contenidos, los dispositivos de lectura y evaluación, y las formas de argumentar enseñadas no solo transmiten “filosofía”, sino también una política del conocimiento.

Frente a ello, la filosofía intercultural propone un enfoque que cuestiona la supremacía de la tradición filosófica occidental y busca integrar contribuciones de otras culturas, promoviendo comprensión mutua mediante el diálogo intercultural (Kimmerle, 1994; Schepen y Granness, 2019). En América Latina, este horizonte se fortalece con la filosofía de la liberación, que critica el eurocentrismo y plantea una inculturación de la filosofía, es decir, su reinscripción en los contextos históricos y culturales propios (Fornet-Betancourt, 2021). En el campo escolar colombiano, esta discusión toma forma en la exigencia de “una enseñanza que trascienda la filosofía monocultural y eurocéntrica” (Prada-Dussán, 2024, p. 183) y que se oriente hacia una “filosofía intercultural y decolonial” (Prada-Dussán, 2024, p. 183). En términos curriculares, esta orientación demanda “construir un ‘currículo intercultural’ que haga frente a injusticias epistémicas” (Rosero, 2020, como se citó en Prada-Dussán, 2024, p. 183), lo cual implica reconocer no solo diversidades culturales, sino también desigualdades históricas en la validación de saberes, lenguajes y experiencias.

Ahora bien, el giro intercultural en filosofía también debe atender condiciones materiales y didácticas de la enseñanza. Prada-Dussán (2024) recupera críticas a prácticas centradas en el texto como dispositivo hegemónico, que “convierten el texto en el centro de la clase y exigen comprender un lenguaje complejo y metafórico” (Hernández, Nossa, & Soler, 2022, como se citó en Prada-Dussán, 2024, p. 183). En contextos reales de aula, además, se advierte que “otras estrategias son viables con grupos de pocos participantes y no con cerca de cuarenta” (Hernández et al., 2022, como se citó en Prada-Dussán, 2024, p. 183). Esto es clave para tu marco teórico: una formación docente en filosofía orientada interculturalmente no solo reconfigura contenidos y fundamentos, sino que exige pensar mediaciones metodológicas situadas (dinámicas de aula, tamaño de grupos,

evaluación, recursos) para que el diálogo intercultural no quede enunciado como ideal, sino realizado como experiencia formativa.

Esta discusión se tensiona con el campo de las políticas públicas: la reconfiguración de la enseñanza de la filosofía en Colombia ocurre en medio de procesos que pueden restringir su presencia institucional. En esa dirección, Prada-Dussán (2024) advierte la “reducción de espacios filosóficos en la formación de maestros” (p. 189), lo cual impacta directamente la posibilidad de formar docentes con herramientas críticas para tramitar la diversidad cultural y epistémica. Así, la pregunta por la formación de docentes de filosofía se articula necesariamente con la interculturalidad: no se trata solo de una actualización disciplinar, sino de una disputa por el lugar del pensamiento crítico y por el tipo de racionalidad escolar que se legitima para comprender y habitar sociedades plurales.

5.4.1 Enseñanza de la filosofía

Para este trabajo es necesario comprender el concepto de enseñanza de la filosofía y los enfoques considerados en la formación docente en filosofía, para ahondar en las concepciones que las y los autores exponen sobre la enseñanza de la filosofía definida desde la interculturalidad. En este sentido, Paredes y Villa (2013) advierten que:

La formación de licenciados en Filosofía y la enseñanza de la filosofía en los niveles secundario y superior está anclada, en cuanto a contenidos, a una perspectiva historicista y a los métodos de enseñanza y de evaluación a una verbalista. (p. 38).

Esto sugiere que la formación en filosofía se basa en métodos de enseñanza y evaluación que se enfocan en una única manera de recibir el conocimiento. Cárdenas (2005) comenta que la filosofía no solo se ha enseñado a través de la historia o de los procesos de lecto-escritura, “sino que también se ha estudiado por temas lógica, teoría del conocimiento, ontología, metafísica y ética o mediante la historia de la filosofía” (p. 39). Este enfoque implica que el aprendizaje se guía por la idea de un orden necesario para la asimilación del conocimiento (el orden epistemológico implantado por Occidente); es decir, que sin conocer a Platón no se puede hablar de Aristóteles, y mucho menos de Descartes.

Esta perspectiva de enseñar la filosofía como una disciplina que puede dividirse en núcleos temáticos, permitió que ejercicios didácticos como el seminario alemán que se destacó por su intención de fusionar investigación y docencia, adoptando la premisa de "enseñar investigando e investigar enseñando" (Cárdenas, 2005, p. 44). El Seminario alemán se presenta como una alternativa o estrategia y, al mismo tiempo, un complemento a la clase magistral. En contraste con la lección académica, que busca la precisión conceptual y el rigor del pensamiento, privilegiando la exactitud científica en una comunicación unidireccional para maximizar la eficacia del proceso informativo, el seminario aborda las limitaciones inherentes a este último método de enseñanza.

Mientras que en la lección académica se prioriza la precisión en los conceptos y el rigor del pensamiento, con una comunicación de una sola dirección para optimizar la eficacia informativa, el seminario adopta un enfoque más participativo. En este último, las personas aportan sus ideas y perspectivas sobre el tema o tarea asignada. La exigencia de presentar por escrito cada subtema refleja la necesidad de preparación y compromiso individual. Sin embargo, a pesar de su potencial, algunos grupos no logran aprovechar plenamente el seminario, limitándose a una posición pasiva de aprendizaje en lugar de comprometerse con la actitud creativa y proactiva que la metodología requiere. En última instancia, el éxito del seminario depende de contar con participantes dispuestos a aportar y utilizar los recursos más actuales de la ciencia.

Así las cosas, Falgueras (1979) señala que en 1973 se publica una Historia de la Filosofía dirigida por François Chatelet, donde la enseñanza de la filosofía no busca imponer un conocimiento dogmático ni reducir la filosofía a una lista de conceptos inmutables, sino más bien fomentar una lectura dinámica y reflexiva de las ideas, que permita al lector confrontarlas, comprender sus implicaciones y valorar las distintas perspectivas filosóficas en función de su capacidad para iluminar o desafiar la realidad.

De acuerdo con Paredes (2013) la cuestión de enseñar filosofía como una materia independiente o considerarla como una competencia que se integra transversalmente en otras disciplinas plantea un dilema pedagógico crucial. Al reconocer que la filosofía proporciona estructuras de pensamiento aplicables al análisis de diversas áreas del conocimiento, surge la interrogante sobre por qué persistir en abordarla como una entidad separada en lugar de concebirla como una competencia. Aunque la noción de elaborar un listado exhaustivo de filósofos puede resultar árida, la reflexión filosófica requiere una base de conocimiento en filosofía. En este

sentido, se argumenta que para pensar filosóficamente es necesario contar con un canon filosófico, lo cual implica centrarse en los fundamentos y autores de la disciplina. La discusión se amplía al explorar la pertinencia de revisar problemáticas antropológicas desde la enseñanza filosófica, planteando la necesidad de mantener una disciplina con sus autores y competencias específicas en este proceso de formación.

Bernal (2024) critica el currículo tradicional en la enseñanza de la filosofía, señalando que los programas monoculturales y eurocéntricos en América Latina y el Caribe son limitados y excluyentes. Estos currículos se basan en categorías del pensamiento filosófico occidental, imponiendo el eurocentrismo y negando otras tradiciones de pensamiento y filosofías. Aunque se han realizado esfuerzos por construir propuestas didácticas menos tradicionales, estas difieren poco de la instrucción clásica. En otras palabras, cambiar el aula de clases como una estrategia para generar aprendizajes por otros medios es insuficiente si, en esencia, solo se cambia un edificio por otro. Las dinámicas de subordinación y las lógicas de poder entre estudiantes y docentes permanecen bajo el mismo parámetro, como se observa en la propuesta del seminario alemán de Hoyos (1988):

Requiere además el seminario de un ambiente propicio, diverso al del salón de clase. En las universidades alemanas, seminario es no solamente la actividad académica que hemos descrito, sino además una instalación peculiar con su propia edificación, la misma que se ha desarrollado en Institutos. (p. 53).

Paredes y Villa (2013) destacan que la enseñanza de la filosofía en Colombia sigue un modelo de instrucción clásica, donde no se usan imágenes o el cine como herramientas pedagógicas, desatendiendo que el cine es una herramienta poderosa para profundizar en la comprensión y representación de conceptos filosóficos, ofreciendo nuevas perspectivas y significados a los textos filosóficos. Díaz y Pulido (2019) proponen una noción más amplia de la enseñanza de la filosofía, argumentando que la didáctica filosófica debe centrarse en la reflexión sobre las diversas problemáticas de la existencia humana, siguiendo la práctica del filósofo. No obstante, algunos autores critican que esta perspectiva antropológica es un cambio disciplinario subordinado al corpus del conocimiento occidental, por eso diversos autores han desarrollado alternativas como el proyecto filosófico intercultural, que consiste en una propuesta que tiene, según Rosero (2020), tres objetivos: analizar críticamente la relación entre filosofía y pedagogía;

visibilizar las diferencias y discursos silenciados y la reflexión de los procesos educativos y pedagógicos.

Del mismo modo, la filósofa Diana de Vallescar (2001) propone tres ejes-principios filosóficos para elaborar una teoría intercultural en la enseñanza: el pluralismo y la pluralidad de la filosofía, el diálogo y la razón contextual. Estos principios buscan liberar a la filosofía y dirigirla hacia filosofías contextuales que puedan incorporar nuevas experiencias existenciales, alejadas, ajenas y fronterizas, lo que representa un desafío para la sociedad. Además, se enfatiza la necesidad de fomentar en los estudiantes una actitud de apertura, tolerancia y respeto hacia la diversidad cultural y filosófica:

El prefijo o adjetivo inter (procedente de interculturalidad), no es ningún apéndice o suplemento, sino que resulta ser la parte más relevante. Ya que denota la relación de (semejanza)- diferencia, que existe entre filosofías, culturas y religiones. Lo anterior supone que existen culturas diversas que han producido formas propias y específicas de filosofía; pero también nos plantea cómo es posible el entendimiento entre estas culturas filosóficas. En este sentido la filosofía intercultural puede ser el nombre de una actitud o enfoque filosófico que, a pesar de reconocer sus centros, intenta ir más allá de todo centrismo, superando todo planteamiento comparativo. Pues éste implicaría un punto fuera de neutral inexistente. desde donde compararlas con justicia. (p. 40).

Para Zuchel y Samour (2018) abordar la filosofía intercultural en el contexto de la enseñanza es una disposición a ensanchar las racionalidades, es decir, a multiplicar las voces de la razón. Se plantea la necesidad de una enseñanza de la filosofía que pueda contribuir a la apertura hacia un espacio intercultural, incorporando nuevas experiencias existenciales, como las del inmigrante o el indígena, entre otras, que representan figuras contemporáneamente visibles y sorprendidas.

5.4.2 Filosofía intercultural

En el centro del debate sobre la filosofía intercultural se defiende la idea de que ninguna tradición filosófica puede reclamar ser el modelo universal en el campo. Así, según Bernal (2024), el movimiento internacional de la filosofía intercultural tuvo su origen en Alemania entre 1991 y

1995 con la conformación de la Sociedad de Filosofía Intercultural. En esencia, este movimiento busco redefinir la filosofía y se centra en discutir los problemas asociados al monoculturalismo y al pensamiento puramente occidental. Entre los pioneros de este debate se encuentra el filósofo alemán Heinz Kimmerle, quien desde la década de los ochenta ha dedicado sus investigaciones a reformar los planes de estudio y a reconocer la igualdad epistémica de las contribuciones de las tradiciones no occidentales. Kimmerle enfatizó en que “en el mundo actual, la filosofía será intercultural o carecerá de relevancia social” (Kimmerle, 1994; como se citó en Bernal, 2024, p.16).

Schepen y Granness (2019) señalan que el mayor aporte del trabajo de Kimmerle es su énfasis en una propuesta metodológica donde la importancia de la “inmersión” en la “otra” cultura es lo que permite comprender otras filosofías; aunque no necesariamente esto requiera una experiencia de carácter etnográfico o in situ. Kimmerle, de acuerdo con la lectura de Schepen y Granness (2019) propuso el método del “diálogo” como fundamental para la filosofía intercultural, subrayando la importancia de escuchar las perspectivas de otras culturas. Describió paso a paso este método de comprensión intercultural en tres fases: primero, reflexionar y reconocer los prejuicios negativos hacia las filosofías de otras culturas; segundo, estudiar los textos y dialogar con filósofos locales para comprender el contexto; tercero, reflexionar sobre cómo estos diálogos afectan la comprensión de la propia tradición filosófica. Así, el método del “diálogo intercultural” es lo que finalmente diferencia a este enfoque de las filosofías comparadas, con la generación de una mayor conciencia de la riqueza de la diversidad cultural.

Ahora bien, en cuanto a la filosofía intercultural latinoamericana puede decirse que esta se diferencia del movimiento internacional de la filosofía intercultural al enfocarse en la diversidad cultural latinoamericana y revisando los currículos filosóficos desde las asimetrías epistemológicas en la historia de la disciplina. Así pues, Fonet-Betancourt (2021) propone una historia de la filosofía intercultural en América Latina, identificando sus orígenes en los primeros cursos y congresos sobre el tema en las universidades latinoamericanas en la década de 1990. Durante este periodo, los representantes fundacionales de la filosofía latinoamericana de la liberación se encontraron con el movimiento internacional de la filosofía intercultural, representado por figuras como Panikkar y Wimmer.

Según Fonet (2001) los problemas principales del diálogo intercultural en filosofía abarcan varios aspectos críticos. En primer lugar, se enfatiza la importancia de la explicación comunicativa

de posiciones culturalmente determinadas y diferenciadas, se destaca la necesidad del proceso de contextualización e "inculturación de la filosofía", lo cual implica adaptar las ideas filosóficas a los contextos culturales específicos. Otro problema esencial es la ruptura con la relación tradicionalmente dominante entre la filosofía europea y la latinoamericana, así como la superación de la unilateralidad dominante que ha caracterizado esta relación.

Enfatiza la importancia de leer desde la experiencia histórica para identificar hilos conductores a nivel hermenéutico-epistemológico en el quehacer filosófico en una perspectiva intercultural. Se busca comprender cómo los conceptos y nociones, que pueden adolecer de una determinación monocultural, pueden ser adecuados para abordar los desafíos actuales y desarrollar un pensamiento crítico y creativo en un contexto intercultural. (Fornet-Betancourt, 2001, p, 30). En este orden de ideas Fornet-Betancourt (2001) señala que, la historia de esta corriente puede rastrearse más atrás en la obra de Leopoldo Zea entre 1950 y 1970. El liberacionismo, por su parte, emergió en los años 70s con figuras como Augusto Salazar Bondy en Perú, Orlando Fals Borda en Colombia, y Enrique Dussel en Argentina, unificándose ambas tradiciones bajo la filosofía latinoamericana de la liberación (Bernal, 2024).

A partir de la lectura de Castro Gómez (2011), Dussel establece, que el sistema cultural dominante ha perpetuado una filosofía acrítica y cómplice de las políticas coloniales impuestas por la modernidad europea, caracterizada por una voluntad de dominio que ignora a Latinoamérica. La filosofía de la liberación se centra en revelar esta dominación en distintos ámbitos: mundial (centro-periferia), nacional (burguesía-clase obrero y pueblo), y pedagógico (cultura imperial vs. cultura periférica y popular). Para criticar el eurocentrismo y la Modernidad, Dussel propone dos paradigmas: el paradigma eurocéntrico, que sostiene que la Modernidad es exclusivamente europea y se desarrolló sin interacción con otras culturas, y el paradigma mundial, que considera 1492 y la llegada a América como el punto de inicio del sistema mundo. Se empezó de esta manera a discutir la necesidad de incidir en una renovación con enfoque intercultural en los currículos de las facultades de filosofía de América Latina.

6. Metodología

Esta investigación cualitativa se desarrolla conforme a los principios del paradigma crítico (Ricoy, 2006; Melero, 2012; Beltrán y Ortiz, 2020) o la teoría crítica (Guba y Lincoln, 2002). Este paradigma se caracteriza por indagar y comprender la realidad en la que se inserta la investigación pertinente, sino por provocar transformaciones sociales en esta, considerando el aspecto humano de la vida social. Así, el paradigma crítico se caracteriza por indagar, obtener datos y comprender la realidad de la investigación, sino por provocar transformaciones sociales, en los contextos en los que se interviene (Melero, 2012). El paradigma crítico sienta su base en la teoría crítica del conocimiento que posiciona la reflexión y la emancipación social como respuesta a las hegemonías y las formas de dominio, y hace de la conciencia el medio para lograr las reivindicaciones frente a la justicia social y el alcance del bien común (Beltrán y Ortiz, 2020).

Los procesos investigativos se consideran espacios de participación, responsabilidad social y compromiso con las necesidades y expectativas de las comunidades, fundamentados en apuestas por la transformación emancipadora y orientados hacia la toma de decisiones para el beneficio común. En este recorrido, las prácticas sociales se orientan con base en una teoría que se interioriza, reflexiona y analiza críticamente para ponerla en función de los cambios que se necesitan, valiéndose para ello de los actos comunicativos (Beltrán y Ortiz, 2020).

Se aspira desde el paradigma crítico a la unión entre la teoría y la práctica, usando la primera como fundamentación y guía de la segunda, con una interacción mutua (Ricoy, 2006). Por tanto, el paradigma crítico es emancipador, invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que está implicado y la posibilidad de cambios que este puede generar (Melero, 2012). Bajo esta perspectiva, exigen de la investigadora una constante reflexión-acción-reflexión, implicando el compromiso de la investigadora desde la práctica para asumir el cambio y la liberación de las opresiones que generen la transformación social. Esto implica un proceso de participación y colaboración desde la autorreflexión crítica en la acción (Ricoy, 2006).

La realidad, desde el paradigma crítico, es entendida como una construcción moldeada por diversos factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género, que se cristalizan en estructuras percibidas como naturales e inmutables (Guba y Lincoln, 2002). La epistemología asociada a este paradigma es transaccional y subjetivista, lo que implica que la investigadora y el objeto de estudio están interactivamente vinculados, y los valores de quien investiga influyen

inevitablemente en la investigación. Así, los hallazgos están mediados por valores, desafiando la distinción tradicional entre ontología y epistemología (Guba y Lincoln, 2002). La metodología es dialógica y dialéctica, requiriendo un diálogo entre la investigadora y lo investigado para transformar la ignorancia en una conciencia más informada, permitiendo entender cómo cambiar las estructuras y las acciones necesarias para efectuar el cambio. Quienes investigan actúan como "intelectuales transformadores" que descubren y examinan conocimientos históricos y subyugados, vinculando la comprensión histórica con elementos de crítica y esperanza (Giroux, 1988; Guba y Lincoln, 2002).

6.1 Estrategia metodológica: Análisis Crítico del Discurso

Descrito el paradigma en el que se ubica esta propuesta de investigación, se propone entonces el Análisis Crítico del Discurso como estrategia metodológica. Según Wodak (2003) el Análisis Crítico del Discurso (ACD) se ha empleado para denotar la teoría que antes se identificaba con el término Lingüística Crítica (LC) en las investigaciones sobre los discursos sociales. Así pues, el término ACD se emplea hoy para hacer referencia al enfoque que, desde la lingüística crítica, tienen los y las intelectuales que consideran que la amplia unidad del texto discursivo es la unidad básica de la comunicación. Esta perspectiva tiene en cuenta, de modo muy concreto, los discursos institucionales, políticos, de género y mediáticos (en el más amplio sentido) que dan testimonio de la existencia de unas más o menos abiertas relaciones de lucha y conflicto. Según Van Dijk (2009), el objetivo principal del ACD es revelar las intenciones subyacentes en los textos, tanto hablados como escritos. Esto va más allá de simplemente interpretar significados, ya que implica examinar las consecuencias y propósitos detrás de esos significados. En resumen, busca descubrir las ideologías de los hablantes y cómo los discursos contribuyen a mantener desigualdades, jerarquías y sistemas de dominación, así como a resistir contra ellos.

Algunos problemas que aborda ACD se relacionan con la investigación crítica, por su herencia de la Escuela de Frankfurt y por los fenómenos sociales que aborda. De esto encontramos, indagaciones sobre ¿Qué es el conocimiento?, ¿Cómo se construye el discurso en las instituciones sociales y cómo éste es a su vez constructor de ellas?, ¿De qué modo opera la ideología en las instituciones sociales?, ¿Cómo obtiene y conserva la gente el poder en el interior de una comunidad dada? Entre otras.

Finalmente, es importante enfatizar en la estructura básica de los discursos. Jäger (2008) propone las siguientes distinciones terminológicas en sentido pragmático, estas serían: Interdiscursos que engloban todos los discursos no científicos y sirven de contexto para los discursos especiales; los Discursos Especiales como la ciencia o las ciencias; los Hilos Discursivos que son procesos discursivos que tratan temas específicos de manera coherente, pues cada hilo discursivo tiene una dimensión sincrónica (en un momento específico) y diacrónica (a lo largo del tiempo); y los Fragmentos Discursivos que son partes de un discurso que abordan un tema específico.

En el contexto de la investigación sobre la interculturalidad en los programas de formación docente en filosofía, es fundamental rastrear en los discursos hablados y escritos las representaciones y construcciones de la interculturalidad, las concepciones de diversidad cultural, las dinámicas de poder implícitas, y las posibles exclusiones o invisibilizaciones de perspectivas y saberes diversos. La estrategia metodológica del análisis crítico del discurso permite desentrañar las relaciones de poder, los discursos hegemónicos y las ideologías presentes en los textos y discursos, revelando las estructuras de dominación y resistencia que subyacen en la formación de docentes en filosofía. Así, esta estrategia metodológica sirve para cuestionar y problematizar las narrativas establecidas, visibilizar las voces silenciadas, y promover una reflexión crítica que contribuya a una formación docente más inclusiva, intercultural y comprometida con la diversidad.

6.2. Técnicas de investigación

Entre las técnicas propuestas en esta investigación se contemplan:

A. Análisis documental:

El cual consiste en la aplicación de técnicas de análisis factorial, en especial el análisis de correspondencias y la clasificación, a tablas de contingencia, creadas a partir de los datos, que se complementan con métodos propios del dominio textual como los glosarios, las concordancias y la selección de palabras y segmentos característicos, para así proveer una herramienta comparativa de los textos que son analizados. La comparación implica clasificar a los individuos o a los textos en grupos homogéneos en cuanto al vocabulario empleado, de lo que se pueden deducir consensos (Pardo Abril, 2013).

El análisis documental, de acuerdo con Castillo (2005) implica tres operaciones clave: indización, resumen y clasificación. Indización o descripción característica selecciona términos clave para representar los temas del documento, facilitando su identificación. El resumen brinda una visión general del contenido sin incluir interpretación. La clasificación asigna una categoría temática al documento para organizarlo y facilitar su recuperación. Estas operaciones son esenciales para representar eficazmente la información y permitir su acceso posterior.

B. Entrevista semi-estructurada

Para realizar una entrevista semi estructurada con el método de análisis crítico del discurso, se deben seguir estos pasos: diseño cuidadoso de las preguntas, consideración del marco teórico, atención al contexto durante la entrevista, registro y transcripción precisa, identificación de patrones y significados en el discurso, interpretación crítica para comprender las relaciones de poder y las ideologías, y elaboración de conclusiones coherentes con el marco teórico. Estos pasos garantizan un análisis riguroso y reflexivo del discurso de los participantes (Núñez y Santamarina, 2017).

6.3. Instrumentos para recolección de información

Para el análisis documental, se utilizará una ficha de análisis de contenido, la cual, según Castillo (2005), se presenta en un formato estructurado que comprende distintos campos destinados a registrar información específica. Estos campos abarcan detalles como el título del documento, la fecha de publicación, el autor, el tema principal, las palabras clave, los hallazgos relevantes, citas destacadas y cualquier otro dato pertinente para el análisis. La ficha de análisis de contenido facilita la organización sistemática y la comparación de la información extraída de los documentos, permitiendo la identificación de patrones, tendencias y relaciones entre los datos recopilados.

Además, es relevante señalar que el diseño del cuestionario para la entrevista semiestructurada se basará en los resultados obtenidos del análisis documental. Esto posibilitará contrastar las afirmaciones presentes en los documentos institucionales de los programas con las expresadas por docentes y estudiantes.

En este estudio participarán docentes, directivos y estudiantes de los programas mencionados. El análisis documental abarcará los documentos maestros de cada una de las tres licenciaturas, algunos programas de curso y los trabajos de grado producidos en los últimos cinco años en las licenciaturas donde se aborde la interculturalidad o la diversidad. Para la entrevista semiestructurada, se seleccionará a 1 docente, en la medida de lo posible que coordine o direcciones el programa.

6.4. Universo documental y población participante

Se examinarán específicamente los documentos oficiales del programa, con el objetivo de aplicar una técnica de análisis de contenido alineada a los objetivos de la investigación. Además, se llevará a cabo una serie de entrevistas con tres personas clave del programa: la persona responsable de la coordinación del programa, un/a docente y un/a estudiante. Estos participantes serán seleccionados con base en su conocimiento directo del programa y su relación con el proceso educativo de la Licenciatura en Filosofía.

En cuanto a los criterios de exclusión, se excluirán aquellos miembros del programa que no tengan un contacto directo o relevante con la formación académica y pedagógica del programa o que no cuenten con una permanencia suficiente en el mismo para aportar información relevante para la investigación. Los resultados de la investigación serán socializados con los participantes para obtener retroalimentación y garantizar la validez del análisis realizado.

7. Consideraciones éticas

Finalmente, una investigación desde el Análisis Crítico del Discurso (ACD) debe, como cualquier estudio investigativo según Baeza, (2020), tener consideraciones éticas para asegurar el bienestar de los participantes y la integridad del estudio, como por ejemplo: obtener un consentimiento informado que garantice que los participantes comprendan los objetivos, procedimientos y posibles riesgos de la investigación; respetar la autonomía y la capacidad de decisión de niños y adolescentes; evitar discriminación por razón de raza, género o condición social. Está investigación se ampara en algunas de las normativas que dan cuenta de apuntes fundamentales para el manejo de esta información, como lo son:

La Constitución Política de Colombia, especialmente en su Título II, establece los derechos fundamentales de todos los ciudadanos, incluyendo el derecho a no ser discriminado (art. 13), a la intimidad y el buen nombre (art. 15). Estas disposiciones resaltan la importancia de respetar la libertad y autonomía en la obtención y manejo de datos sensibles. Esto significa que no se puede obligar, presionar, mentir, encubrir o manipular a nadie para obtener información. Por esta razón, el consentimiento informado es fundamental, ya que contribuye a evitar cualquier forma de discriminación basada en esa información, protegiendo así el buen nombre y la dignidad de las personas.

Este consentimiento autoriza al investigador principal, designado por la Universidad de Antioquia según la Resolución Rectoral 39994 del 27 de marzo de 2015, a tratar los datos recopilados conforme a la Política de Privacidad para el Tratamiento de Datos Personales. Esta política aborda aspectos como la naturaleza de la información (pública, sensible, clasificada o reservada), la responsabilidad en su administración, la obtención, uso y circulación de los datos personales, entre otros. Los titulares de los datos tienen el derecho de solicitar en cualquier momento la modificación, actualización o eliminación de su información de las bases de datos de la investigación.

La Resolución 008430 de 1993 aborda la investigación en salud desde la perspectiva del comportamiento humano. Según su artículo 11, la investigación en educación se considera de bajo riesgo, ya que no emplea métodos o técnicas que intervengan o modifiquen aspectos biofísicos, sociológicos, sociales o sensitivos del comportamiento de los participantes. Además, en cumplimiento del artículo 12, la investigación se suspenderá si se identifica algún riesgo o daño para los participantes. Por otro lado, tanto la Declaración de Helsinki como la guía ética del Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS) reconocen que ciertos aspectos particulares de una persona pueden hacerla vulnerable y requerir protección especial durante la investigación, debido a su mayor susceptibilidad a posibles perjuicios.

En esa medida, son principios éticos fundamentales de la investigación, sustentados en el Código ético de la Asociación Americana de Investigación Educativa aprobado por el Consejo de AERA y en otros informes y guías, los siguientes:

- El respeto: Como derecho inalienable centrado en el trato justo y humano sobre los individuos, que, además, son sujetos autónomos, libres y responsables de sí. Apelando al

reporte Belmont (1979), este es un aspecto importante a la hora de realizar investigaciones con seres humanos, pues centra su accionar en el trato justo a los agentes autónomos y a las comunidades marcadamente vulnerables.

- La participación y la cooperación: La investigación comprende a las personas con las que se desarrollará el trabajo como participantes y no como población u objeto de conocimiento. Esto plantea una relación en la que son partícipes del proceso investigativo y, por tanto, susceptibles de aportes en términos de objeciones, preguntas o complementos en los escenarios de construcción de datos o devolución de avances, para que la investigación se desarrolle de forma conjunta, dialógica y colaborativa.
- La benevolencia: considera que tanto el proceso de obtención como manejo de datos debe cuidar de no hacer daño a las personas, por lo que se debe orientar hacia el bienestar, garantizando los derechos fundamentales. Se tendrá como fundamento extremar los cuidados, evitando que sus acciones u omisiones puedan ocasionar cualquier tipo de daño a las personas que interactúan en el proceso. Se toma allí como base el Informe Belmont (1979) en términos de criterios mínimos como: nunca justificar un tratamiento brutal a los seres humanos y documentar los riesgos, beneficios y el consentimiento informado.
- Comunicación y relacionamiento: Los participantes tienen el derecho a conocer, actualizar y rectificar cualquier dato obtenido durante el proyecto, además, de procurar que todos los participantes entiendan de manera libre y clara el proyecto de investigación: su metodología, marcos teóricos, objetivos, alcances y limitaciones. Para esto es importante contar con una estrategia de comunicación y relacionamiento con las personas involucradas para asegurar que, a través de diversos canales y con distintos mensajes, la información sea clara para todos y todas.
- Justicia: En cuanto orden rector que propicia el cultivo de la igualdad, se actuará conscientemente y consecuente, para evitar cualquier exclusión, marginación o segregación injustificada de personas, opiniones, palabras y perspectivas de saber. Se incluye con ella algunos los fines de la justicia social: la participación y el reconocimiento.
- Transparencia: Debe hacerse explícita a todos los participantes toda forma de financiación o apoyo que reciba el proyecto. También se espera apertura de parte de quien investiga a responder cada pregunta y mantener comunicación asertiva y verídica respecto a cada

acción y decisión que se tome frente a la investigación, a menos que, como lo describe la Guía Ética para la Investigación Educativa de la Asociación Británica de Investigación Educativa (BERA, por sus siglas en inglés) (2019), el diseño propio de la investigación lo amerite o que se pueda poner en riesgo el bienestar y la confidencialidad de los participantes en la investigación.

- No discriminación: Manifestando la declaración de los derechos humanos y la constitución política de Colombia, se considera que toda la persona tiene igualdad de participación y aplicando el principio de reconocimiento, se valoran todas las personas participantes con igual posibilidad de contribuir a la investigación sin distinción de ninguna característica no explícita y aceptada previamente por todos los implicados en el desarrollo de la investigación.

8. Discursos institucionales sobre interculturalidad, diversidad y multiculturalidad en la formación de docentes de filosofía

8.2. Presentación y propósitos del capítulo

En coherencia con la pregunta de investigación que orienta este estudio, referida a la manera en que se manifiesta la interculturalidad en la formación de docentes de filosofía en tres universidades públicas de Colombia, y con el primer objetivo específico, orientado a identificar los discursos y contenidos relacionados con dicha noción mediante la revisión de los documentos oficiales que orientan las licenciaturas en filosofía en las tres universidades. Se parte de la premisa de que en estos documentos se condensan proyectos formativos, nociones antropológicas de formación docente, horizontes ético-políticos y decisiones curriculares que, de manera directa o indirecta, configuran la forma cómo se entiende y se gestiona la interculturalidad en la educación superior y, en particular, en la formación de maestros y maestras de filosofía.

Este enfoque permite, además, atender no solo a lo que los documentos dicen de manera directa, sino también a lo que se deja por fuera. Las recurrencias temáticas, las categorías ausentes, las poblaciones que no se nombran o los enfoques que no se consideran son leídas aquí como parte del campo discursivo, en tanto revelan los límites de lo decible y de lo pensable dentro de cada programa. De esta manera, la herramienta del análisis documental, articulado al ACD, aporta una comprensión crítica de los discursos institucionales, de los significados que se legitiman y de aquellos que quedan en los márgenes (Galeano Marín, 2012).

8.2.1. Universo documental y fuentes institucionales

El corpus documental se compone de textos oficiales seleccionados por su carácter normativo y orientador de la formación de licenciados y licenciadas en filosofía.

Universidad	Tipo de documento	Año	Nombre del documento
Universidad de Antioquia	Plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía, del Instituto de Filosofía.	2016	Acuerdo N° 32 del 15 de noviembre de 2016. Plan de Estudios Licenciatura en Filosofía. Archivos institucionales.
	Documento de lineamientos institucionales	2019	Idea y horizontes de formación del Instituto de Filosofía. Documento interno recibido por comunicación personal.
	Autoevaluación	2020	Informe de autoevaluación con fines de reacreditación. Vicerrectoría de Docencia. Documento interno recibido por comunicación personal.
	PEP	2020	Proyecto Educativo del Programa Licenciatura en Filosofía (1465). Archivos institucionales
Universidad del Valle	Documento Maestro	2019	Documento maestro del Programa de Licenciatura en Filosofía. Facultad de Humanidades, Vicerrectoría Académica. Documento interno recibido por comunicación personal. (Vigente hasta la cohorte del 2022)
	Documento Maestro	2019	Documento maestro del Programa de Licenciatura en Filosofía. Facultad de Humanidades, Vicerrectoría Académica. Documento interno recibido por comunicación personal. (Vigente a partir de la cohorte del 2023)
	PEP	2019	Proyecto Educativo de Programa: Licenciatura en Filosofía. Facultad de Humanidades.

	Plan de Estudios	2020	Malla curricular licenciatura en filosofía. Facultad de Humanidades, Departamento de Filosofía
Universidad Pedagógica Nacional	Documento Maestro	2014	Documento maestro de renovación de registro calificado: Licenciatura en Filosofía. Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencias Sociales. Documento interno recibido por comunicación personal.
	Autoevaluación	2023	Informe de autoevaluación para la renovación de la acreditación en alta calidad: Licenciatura en Filosofía. Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencias Sociales. Documento interno recibido por comunicación personal.

Elaboración propia.

Para realizar la codificación, y con base en la literatura especializada que sustenta el marco teórico, se definieron tres categorías de análisis: *interculturalidad*, *multiculturalidad* y *diversidad*. Con el fin de facilitar la identificación visual y el tratamiento sistemático de la información, se asignó un color a cada categoría: *interculturalidad* (amarillo), *multiculturalidad* (azul) y *diversidad* (morado). Durante la lectura de los documentos, los fragmentos discursivos que se relacionaban, de manera explícita o implícita, con las nociones correspondientes a cada categoría fueron marcados con el color correspondiente. Este procedimiento permitió organizar los fragmentos discursivos en una matriz de análisis de contenido, identificar patrones y vacíos, y reconocer tanto los elementos enunciados por las instituciones como aquellos que fueron omitidos.

Tabla

2

Anexo N° 1- Instrumento Matriz de Análisis de Documentos Oficiales.

Anexo N° 1- Instrumento Matriz de Análisis de Documentos Oficiales										
OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN N°1: Identificar los discursos y contenidos en relación con la interculturalidad en los programas de formación de docentes de filosofía en tres universidades públicas, mediante una revisión de los documentos institucionales.										
DATOS DE LOS DOCUMENTOS			CATEGORÍAS DE ANÁLISIS							
INSTITUCIÓN	TIPO DE DOCUMENTO	REFERENCIA DEL DOCUMENTO	INTERCULTURALIDAD	OBSERVACIÓN	MULTICULTURALIDAD	OBSERVACIÓN	DIVERSIDAD	OBSERVACIÓN	FRECUENCIA DE APARICIÓN	CATEGORÍAS EMERGENTES

Elaboración propia.

8.2.2. Horizonte normativo y categorías de análisis

En esta investigación, *la interculturalidad* es la categoría central porque permite leer la formación docente en filosofía en relación con la legitimidad del conocimiento: qué saberes se autorizan, qué diferencias se reconocen y qué diálogos (o silencios) se habilitan entre tradiciones culturales y epistémicas. Por ello, se asume como una perspectiva crítica y transformadora que cuestiona modelos hegemónicos y promueve el diálogo de saberes en el currículo y las prácticas formativas. *Multiculturalidad* y *diversidad* se mantienen como categorías de contraste, pues dan cuenta de discursos afines a lo intercultural que pueden aparecer nombrados bajo esos términos.

Multiculturalidad

Se entiende como coexistencia de pluralidad cultural en un mismo espacio, sin que implique necesariamente interacción, diálogo de saberes ni transformación de desigualdades; su uso analítico identifica discursos de reconocimiento nominal de la diferencia sin evidencias de integración curricular ni reciprocidad epistémica. (Walsh, 2005; MEN, 2014; Rodríguez, Yarza de los Ríos y Echeverri, 2016; MEN, 2019; MEN, 2022; Bernal Ríos, 2024)

Diversidad

Se define como eje ético-pedagógico y condición constitutiva que exige reconocimiento de la otredad y valoración de múltiples diferencias; incorpora su dimensión histórico-estructural (exclusión y discriminación) y demanda condiciones institucionales y curriculares de legitimación, escucha y participación efectiva. (Walsh, 2005; Dietz, Cortés, Naranjo y Zuany, 2009; MEN, 2013; Rodríguez, Yarza de los Ríos y Echeverri, 2016; MEN, 2019; Bernal Ríos, 2024)

Interculturalidad

Se operacionaliza como perspectiva crítica que supera la coexistencia multicultural y orienta el análisis a las relaciones (frecuentemente asimétricas) entre culturas y saberes y a las condiciones que habilitan o bloquean diálogo, reciprocidad y justicia epistémica; implica cuestionar jerarquías y etnocentrismos en la formación filosófica y promover prácticas de inclusión, mediación y aprendizaje intercultural, manteniendo alerta ante su uso retórico sin transformación real. (Fornet-Betancourt, 2001; Fornet-Betancourt, 2007; Walsh, 2009; Walsh, 2010; Castro-Gómez, 2011; Bruya, 2015; Castillo y Guido, 2015; Jahanbegloo, 2015; Kirloskar, 2019; Dervin y Jacobsson, 2021; Gordon, 2019; Rosero, 2020; Fornet-Betancourt, 2021; Fornet-Betancourt, Saldaña y Salas, 2021)

8.3. Análisis por categorías

Para el Ministerio de Educación Nacional, la interculturalidad en la educación superior no se reduce a la convivencia de culturas ni a una idea decorativa, sino que implica relaciones de transformación, interacción, diálogo y aprendizaje entre saberes en clave crítica y recíproca; por eso advierte que no puede convertirse en folklorismo ni en una “palabra comodín” funcional a intereses institucionales, sino asumirse como un modelo educativo más amplio que reconfigura procesos de enseñanza-aprendizaje. En coherencia con ello, la formación de licenciados y licenciadas en filosofía debe ser continua e integral, orientada a llevar la interculturalidad a prácticas reales de aula desde el respeto a la diversidad y a las pedagogías propias. Para las universidades, esto implica capacitar y actualizar a sus actores en inclusión y equidad, revisar los currículos para responder a la diversidad estudiantil y articular acciones en red que vuelvan operativa la interculturalidad en la institución. (MEN, 2013; 2014; 2014; 2019; 2022)

8.3.1. Interculturalidad

8.3.1.1. Universidad de Antioquia

En los documentos analizados de la Universidad de Antioquia, la interculturalidad se configura como un significante que opera en varios registros a la vez, lo cual permite observar tanto su potencia crítica como su domesticación institucional. En un plano macro, se presenta como horizonte institucional asociado a paz, equidad e inclusión, y se vincula explícitamente con la

legitimación de otros repertorios de conocimiento al señalar el “Compromiso (...) con la construcción de paz, equidad, inclusión e interculturalidad (...) con propuestas académicas y saberes ancestrales al servicio de la educación para la paz” (Universidad de Antioquia, 2020, p. 23).

Esta formulación sitúa la interculturalidad como parte de una ética institucional de lo público, donde la universidad se proyecta como agente de transformación social, pero sin detallar de manera sistemática qué condiciones curriculares o epistemológicas sostienen ese propósito. En paralelo, la interculturalidad se traduce a un lenguaje pedagógico-didáctico cuando se afirma “(...) un marcado interés por los enfoques interculturales e incluyentes que apoyen al docente en el diseño de ambientes de enseñanza-aprendizaje” (Universidad de Antioquia, 2020, p. 85). Aquí, lo intercultural aparece como cualificador metodológico de la docencia: un enfoque que acompaña el diseño de ambientes, más que un eje conceptual desarrollado con alcance transversal.

No obstante, el corpus también contiene enunciados que acercan la interculturalidad a una clave crítico-transformadora, en la medida en que se articula con el diálogo de saberes y con el cuestionamiento de jerarquías epistémicas en la formación filosófica. Esto se explicita cuando se plantea que:

(...) en el caso de los programas de Licenciatura, la formación debería esforzarse por involucrar componentes educativos que permitan también dialogar con las comunidades y en los barrios, para que las capacidades formadas propiciar diálogos de saberes, transmitir contenidos, ideas y propuestas, pues las personas en las comunidades también saben que pueden dialogar con filosofía. Este diálogo es el puente para que el pensar filosóficamente incida sobre el mundo social y sus realidades ético-políticas. (Universidad de Antioquia, 2019, p. 6).

En esta misma línea, el texto introduce de modo directo una apuesta decolonial y de género que tensiona la tradición académica al afirmar que:

(...) debe resaltarse, además de todo lo antedicho, que la formación en filosofía propende por procesos de enseñanza con calidad ética y pedagógica y considerando las problemáticas sociales y actuales para poder analizar filosófica y juiciosamente un panorama determinado sin olvidar la importancia de un enfoque de género para comprender la realidad epistémica de los individuos; pero también partiendo de un enfoque decolonial que permita darle voz

y cuerpo en la academia a los cuerpos racializados. Los retos sociales son bastantes ya que el llamado es hacia nuestra realidad, pensar cómo transformarla, analizarla y cuestionarla”. (Universidad de Antioquia, 2019, p 9).

En términos curriculares, este horizonte se concreta también como expectativa formativa explícita cuando se define, que uno de los resultados de aprendizaje implica que el licenciado o licenciada en filosofía: “diseña y perfila propuestas para el diálogo intercultural, en el respeto a la diferencia, y en la búsqueda de metas comunes en sociedades heterogéneas y con arraigo territorial” (Universidad de Antioquia, 2019, p 22). La interculturalidad, así, no solo se enuncia como valor institucional, sino que aparece como resultado de aprendizaje, con un énfasis en respeto a la diferencia, construcción de metas comunes y territorialidad.

Sin embargo, el nivel de presencia muestra tensiones entre la relevancia declarada y el desarrollo efectivo del concepto. Los propios registros del análisis evidencian baja densidad textual:

- Interculturalidad: 2 veces.
- Intercultural: (adjetivo, incluyendo “interculturales”): 4 veces.

Este dato no solo cuantifica la aparición, sino que sugiere una jerarquía discursiva: la inclusión tiende a concentrar el peso institucional, mientras la interculturalidad aparece con menor frecuencia y, en ocasiones, como adjetivo que acompaña otras prioridades. De hecho, en esta lectura los términos diversidad, multiculturalidad e interculturalidad se usan de manera declarativa y poco diferenciada. Interculturalidad aparece como referente y como ‘enfoque’ pedagógico, pero sin desarrollo conceptual ni transversalización clara en el plan de estudios; la única asignatura explícitamente vinculada es ‘Educación e inclusión’. El peso fuerte del discurso recae en inclusión, paz y calidad/ internacionalización (inglés), más que en una filosofía intercultural que cuestione el canon. Siendo así que, la interculturalidad se instala como una marca institucional y curricular puntual, pero no necesariamente como una arquitectura conceptual que reordene el plan de estudios o el canon filosófico.

Respecto a los lugares donde se enuncia, el currículo aparece como uno de los soportes más claros de la categoría, especialmente en la reforma del componente pedagógico, donde la

interculturalidad se incorpora como “referente” del despliegue formativo en diálogo con directrices externas. Esto se expone de forma directa en el relato de reforma:

Entre 2009 y 2015 el Comité de Currículo gestionó el proceso de reforma curricular del programa de Licenciatura en Filosofía, atendiendo a directrices del Ministerio de Educación Nacional en asuntos relacionados con el sistema de créditos académicos y con la inserción de un componente en inglés para los programas académicos universitarios; a las recomendaciones propuestas en 2006 por los pares académicos y al desarrollo del plan de mejoramiento del anterior proceso de acreditación [...] De allí emergieron cuatro referentes: sujeto y subjetividad, escenarios y contextos, diversidad e interculturalidad y, medios y mediaciones, que dan cuenta del despliegue de la pedagogía hacia múltiples escenarios, permitiendo la comunicación entre investigadores y maestros, entre saberes específicos y saber pedagógico, entre políticas estatales y políticas locales e institucionales. (Universidad de Antioquia, 2020, p. 12).

En docencia y práctica, la interculturalidad se materializa como vínculo con comunidades y como experiencia situada, cuando se afirma que “los estudiantes (...) podrán compartir conocimientos y saberes (...) con las distintas etnias y grupos humanos, en comunidades rurales y urbanas” (Universidad de Antioquia, 2020, p. 131), y se añade el soporte metodológico afirmando que “en esta modalidad se hace más énfasis en (...) desarrollar o apoyar un proyecto siguiendo las especificidades de la IAP” (Universidad de Antioquia, 2020, p. 131). En el plano del estudiantado, su presencia se desplaza hacia la gestión de la diversidad y la permanencia, como muestran las estrategias de caracterización: “La universidad ha adelantado la caracterización de la población estudiantil, especialmente a partir de UdeA-Diversa como una propuesta que pretende responder a la particularidad de la población estudiantil” (Universidad de Antioquia, 2020, p. 144), y la proyección institucional:

Hacia 2027 la Universidad de Antioquia será reconocida como líder en educación superior inclusiva por su capacidad de atender la diversidad cultural, social, territorial y de capacidades. Se espera que el programa haya contribuido a construir una cultura de la permanencia y la graduación estudiantil. (Universidad de Antioquia, 2020, p. 23).

En esta misma dirección, la interculturalidad se integra a dispositivos de gestión académica y bienestar, pues se propone que “la puesta en marcha de un sistema de alertas basado en la

caracterización y la atención de la particularidad es un eje clave para la permanencia estudiantil”. (Universidad de Antioquia, 2020b, p. 13), así mismo, “este profesional deberá gestionar el conocimiento e incorporará la inclusión e interculturalidad en su rol como docente” (Universidad de Antioquia, 2020, p. 9). Así, la interculturalidad aparece tanto en el currículo como en la docencia situada y, con fuerza, en el repertorio institucional de permanencia e inclusión.

En relación con la política pública, las citas muestran una respuesta explícita a marcos estatales y exigencias de acreditación/mejoramiento, especialmente en el proceso de reforma curricular y en la articulación de la interculturalidad a lenguajes de calidad y gestión. La mención directa de directrices del Ministerio de Educación Nacional en la reforma, la incorporación del componente de inglés y la referencia a políticas estatales locales sugieren que parte importante del posicionamiento institucional se alinea con exigencias externas y con un vocabulario de legitimación de calidad. Al mismo tiempo, el bloque decolonial y el énfasis en diálogo de saberes con comunidades introducen una tensión productiva: la interculturalidad no queda completamente reducida a cumplimiento, pero su formulación crítica aparece concentrada en fragmentos específicos y no necesariamente desplegada como criterio transversal del plan de estudios. En conjunto, el archivo discursivo de la UdeA configura una interculturalidad que oscila entre horizonte institucional, enfoque pedagógico, resultado formativo y promesa crítica, con materializaciones prácticas en territorio, pero con baja densidad textual y con predominio del registro institucional de inclusión/permanencia como soporte más estable de la gestión de la diferencia.

8.3.1.2. Universidad del Valle

En los documentos institucionales analizados de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad del Valle, la interculturalidad no se configura como un enfoque transversal explícito ni como un principio estructurante de la formación, sino que aparece fundamentalmente como un tema de reflexión filosófica inscrito dentro de un repertorio amplio de problemas contemporáneos. En este sentido, la interculturalidad se entiende prioritariamente como “diálogo intercultural”, ubicado al mismo nivel que otros tópicos de discusión filosófica vinculados a la vida social y política. Esta comprensión se evidencia cuando el programa señala que:

“Temas como la justicia, la democracia, las relaciones interhumanas, el arte, la paz, los derechos humanos, la virtud, la guerra, la inteligencia artificial, el diálogo intercultural,

el pensamiento latinoamericano, la identidad, la libertad y demás cuestiones que corresponden a la vida de las personas en sociedad, son analizadas y debatidas en el quehacer filosófico y en el programa académico de Licenciatura en Filosofía tanto en sus cursos y seminarios como en sus actividades de investigación y extensión” (Universidad del Valle, 2019, p. 13).

Esta formulación ubica la interculturalidad más como contenido discursivo y objeto de análisis que como horizonte pedagógico transformador que atravesase de manera sistemática la formación docente.

De manera complementaria, la interculturalidad también se articula discursivamente a nociones como “otredad cultural”, pluralidad y construcción de paz, particularmente en el campo de la investigación y la extensión. Esta relación se expresa en proyectos que abordan problemáticas sociales situadas, como el proyecto titulado:

“Pluralidad, justicia y construcción de paz en el Valle del Cauca. Reflexiones [...] sobre la otredad cultural en el marco del postacuerdo en Colombia”, el cual plantea alternativas de justicia “en perspectiva pluralista” y busca “propiciar espacios de encuentro, análisis y diálogo [...] para construir tejido social pluralista en el Valle del Cauca” (Universidad del Valle, 2019, p. 92).

En este caso, la interculturalidad aparece vinculada a escenarios concretos de conflicto, reconciliación y diversidad social, aunque nuevamente se presenta como problemática a analizar y no como eje curricular explícitamente definido.

En términos de nivel de presencia, la interculturalidad tiene una aparición puntual y focalizada dentro de los documentos revisados. Se identifica en lugares específicos del discurso institucional, pero no como un eje reiterado ni transversal a todo el programa. Su presencia se sostiene en tres núcleos principales: como tema filosófico (diálogo intercultural), como objeto de investigación asociado a la otredad cultural y como referencia pedagógica indirecta a través de la noción de contexto cultural. Esto se evidencia tanto en la mención del “diálogo intercultural” (Universidad del Valle, 2019, p. 13) dentro del repertorio temático del programa, como en la existencia de la asignatura “Estrategias pedagógicas y contexto cultural” (Universidad del Valle, 2019, p. 17), así como en proyectos de investigación que abordan la otredad cultural (Universidad del Valle, 2019,

p. 92). Esta concentración en pocos espacios refuerza la idea de una interculturalidad presente, pero no estructural.

En relación con la investigación y la extensión, los documentos permiten observar que estos espacios funcionan como escenarios donde la interculturalidad adquiere mayor densidad discursiva. Además de los proyectos orientados a la otredad cultural y la construcción de paz, se afirma que los temas del programa son debatidos “tanto en sus cursos y seminarios como en sus actividades de investigación y extensión” (Universidad del Valle, 2019, p. 13). Asimismo, se menciona que “el Grupo de investigación Praxis... desarrolla actividades académicas y de extensión” (Universidad del Valle, 2019, p. 16), lo cual abre la posibilidad de interacción con contextos sociales diversos. No obstante, estas referencias no detallan de qué manera dichas actividades incorporan un enfoque intercultural explícito, sino que dejan la interculturalidad implícita en la noción de pluralidad y diálogo.

En cuanto al estudiantado, la interculturalidad se expresa fundamentalmente como una disposición relacional y metodológica más que como una competencia intercultural explícitamente formulada. El programa destaca metodologías orientadas al aprendizaje colaborativo y experiencial, señalando que:

“se ha atendido el campo disciplinar de la Filosofía mediante la metodología del aprender a aprender, aprender haciendo y aprender con otros... [lo cual] posibilita a los estudiantes... reconocer que se ‘aprende de otros tanto en la educación formal como en el contacto diario con otros’” (Universidad del Valle, 2019, p. 92).

Esta concepción del aprendizaje enfatiza la interacción y el reconocimiento del otro como fuente de conocimiento, lo que permite una lectura intercultural en clave relacional, aunque sin un desarrollo conceptual explícito del término. A ello se suma la movilidad académica y la práctica docente en distintos contextos educativos, sociales, económicos y culturales, lo cual amplía la experiencia formativa en escenarios diversos, aunque su potencial intercultural depende de cómo se problematice y acompañe pedagógicamente dicha diversidad.

Respecto a los idiomas, los documentos analizados muestran que el componente lingüístico se entiende como soporte institucional para la formación académica, más que como una política lingüística intercultural. Se indica que el programa cuenta con el apoyo de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, cuyos docentes “imparten cursos de idioma extranjero y español”, y en el plan de

estudios aparece la asignatura lenguas con fines generales y académicos, junto con “Estrategias pedagógicas y contexto cultural” (Universidad del Valle, 2019, p. 25). Sin embargo, en los fragmentos revisados no se enuncian lenguas nativas, territoriales o propias de comunidades específicas, lo que sugiere una concepción del lenguaje centrada en el inglés y el español, esta articulación es relevante desde la interculturalidad porque “el lenguaje es uno de los lugares clave donde se juegan las relaciones entre culturas y saberes”. (Universidad del Valle, 2019, p. 30).

En lo que concierne a los docentes, su relación con la interculturalidad se articula principalmente a través de su participación en contextos diversos de práctica, investigación y extensión. Se menciona que “los estudiantes y docentes realizan actividades en distintos contextos [...] sociales, económicos y culturales” (Universidad del Valle, 2019), y que las actividades de extensión incluyen conferencias ofrecidas por profesores e investigadores nacionales e internacionales. Estas referencias posicionan al cuerpo docente como mediador de experiencias formativas en diversos escenarios, sin definir explícitamente la interculturalidad como competencia docente ni eje pedagógico. La proyección de la docencia más allá del aula, a través de la extensión, puede generar espacios de diálogo entre la filosofía universitaria y las comunidades, alineándose con políticas públicas que vinculan este diálogo con la construcción de paz. En este sentido, el rol docente se centra en fomentar el intercambio de saberes con actores y contextos extrauniversitarios.

Al contrastar estos discursos con la política pública, puede sostenerse que existe una afinidad parcial con el lenguaje normativo de inclusión, reconocimiento y pertinencia contextual, pero no una articulación explícita y sistemática con los lineamientos nacionales sobre interculturalidad en la formación docente. En la Universidad del Valle la interculturalidad se entiende principalmente como tema de reflexión filosófica, disposición ética y problemática social situada, con mayor presencia en la investigación y la extensión que en el currículo estructural. Su incorporación en la formación docente se da de manera implícita, fragmentaria y relacional, más asociada a la contextualización pedagógica y al reconocimiento de la otredad que a una apuesta institucional explícita por una interculturalidad crítica en la formación de maestros y maestras de filosofía.

8.3.1.3. Universidad Pedagógica Nacional

En los fragmentos revisados, la interculturalidad aparece en la UPN, ante todo, como una experiencia formativa situada que se produce mediante la práctica pedagógica en territorios y contextos diversos, con la intención explícita de “proporcionar encuentros interculturales” a los

educadores en formación y, simultáneamente, habilitar la reflexión sobre “las relaciones centro-periferia” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 174). En esa misma lógica, la interculturalidad se vincula con la formulación de proyectos comunitarios, la gestión artístico-cultural y el fortalecimiento de experiencias pedagógicas investigativas desde “enfoques de género, paz y diferenciales, entre otros” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 174).

Esta orientación se amplía hacia un horizonte ético-político asociado a la vida pública, en la medida en que se afirma que “la Licenciatura aporta a la construcción de una cultura de paz y democracia en los diversos escenarios educativos, políticos y socio-culturales en los que participa” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 174). Dicho horizonte se articula, además, con una comprensión del proceso formativo mediado por el diálogo, dado que el PEP fundamenta el programa en “el diálogo armónico entre la formación disciplinar en filosofía y la formación pedagógica”, lo cual sostiene una propuesta coherente de plan de estudios y orienta la formación “al ejercicio docente... con énfasis en diversos medios educativos” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, pp. 20-21).

La presencia de la interculturalidad es identificable pero concentrada: aparece de manera explícita cuando se enuncia la intención de generar “encuentros interculturales” en la formación (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 174), y se proyecta de manera indirecta a través de formulaciones que funcionan como soportes de una lectura intercultural —diálogo, recontextualización del discurso pedagógico, vínculo con ciudadanía y problematización de enfoques de inclusión— sin constituirse en un eje transversal explícitamente desarrollado en todos los apartados del currículo.

En docencia y práctica pedagógica, la interculturalidad se entiende como capacidad de actuar en escenarios heterogéneos y de adecuar el quehacer pedagógico a condiciones diversas, lo cual se expresa en la expectativa de “Recontextualizar el discurso pedagógico en distintos contextos educativos” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 10). A la vez, el programa explicita su orientación al ejercicio docente en distintos niveles y modalidades, sustentado en el diálogo armónico entre formación filosófica y pedagógica, con énfasis en “diversos medios educativos” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, pp. 20-21). En el plano específico de la práctica, la interculturalidad se enuncia como intención formativa al ampliarse convenios que permiten prácticas en colegios públicos de la ciudad y en “otras partes del país”, lo que “concuera con la

intención de proporcionar encuentros interculturales” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 174).

En investigación, la interculturalidad se conecta con una experiencia investigativa situada y articulada a la práctica, cuando se plantea “enriquecer las experiencias pedagógicas investigativas y fortalecer habilidades de formulación de proyectos comunitarios” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 174). En extensión y vínculo con lo público, la interculturalidad se aproxima a una lógica de reciprocidad en la relación universidad-sociedad, sintetizada en el enunciado “Universidad siempre abierta [...] estrategia de interacción [...] con la ciudadanía. Un canal de ida y vuelta” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 213).

En los fragmentos citados, la relación con política pública se expresa más mediante alianzas institucionales, enfoques y finalidades (paz, democracia, enfoque diferencial) que por una referencia normativa directa. En términos de política educativa, esta relación se evidencia en la práctica gestionada mediante el “convenio marco... celebrado entre la Secretaría de Educación... y la UPN y en la orientación a enriquecer experiencias desde “enfoques de género, paz y diferenciales” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 174). Asimismo, el enunciado que vincula la licenciatura con “una cultura de paz y democracia” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 200) en escenarios educativos y socioculturales resulta compatible con marcos públicos que priorizan convivencia democrática y construcción de paz en educación, aunque en estas citas no se explicita el anclaje a un lineamiento nacional particular.

En el perfil del egresado, la interculturalidad se perfila como una combinación de disposición dialógica, actuación contextual y compromiso público. Por un lado, el currículo proyecta un “futuro maestro” cuya formación fortalece “identidad, compromiso, saberes, pertinencia y la imagen social” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 120). Por otro lado, se espera una capacidad de “Recontextualizar el discurso pedagógico en distintos contextos educativos” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 10) y un desempeño docente sostenido en el “diálogo armónico” entre lo disciplinar y lo pedagógico, orientado a diversos niveles, ámbitos y medios educativos (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, pp. 20-21). Finalmente, la proyección ético-política del egreso se refuerza cuando se afirma que la licenciatura aporta a la construcción de “una cultura de paz y democracia” en escenarios socioculturales (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 174).

8.3.2. Multiculturalidad

8.3.2.1. Universidad de Antioquia

La multiculturalidad en la formación del licenciado en Filosofía de la Universidad de Antioquia se entiende, sobre todo, como una ampliación del horizonte formativo hacia la coexistencia y el reconocimiento de múltiples tradiciones filosóficas y manifestaciones culturales (más en clave de pluralidad de referentes que de un enfoque explícito de transformación de relaciones entre culturas). Esto se evidencia, primero, en la manera en que la formación se describe como nutrida por un canon plural, que incluye diversas procedencias geográfico-culturales y se articula con la investigación en escenarios escolares:

En consonancia con los parámetros descritos, la formación de los programas de filosofía se nutre del conocimiento de la tradición filosófica, es decir, de la aproximación a textos, autores clásicos y contemporáneos, problemas del pensamiento occidental, latinoamericano y de otras latitudes, así como las tradiciones milenarias del Oriente, entre otras. Además, esta formación académica se acompaña de una preocupación por comprender los contextos históricos en que tiene lugar la formación filosófica. Este proceso involucra la participación en ejercicios de investigación que, para los estudiantes de licenciatura, concierne a escenarios escolares para los que el conocimiento y la investigación en pedagogía son parte fundamental (Universidad de Antioquia, 2019, p. 9).

En segundo lugar, la multiculturalidad se expresa como un referente identitario y de pertenencia (múltiples escalas culturales) que el sujeto en formación debe movilizar en su trayectoria académica: “Conocer y emplear las ideas y herramientas desarrolladas por la tradición filosófica, su continente y su país, según su área o temas de profundización” (Universidad de Antioquia, 2019, p. 9). Se proyecta también como reconocimiento de un campo cultural amplio (no reducido a lo académico) que la formación debe estimular en términos de reflexión y expresión: “Estimular la reflexión y expresión de diversas formas de la cultura, tales como el arte, el folklore, la espiritualidad, las expresiones políticas, el trabajo comunitario etc.” (Universidad de Antioquia, 2019, p. 10)

8.3.2.2. Universidad del Valle

La multiculturalidad en la formación del licenciado en filosofía en la Universidad del Valle se comprende, principalmente, como reconocimiento de la pluralidad social y como exposición formativa a escenarios heterogéneos, especialmente a través de la práctica, la investigación y los proyectos vinculados a paz y pluralismo (Universidad del Valle, 2019, p. 20). En esa línea, la multiculturalidad aparece como un marco ético-político que enuncia la coexistencia de diferencias y la pertinencia de los procesos educativos en medio de la pluralidad, más que como un enfoque crítico que problematice de forma explícita jerarquías culturales o relaciones de poder dentro del currículo:

“Propiciar espacios para promover la calidad y pertinencia de los procesos educativos acorde con valores y actitudes éticas como la apertura, el respeto a los principios constitucionales, el ejercicio de los derechos humanos, el liderazgo cultural y la construcción de Estado en medio de la pluralidad” (Universidad del Valle, 2019, p. 26).

De manera complementaria, la pluralidad se asocia a la construcción de paz y a la creación de condiciones para el encuentro social: “El proyecto aspira, básicamente, a propiciar espacios de encuentro, análisis y diálogo sobre los desafíos propios del post-acuerdo para construir tejido social pluralista en el Valle del Cauca” (Universidad del Valle, 2019, p. 26). En términos de formación, esta orientación se materializa con fuerza cuando la práctica profesional se describe como tránsito por instituciones y comunidades con perfiles socioculturales muy distintos, lo que configura una experiencia formativa multicultural por convivencia de contextos.

Dentro del mismo itinerario de formación: la práctica profesional se realiza en distintos contextos sociales, económicos y culturales, con convenios que incluyen: la “Institución Educativa Agropecuaria Guambiano, The British School Cali y la Institución Agropecuaria Indígena Quintín Lame, entre otras” (Universidad del Valle, 2019, p. 137). Esta comprensión se refuerza cuando la investigación se orienta hacia problemas de reconocimiento e identidades (y hacia tradiciones filosóficas no restringidas a un único canon), lo que sostiene una lectura multicultural en clave de pluralidad de sujetos y marcos interpretativos: “el grupo de investigación Praxis trabaja temas como Justicia, reconocimiento e identidades colectivas y Filosofía contemporánea y latinoamericana” (Universidad del Valle, 2019, pp. 32-33)

8.3.2.3. Universidad Pedagógica Nacional

En la Universidad Pedagógica Nacional, la multiculturalidad en la formación del licenciado en Filosofía se construye como un marco institucional de reconocimiento y gestión de diferencias, tramitado mediante caracterización del estudiantado, alineación con la normatividad de inclusión y estrategias pedagógicas dirigidas a poblaciones diversas y a prácticas en instituciones con enfoques inclusivos. Esta comprensión se explicita cuando se plantea que:

A partir de estos insumos es posible realizar la caracterización de la población estudiantil [...] a partir de la discusión institucional acerca de la inclusión [...] y de la consulta de la normatividad vigente. Con base en esta caracterización, la licenciatura propone [...] estrategias [...] para apoyar a los estudiantes [...] y [...] fomentar el aprendizaje [...] Con respecto a las actividades pedagógicas con enfoque inclusivo [...] encontramos: espacios académicos, proyectos de facultad, grupos y semilleros [...] jornadas pedagógico-culturales con poblaciones diversas, charlas y conversatorios [...] grupos de estudio de didácticas diversas [...] prácticas pedagógicas [...] en instituciones con enfoques diversos e inclusivos, tales como el IED República de China [...] Normal Superior San Juan del Cesar [...]. (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 174).

En coherencia con esa lógica, la multiculturalidad también se sustenta en una declaración institucional de pluralismo que funciona como soporte normativo del reconocimiento de diferencias, sin implicar por sí misma una transformación curricular en clave crítica, al enunciarse como parte de “los principios de la libertad de pensamiento, autonomía y pluralismo”. (Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p. 117).

Así mismo, se perfila una multiculturalidad situada en un horizonte cultural-regional, al priorizar el anclaje del ejercicio filosófico-político en un marco Colombia- América Latina, lo que desplaza parcialmente el centro de referencia hacia un “nosotros” regional. Esto se expresa cuando se afirma: “Conceptualizar filosóficamente el ejercicio político, con énfasis en Colombia y América Latina”. (Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p. 10). Los documentos dejan ver una comprensión de multiculturalidad en clave de acceso y compensación de asimetrías culturales

previas (la universidad como umbral hacia una cultura legítima), pero abriendo la posibilidad de incorporar saberes paralelos” a la formación: “la puerta de entrada a un mundo cultural ajeno... compensar desigualdades culturales previas e incorporar saberes paralelos a la filosofía y la didáctica”. (Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p.54)

8.3.3. Diversidad

8.3.3.1. Universidad de Antioquia

La diversidad en la formación del licenciado en Filosofía de la Universidad de Antioquia se configura como un principio transversal que articula misión académica, retos pedagógicos y escenarios de práctica. En el plano institucional, se presenta como horizonte epistemológico asociado a la producción y circulación del saber, al proponerse “fomentar el avance y la diversidad en la generación, aplicación y apropiación del conocimiento” (Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquia, 2020, p. 26). Esta formulación sugiere una apuesta por ampliar los modos de producir y apropiar conocimiento, más allá de la mera reproducción disciplinar.

A la vez, el documento reconoce la diversidad como desafío formativo concreto, vinculado a la heterogeneidad del estudiantado y a las mediaciones didácticas, al advertir “escasas estrategias de enseñanza-aprendizaje orientadas a los estudiantes en su diversidad” (Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquia, 2020, p. 160). En este sentido, la diversidad se vuelve exigencia de transformación pedagógica y demanda de dispositivos que respondan a las diferencias presentes en el aula.

En un registro político-institucional, la diversidad se asocia a inclusión y equidad, especialmente cuando se señala la “Baja participación de los profesores en temas relacionados con atención a la diversidad poblacional y la inclusión con equidad” (Universidad de Antioquia, 2020, p. 159). Aquí, el concepto se desplaza hacia responsabilidades docentes e institucionales frente a poblaciones diversas.

La diversidad se operacionaliza en el eje de práctica como diversidad contextual y territorial, al plantearse que la meta es “hacer posible la inmersión del estudiante en contextos educativos

diversos, diseñar propuestas de intervención escolares, de rediseño curricular o proyectos educativos transversales que se culminan con una sistematización de la experiencia de práctica” (Universidad de Antioquia, 2020, p. 92). Así, la diversidad se integra como criterio que orienta la acción pedagógica y curricular del licenciado en formación.

8.3.3.2. Universidad del Valle

La diversidad en la formación del licenciado en Filosofía de la Universidad del Valle se comprende como una condición constitutiva del ejercicio docente y del campo educativo, expresada en la heterogeneidad de contextos y sujetos, que exige prácticas incluyentes, reconocimiento de la otredad y estrategias pedagógicas variadas, más que como simple coexistencia de culturas diferenciadas.

Esta comprensión se sustenta, primero, en la práctica docente como espacio de actuación y reflexión crítica en escenarios heterogéneos:

“En el programa académico de Licenciatura en Filosofía se realiza la Práctica Docente en los semestres IX y X; para la realización de las mismas se conciben estrategias y convenios como los referidos en la tabla No. 15. La Práctica Docente constituye una asignatura en la que los estudiantes y docentes realizan actividades en distintos contextos educativos, sociales, económicos y culturales, que les permiten la reflexión crítica sobre el ejercicio de su profesión.” (Universidad del Valle, 2019, p. 72).

En segundo lugar, la diversidad se proyecta como horizonte formativo asociado a inclusión y reconocimiento del otro en el perfil de egreso:

“la propuesta curricular del programa académico de Licenciatura en Filosofía hace posible que sus egresados [...] demuestren sensibilidad e integralidad ante problemas sociales comprometiéndose con la formación centrada en la construcción de una sociedad justa y democrática; impulsen procesos colectivos y de interacción escolar incluyentes cimentados en la apertura, el reconocimiento de la otredad y la capacidad de hacerse responsable de sus acciones” (Universidad del Valle, 2019, p. 6).

A su vez, la diversidad aparece como pluralidad de mediaciones y estrategias de enseñanza-aprendizaje, vinculada a prácticas de lectura, escritura, trabajo en lengua extranjera y debate situado:

“Las estrategias de enseñanza y aprendizaje del programa académico de Licenciatura en Filosofía son diversas. La lectura previa antes de clase, la elaboración de reseñas, la escritura de ensayos en las asignaturas básicas y profesionales y la lectura de referencias en el idioma (inglés, francés, alemán o portugués) elegido por el estudiante. También se propende por el aprendizaje en la práctica con talleres y ejercicios. El estímulo del debate académico, colocando las teorías en contexto social, la discusión de hechos de coyuntura educativa o interés social”. (Universidad del Valle, 2019, p. 79).

8.3.3.3. Universidad Pedagógica Nacional

En los documentos, la diversidad se construye principalmente como un asunto de inclusión institucional gestionado mediante categorías de admisión y reconocimiento de grupos diferenciados, por ejemplo: “El reporte [de admisiones] incluye información como sexo, estrato y si aspira a una de las modalidades de admisión inclusiva que ofrece la universidad (por ejemplo, si pertenece a una minoría étnica o si ha sido víctima del conflicto armado)” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 38).

También se entiende como diversidad didáctica, vinculada a accesibilidad de materiales y pluralidad de formas de enseñanza: “El acceso a los materiales permite evaluar si los materiales producidos se ajustan a las necesidades de los estudiantes [...] y permitir un aprendizaje homogéneo al tener en cuenta la diversidad de aproximaciones con las que se puede enseñar un contenido” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 91).

Además, aparece como demanda de herramientas pedagógicas para trabajar con grupos diversos: “incorporación de herramientas pedagógicas que faciliten el trabajo con grupos poblacionales diversos (personas ciegas, infancias, entre otros)” (Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p. 54).

El perfil se orienta hacia un licenciado o licenciada con posibilidad de desempeño en distintos niveles, modalidades y medios educativos, y con capacidades intelectuales para producir y difundir conocimiento: “el programa se orienta al ejercicio docente en la educación básica, media y superior, y demás ámbitos y modalidades afines con énfasis en diversos medios educativos. Desde estos mismos ámbitos contribuye al fortalecimiento de capacidades argumentativas, reflexivas, creativas y críticas en la producción y difusión de conocimiento” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, pp. 20-21).

Este perfil se articula curricularmente mediante dispositivos que buscan configurar identidad y compromiso del futuro maestro: “ambientes de formación [...] ‘ámbitos de encuentro interdisciplinario que permiten caracterizar la identidad, el compromiso, los saberes, la pertinencia y la imagen social del futuro maestro’” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 120). En extensión e investigación formativa, la diversidad aparece en la oferta extracurricular (semilleros) y en su orientación hacia entornos inclusivos:

“El programa cuenta con tres semilleros activos [...] y el semillero de Didáctica de la Lógica y la Argumentación [...] que busca desarrollar estrategias didácticas para la enseñanza de la lógica en entornos inclusivos” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 205).

En lo docente, se hace visible tanto en la mediación de esos espacios (acompañamiento de maestros y maestras) como en la exigencia de herramientas para trabajar con grupos diversos: “el programa cuenta con tres semilleros activos”, “orientados por docentes” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 205) y “incorporación de herramientas pedagógicas que faciliten el trabajo con grupos poblacionales diversos (personas ciegas, infancias, entre otros)” (Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p. 54). En el currículo, la diversidad se expresa como estructura de formación por ambientes y como pluralidad de mediaciones didácticas: “La estructura curricular del programa se compone de cuatro ambientes de formación, a saber, disciplinar específico, investigativo, pedagógico didáctico y comunicativo” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 120)

8.3.4. Síntesis comparativa: convergencias, divergencias y silencios

Si la política pública funciona como regla de lectura, la interculturalidad no puede quedarse en enunciado ni en buena voluntad: debe convertirse en formación evaluable y practicable. El

Ministerio de Educación Nacional (2013) la define como un “proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación cultural y sociohistórica” (p. 29), exige “Revisar en profundidad los currículos para que respondan mejor a la diversidad en los perfiles de los estudiantes” (MEN, 2013, p. 16) y advierte un límite: “no puede convertirse en folklorismo, discurso o en una palabra comodín” (MEN, 2013, p. 30).

En ese mismo estándar, la formación docente tendría que traducir nociones a acciones: “la transformación de los conceptos en herramientas prácticas para el ejercicio de la interculturalidad en las aulas” (MEN et al., 2022, p. 30), incorporar lectura situada de las comunidades: “Liderar los procesos de caracterización de la diversidad en las personas y en las comunidades”, MEN, 2021, p. 113, y desarrollar la “categoría de traducción como proceso intercultural que permita crear inteligibilidad sin eliminar la diversidad” (MEN, 2014, p. 59), sin neutralizar memorias de exclusión, negadas y silenciadas: “(...) las culturas indígenas y de las negritudes” (MEN, 2014, p. 73).

A la luz de este marco, las tres universidades comparten un núcleo: la interculturalidad se asocia, ante todo, con diálogo y con relación formativa con “otros”. En la Universidad del Valle, el “diálogo intercultural aparece como horizonte temático transversal discutido en cursos, investigación y extensión” (2019, p. 13), y se acompaña de claves actitudinales como “apertura y reconocimiento de la otredad” (2019, p. 7), además de un anclaje pedagógico en “Estrategias pedagógicas y contexto cultural” (2019, p. 17). En la Universidad de Antioquia, esa idea se formula con mayor nitidez formativa como resultado de aprendizaje: “Diseña y perfila propuestas para el diálogo intercultural, en el respeto a la diferencia” (2019, p. 22), y se expande hacia el vínculo con territorios mediante “diálogos de saberes con comunidades y barrios” (2019, p. 6).

En la Universidad Pedagógica Nacional, la interculturalidad se vuelve especialmente operativa en dispositivos curriculares y de práctica, al ser descrita como un “diálogo armónico entre la formación disciplinar en filosofía y la formación pedagógica” (2014, p. 21), la competencia de “Recontextualizar el discurso pedagógico en distintos contextos educativos” (2014, p. 10), y una relación universidad–sociedad pensada como “un canal de ida y vuelta” (2014, p. 213). En conjunto, el punto común es claro: diálogo, contextualización y encuentro con diferencias aparecen como el lenguaje compartido para nombrar lo intercultural.

La universidad que presenta mayores ausencias, según los propios enunciados disponibles, es la Universidad del Valle, porque la interculturalidad tiende a quedarse como tema, contexto o actitud más que como principio organizador del currículo y de la práctica formativa. Esto no niega su potencial, hay formulaciones y experiencias situadas relevantes, como el proyecto centrado en la “otredad cultural y construcción de tejido social pluralista en el postacuerdo” (Universidad del Valle, 2019, p. 92), pero el modo de aparición es más indicativo que estructurante.

Vistas desde la política pública, las ausencias principales no son tanto de intención como de traducción. Primero, en las tres universidades el salto de diálogo/encuentro a herramientas formativas sistemáticas no queda plenamente asegurado, justo donde el MEN pide “herramientas prácticas... en las aulas” (MEN et al., 2022, p. 30). En la Universidad de Antioquia hay gestos fuertes “diálogo de saberes con comunidades” (Universidad de Antioquia, 2019, p. 6) y “enfoque decolonial para dar voz y cuerpo... a los cuerpos racializados” (2019, p. 9), pero persiste el riesgo de que la interculturalidad sea más orientación que entrenamiento metodológico, es decir, mediación, evaluación, diseño didáctico intercultural, y de que se subordine a lógicas institucionales cuando se alinea con “permanencia y graduación... calidad y excelencia” (Universidad de Antioquia, 2020b, pp. 154–155).

En la Universidad Pedagógica Nacional, el avance es la operativización curricular y la apertura recíproca e incluso la capacidad crítica de “cuestionar y problematizar los enfoques desde los cuales se ha pensado la inclusión” (Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p. 173), el “diálogo” puede quedarse solo dentro de la universidad si no se conecta claramente con la traducción intercultural y con una lectura situada del poder y la exclusión, que el MEN plantea como criterio (MEN, 2014, pp. 59, 73). En la Universidad del Valle, el problema es más estructural: el “contexto cultural” (Universidad del Valle, 2019, p. 17) y el diálogo intercultural como tema no equivalen, por sí mismos, a la revisión curricular profunda que exige el MEN, ni garantizan formación para caracterizar diversidad y tramitar asimetrías (MEN, 2021, p. 113) ni para traducir sin borrar diferencias (MEN, 2014, p. 59). Además, cuando lo intercultural se conecta con paquetes de internacionalización y movilidad, puede volverse instrumental si no se articula a una redistribución epistémica.

Estas ausencias impactan directamente la formación de maestros y maestras de filosofía porque afectan el cómo de la práctica docente, no solo el qué se declara. Si la interculturalidad se reduce

a tema de discusión filosófica, a disposición ética general o a adaptación al “contexto”, el futuro profesorado puede egresar con sensibilidad discursiva, pero sin competencias para intervenir pedagógicamente en conflictos culturales reales, para diseñar clases con traducción intercultural y para evaluar aprendizajes sin imponer una única gramática epistémica.

En ese escenario, el diálogo corre el riesgo de convertirse en contacto superficial, y la interculturalidad en la “palabra comodín” que el MEN rechaza (MEN, 2013, p. 30). También se debilita la función crítica de la filosofía escolar: sin memoria explícita de exclusiones históricas (MEN, 2014, p. 73), y sin herramientas para leer y reconfigurar relaciones de poder, la formación puede reproducir jerarquías, quién define qué cuenta como saber filosófico enseñable, incluso cuando afirma apertura. En síntesis, lo común entre las tres universidades es un vocabulario de diálogo, encuentro y contextualización; lo que más falta, sobre todo en la Universidad del Valle, es convertir ese vocabulario en transformación curricular, herramientas formativas y tratamiento explícito de poder y exclusión, tal como lo demanda la política pública.

9. Voces, sentidos y silencios sobre la interculturalidad en la formación de docentes de filosofía: discursos de los directores de programa

9.2. Presentación y propósito del capítulo

En el capítulo anterior evidenciamos, a partir de la revisión crítica de los documentos institucionales disponibles, **que la interculturalidad o lo intercultural tiende a aparecer como un vocabulario de diálogo**, encuentro y contextualización, con vínculos parciales con el lenguaje de inclusión y reconocimiento. Sin embargo, no se consolida de manera consistente en herramientas formativas sistemáticas ni en un abordaje explícito de las relaciones de poder, la exclusión y las jerarquías epistémicas; en consecuencia, la interculturalidad corre el riesgo de permanecer como un enunciado general o como un “tema”, más que como una transformación curricular verificable. Sobre esta base, el presente capítulo se orienta a dar respuesta al objetivo específico 2, que busca caracterizar los discursos relacionados con la interculturalidad en la formación de maestros y maestras de filosofía en tres universidades públicas de Colombia a través de entrevistas, centrando el análisis en las conversaciones realizadas con quienes actualmente coordinan dichos programas, con el fin de reconstruir los sentidos que atribuyen a la interculturalidad, sus énfasis y silencios, y la manera en que articulan interculturalidad, diversidad e inclusión en la formación docente en filosofía.

9.3. Estrategia de análisis de entrevistas y consideraciones éticas

Las entrevistas se realizaron exclusivamente a los directores de los programas de Licenciatura en Filosofía de las tres universidades públicas seleccionadas, mediante un formato semiestructurado que combinó un guion de preguntas derivado del análisis previo de los documentos institucionales con repreguntas emergentes conforme avanzó el diálogo, a fin de profundizar en los sentidos atribuidos a la interculturalidad y a la formación docente en filosofía en cada programa. El análisis se desarrolló mediante codificación en vivo, entendida como el procedimiento que nombra segmentos del discurso usando palabras o expresiones literales de los entrevistados para preservar su marco semántico y, con ello, aumentar la fidelidad interpretativa, reducir la imposición de categorías externas y facilitar la reconstrucción de núcleos de sentido desde la propia enunciación de los participantes; posteriormente, estos códigos se agruparon en

familias o categorías analíticas a partir de relaciones discursivas identificadas durante la lectura sistemática del corpus (Babativa et al., 2024), como se muestra en la tabla 3.

Tabla

3

Anexo N° 2- Transcripciones entrevistas a directores de programa.

Tabla de códigos en vivo UdeA (DIRECTOR LICENCIATURA)		
<i>Familia Emergente</i>	<i>Código en Vivo</i>	<i>Memo Analítico</i>

Elaboración propia.

En cuanto a las consideraciones éticas, el estudio se condujo con consentimiento informado y tratamiento de datos personales conforme a la política institucional aplicable (Universidad de Antioquia, Resolución Rectoral 39994 del 27 de marzo de 2015), asumiendo la investigación como de bajo riesgo según la Resolución 008430 de 1993 y garantizando confidencialidad, derecho de actualización/eliminación de datos y no afectación a los participantes.

9.4. Análisis por casos: discursos de los directores de los programas

9.4.1. Universidad de Antioquia

La entrevista con el director de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad de Antioquia permite observar que la interculturalidad no se construye como un “tema” aislado, sino como un campo de tensiones entre la tradición filosófica y su ampliación, una concepción de la filosofía como saber universal y una inclusión que, aunque reconocida como necesaria, sigue débilmente institucionalizada. Desde el análisis crítico del discurso, interesa no solo lo que se afirma, sino también cómo se legitima el sentido mediante recursos como la gradualidad, la apelación a la experiencia situada y el desplazamiento de responsabilidades hacia decisiones individuales o respuestas “caso a caso”.

En la familia emergente asociada al canon y la tradición, el director reconoce explícitamente la necesidad de apertura, pero la enmarca como un proceso gradual. En la conversación, señaló: “Yo creo que hay que ampliar los márgenes de la tradición. Eso no es algo que se logre de la noche a la mañana” (Director de programa, comunicación personal, 14 de octubre de 2025). Este enunciado concede la crítica al canon cerrado y, al mismo tiempo, introduce un regulador temporal que modera el alcance de la transformación, ubicándola como horizonte más que como decisión curricular ya consolidada.

La misma familia se profundiza cuando el director habla sobre el canon tradicional: los autores obligatorios no se presentan como resultado de un fundamento universal, sino como una selección situada, ligada a trayectorias académicas específicas. En su explicación, “no hay una razón que esté... anclada... a un argumento filosófico súper elaborado, sino que fueron los autores que desde su experiencia... sintieron que fueron sus referentes... Entonces... fue una respuesta situada... y no necesariamente algo inmodificable” (Director de programa, comunicación personal, 14 de octubre de 2025). El desplazamiento es clave: el canon deja de ser naturalizado y pasa a ser discutible. En clave crítica, esto abre una vía intercultural que no se limita a “agregar” autores, sino que interroga el mecanismo de legitimación, esto es, quién decide, desde qué posiciones y con qué criterios se definen los referentes formativos.

La familia vinculada a formación docente y al tipo de profesional que se busca formar se articula a un ideal de amplitud intelectual y crítica frente a la especialización. El director afirma como horizonte un profesor “más universal” y describe la especialización como sesgo: “ver la filosofía justamente como un saber universal... la especialización que tenemos nos lleva como a sesgarnos de justamente lo que es la filosofía, que es amor al conocimiento” (Director de programa, comunicación personal, 14 de octubre de 2025). Discursivamente, esta posición asocia la interculturalidad con descentrar la mirada y evitar que la formación filosófica quede encerrada en nichos hiperdisciplinarios. No obstante, ese universalismo también puede operar como límite analítico, porque tiende a justificar la apertura más por amplitud intelectual que por una problematización explícita de las asimetrías de circulación y legitimidad de saberes.

En la familia emergente de inclusión, el registro cambia: la inclusión aparece como práctica contingente más que como dispositivo sistemático del programa. El director lo formula sin

ambigüedad: “me gustaría que me la comunicara ya... y no al final... Pero no es como un asunto sistemático... [y] queda como mucho al arbitrio del profesor y al arbitrio del estudiante” (Director de programa, comunicación personal, 14 de octubre de 2025). Este fragmento pone en evidencia un silencio institucional: la inclusión existe como preocupación, pero no como protocolo estable ni como componente transversal de formación docente. En ACD, esta individualización de la responsabilidad sugiere un desplazamiento del problema hacia la buena voluntad o la experiencia personal, con efectos de desigualdad formativa, dado que la respuesta depende del docente, de las iniciativas activas y de las condiciones concretas de cada curso.

A partir de estas familias emergentes, puede sostenerse que la interculturalidad en el discurso del director de la licenciatura en UdeA se configura como una articulación entre apertura del canon, horizonte universal del saber filosófico y una gestión poco sistemática de diversidad e inclusión. No se define como eje curricular plenamente estabilizado, sino como una capacidad deseable que se expresa, sobre todo, en ampliar los márgenes de la tradición, reconocer el carácter situado del canon y formar un docente-filósofo con disposición amplia hacia múltiples formas de saber.

En términos operativos, la interculturalidad en la UdeA puede entenderse como un proceso de apertura y problematización del canon filosófico, orientado a formar maestros y maestras capaces de descentrar su mirada y dialogar con diversos saberes; sin embargo, convive con un límite estructural evidente, pues la inclusión y la atención a la diversidad se resuelven principalmente de manera contingente y “caso a caso”, más asociadas a decisiones individuales que a una institucionalización curricular consistente.

9.4.1.2. Silencios y convergencias con los documentos oficiales UdeA

En primer lugar, existe una convergencia sólida en torno a la interculturalidad entendida como relación con la diferencia y como posibilidad de diálogo. El director de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad de Antioquia, señaló que la interculturalidad es “una capacidad a desarrollar” orientada a “percibir a los demás... ubicados histórica y geográficamente” (Director de programa,

comunicación personal, 14 de octubre de 2025). Esta comprensión, centrada en sujetos situados, se corresponde con el registro institucional que propone el diálogo como puente de incidencia social: la formación “debería... dialogar con las comunidades y en los barrios” para “propiciar diálogos de saberes” (Universidad de Antioquia, 2019, p. 6). En clave de análisis crítico del discurso, la convergencia no está solo en el término, sino en la manera de construir la interculturalidad como práctica relacional vinculada al reconocimiento y a la acción social.

Una segunda convergencia aparece en la dimensión institucional de la interculturalidad, especialmente en su traducción a lenguas e internacionalización. En la entrevista, el director afirma que el programa busca “superar el parroquialismo” mediante el “aprendizaje de otros idiomas” y la promoción de la “internacionalización” (Director de programa, comunicación personal, 14 de octubre de 2025). En los documentos, esta lógica se formaliza con mayor precisión: el PEP explica que la incorporación del inglés busca “fortalecer la interacción con la comunidad académica internacional y promover la movilidad universitaria” (Universidad de Antioquia, 2020, p. 36). El punto de encuentro es claro: la interculturalidad se significa como apertura a otros contextos, circulación académica y mediación lingüística. No obstante, este mismo acuerdo deja entrever un primer silencio: la interculturalidad puede quedar reducida a cosmopolitismo académico, sin que se expliciten con igual fuerza las relaciones entre esa apertura y el reconocimiento de saberes locales o no hegemónicos.

Un tercer punto de convergencia se observa en inclusión y diversidad, pero bajo el signo de la insuficiencia. El director reconoce que la atención a condiciones y diferencias no se gestiona de manera estable, pues “no es... un asunto sistemático” y se resuelve “al arbitrio del profesor” y “caso a caso” (Director de programa, comunicación personal, 14 de octubre de 2025). Esta constatación coincide con el diagnóstico institucional, que admite “escasas estrategias... orientadas a los estudiantes en su diversidad” (Universidad de Antioquia, 2020, p. 160) y reporta “baja participación de los profesores” en temas de “atención a la diversidad... e inclusión con equidad” (Universidad de Antioquia, 2020, p. 159). Desde ACD, la relevancia de esta coincidencia radica en que la convergencia no es de cumplimiento, sino de reconocimiento compartido de una brecha entre el discurso institucional y la capacidad instalada.

Los silencios se vuelven decisivos cuando se compara el nivel de explicitación conceptual. En los documentos, la interculturalidad se asocia en algunos pasajes con un horizonte crítico que

incluye género y decolonialidad, al plantear la importancia de un “enfoque de género” y de un “enfoque decolonial” que permita dar “voz y cuerpo... a los cuerpos racializados” (Universidad de Antioquia, 2019, p. 9). En la entrevista, aunque hay menciones a diversificación de lecturas por género y a preocupaciones por filosofía latinoamericana, no aparece con el mismo peso una formulación decolonial centrada en racialización o saberes ancestrales como eje de reconfiguración curricular. Más que una negación, se observa un desplazamiento hacia ejemplos puntuales e iniciativas graduales, lo que reubica la interculturalidad en una lógica incremental antes que en una definición político-epistémica robusta.

Este punto se conecta con otro silencio estructural: la diferencia entre interculturalidad como transformación epistémica del currículo y como orientación metodológica del aula. El PEP declara un “marcado interés por los enfoques interculturales e incluyentes” para el “diseño de ambientes de enseñanza-aprendizaje” (Universidad de Antioquia, 2020, p. 91). En la entrevista, el director también ubica la interculturalidad en el plano pedagógico, al enfatizar la exigencia de “hacer llegar” lo que se enseña a “distintas formas de ser” (Director de programa, comunicación personal, 14 de octubre de 2025). Sin embargo, el paso desde el “enfoque” pedagógico hacia una transformación del canon aparece condicionado: el propio director sostiene que un instituto “no puede ser... si no es un buen formador en la tradición” y propone “enunciar esas otras cosas que no hacen parte de la tradición” (Director de programa, comunicación personal, 14 de octubre de 2025). Desde una lectura crítica, la “enunciación” puede operar como inclusión periférica, pues reconoce lo excluido sin reorganizar necesariamente la estructura obligatoria del currículo.

A la vez, se advierte un silencio inverso: la distancia entre la retórica documental sobre diálogo comunitario y el grado de institucionalización de esa relación en el discurso directivo. El documento “Ideas y horizontes” propone diálogo con comunidades y barrios como vía de incidencia “ético-política” (Universidad de Antioquia, 2019, p. 6). El director menciona experiencias como Filosofía de la Calle y prácticas pedagógicas como espacios de contacto (Director de programa, comunicación personal, 14 de octubre de 2025), pero las presenta como episodios o como vínculos localizados principalmente en la práctica escolar. El silencio no es ausencia total de relación con comunidades, sino su carácter intermitente y su débil transversalidad curricular.

El cruce también deja ver una tensión que atraviesa diversidad, interculturalidad e inclusión: la lógica de calidad y gestión institucional. El PEP y los documentos de autoevaluación ubican estos temas bajo marcos de política institucional y mejoramiento (Universidad de Antioquia, 2020). En la entrevista, el director describe límites materiales y culturales, como falta de incentivos, formación docente percibida como “básica” y resistencias justificadas por “pudor filosófico” o por temor a afectar estándares (Director de programa, comunicación personal, 14 de octubre de 2025). El silencio relevante es la ausencia de un puente claro entre el lenguaje institucional de compromiso y una arquitectura concreta de formación docente para la interculturalidad y la inclusión: el documento enuncia marcos, mientras la entrevista revela fragilidad de implementación.

En conjunto, las convergencias muestran una interculturalidad que el programa sostiene con cierta coherencia en tres frentes: reconocimiento del sujeto situado, diálogo comunitario como horizonte formativo e internacionalización como estrategia institucional. Los silencios, en cambio, señalan zonas críticas: el paso incompleto de apertura metodológica a transformación epistémica del canon, la baja centralidad práctica del enfoque decolonial documentado, la inclusión dependiente de voluntades y la tendencia a administrar estos temas bajo el régimen de calidad más que a convertirlos en criterio rector del currículo. Este cruce, leído desde ACD, permite comprender una interculturalidad híbrida, simultáneamente aspiracional en los documentos y pragmática en la práctica discursiva del director, con efectos directos sobre qué se vuelve dispositivo formativo y qué permanece como promesa institucional.

9.4.2. *Universidad del Valle*

En la entrevista realizada al director del programa de Filosofía y de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad del Valle, la interculturalidad no aparece como una categoría curricular estable y transversal, sino como un sentido que se configura por capas. Primero, surge como disputa conceptual sobre quién la define y desde qué tradiciones; luego, como ideal normativo en torno al diálogo de saberes; y, finalmente, como problema institucional asociado al canon eurocéntrico, la

baja capacidad instalada y la concentración temática en ciertos grupos. Esta arquitectura se hace visible en las familias emergentes de códigos en vivo, que muestran tanto afirmaciones consistentes como silencios relevantes.

El primer nivel corresponde a un silencio de origen: la interculturalidad no se articula con la política pública, pues el director manifiesta no tener conocimiento de orientaciones del Ministerio de Educación Nacional en esta materia para la formación docente. En términos de análisis crítico del discurso, la negación opera como desmarque de una fuente externa de legitimidad: lo intercultural se valida por debates internos del campo filosófico y por las posibilidades efectivas del currículo, no por alineación normativa.

En el segundo nivel, la interculturalidad se organiza como disputa conceptual y autoridad disciplinar. El director sostiene que “depende desde dónde estamos pensando la interculturalidad” y “desde qué autores” (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025). Este “depende” amplía el concepto, pero también puede desplazar su institucionalización al subordinarlo a genealogías autorales. Cuando añade que escribió “un artículo sobre la interculturalidad como condición de posibilidad para la filosofía latinoamericana” (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025), legitima su postura desde la experticia y refuerza la idea de la interculturalidad como problema filosófico antes que como competencia formativa docente.

Esa disputa se articula con un núcleo afirmativo: interculturalidad como pluralidad y diálogo. El director afirma que se reconoce “una diversidad de culturas” y que esa diversidad “debe conducir a un diálogo de saberes” (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025). Sin embargo, el diálogo se regula mediante un criterio de validación: “hay que ponerlos en el tamiz de las buenas razones” (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025). La metáfora del “tamiz” instala un control epistémico: habilita el ingreso de saberes cotidianos o comunitarios, pero bajo condiciones definidas por la racionalidad académica, lo cual puede reproducir jerarquías sobre qué cuenta como conocimiento legítimo.

El tercer nivel, decisivo, es la autocrítica del canon. El director reconoce que “seguimos pensando la filosofía... como una filosofía occidental y eurocéntrica” (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025). Este diagnóstico se traduce en conflicto y en

promesa de reforma: es “motivo de discusión” por parte de estudiantes y se ha conformado “una comisión... para fortalecer nuestra malla curricular” (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025). No obstante, el cambio queda formulado como proyección, lo que puede operar como respuesta aún no materializada.

La brecha estructural aparece cuando, pese a mencionar diversidad de seminarios, el director advierte que “sigue siendo corrientes filosóficas eurocéntricas” y que “no hay una fuerza... en perspectivas no occidentales” (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025). La marginalidad se refuerza con indicadores concretos: la filosofía latinoamericana se reduce a “muy pocos, dos, tres” cursos y lo decolonial también es “muy pocos” (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025). A esto se suma un silencio bibliográfico explícito: “No se menciona... a Raúl Fornet-Betancourt, a Catherine Walsh... Muy poco... se ha trabajado a Dussel” (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025). Incluso la solución propuesta tiende a acciones puntuales, como un “plan de mejoramiento... una charla virtual con Raúl Fornet-betancourt” (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025), visible pero no necesariamente estructural.

En suma, la interculturalidad que se extrae del conjunto de códigos se define como un horizonte de diálogo de saberes sustentado en el reconocimiento de pluralidad cultural, pero filtrado por criterios de legitimación filosófica y tensionado por un currículo que el propio director reconoce como eurocéntrico. Su despliegue se ve condicionado por una capacidad instalada limitada y por una dinámica institucional fragmentaria. Por ello, en este caso, la interculturalidad se configura como ideal y campo de disputa más que como eje curricular consolidado, y su silencio principal es que, aunque se nombra la diversidad, la interculturalidad como transformación epistémica y curricular sigue siendo “muy poco” (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025).

9.4.2.2. Silencios y convergencias con los documentos institucionales

El contraste entre el discurso del director de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad del Valle y las manifestaciones registradas en los documentos orientadores del programa revela una tensión central: la interculturalidad aparece como un horizonte discursivo plausible, asociado al diálogo, la pluralidad, la otredad y el contexto cultural, pero con baja densidad institucional como

principio organizador del currículo y con vacíos persistentes en la explicitación de sujetos, epistemologías y relaciones de poder.

En el Documento Maestro, la interculturalidad emerge primero como asunto tematizable dentro del repertorio de problemas filosóficos: el “diálogo intercultural” se nombra junto a otras cuestiones como objeto de análisis y debate en cursos, investigación y extensión (Universidad del Valle, 2019, p. 13). Este registro legitima la interculturalidad como contenido del quehacer filosófico, pero no delimita su estatuto formativo, pues no se precisa si reorganiza bibliografías, metodologías o jerarquías epistémicas. En la entrevista, el director del programa desplaza el foco hacia la disputa conceptual y la autoridad disciplinar al afirmar que “depende desde dónde estamos pensando la interculturalidad... desde qué autores” (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025). Este “depende” funciona como modalizador: abre el concepto, pero también puede desplazar su institucionalización al subordinarlo a tradiciones autorales. En términos de análisis crítico del discurso, el significado se convierte en un campo de poder simbólico, ya que delimita lo enseñable, lo investigable y lo evaluable.

La convergencia entre ambos registros se ubica en el énfasis dialógico. Mientras el documento legitima el “diálogo intercultural” como tema (Universidad del Valle, 2019, p. 13), el director lo plantea como ideal normativo: reconocer “una diversidad de culturas” que “debe conducir a un diálogo de saberes” (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025). Sin embargo, introduce un límite decisivo al sostener que los saberes cotidianos y comunitarios, incluidos los “saberes ancestrales” en contextos específicos, son relevantes, pero “hay que ponerlos en el tamiz de las buenas razones, de las justificaciones” (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025). La metáfora del “tamiz” instala un control epistémico: habilita el diálogo, pero reserva a la racionalidad académica el criterio de legitimidad, con el riesgo de reproducir asimetrías.

En clave de diversidad, los documentos institucionales enfatizan prácticas formativas y gestión del contexto. Se afirma que la práctica docente se desarrolla en “distintos contextos educativos, sociales, económicos y culturales”, con potencial para la “reflexión crítica” sobre el ejercicio profesional (Universidad del Valle, 2019, p. 72), y se incorpora el “contexto cultural” al incluir la asignatura “Estrategias pedagógicas y contexto cultural” (Universidad del Valle, 2019, pp. 13, 17). En ambos casos, la diversidad aparece como entorno al que el docente responde, más que como

fuerza epistémica que reconfigure el canon. A la vez, el director hace visible un silencio estructural al reconocer “cómo seguimos pensando la filosofía... como una filosofía occidental y eurocéntrica” (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025). Esta autocrítica tensiona la lógica documental, pues el currículo se organiza en “cuatro grandes momentos históricos del pensamiento filosófico: antigua, medieval, moderno y contemporáneo” (Universidad del Valle, 2019, p. 15), un ordenamiento que delimita qué tradiciones se asumen como fundantes y cuáles quedan en los márgenes.

En inclusión, el documento enuncia una disposición ética-relacional: se espera que los egresados “impulsen procesos colectivos y de interacción escolar incluyentes cimentados en la apertura [y] el reconocimiento de la otredad” (Universidad del Valle, 2019, p. 7). El director converge con este registro cuando señala que en el Documento Maestro pueden “mencionarse” aspectos ligados al reconocimiento de la diversidad étnico-racial y a perspectivas de género (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025). No obstante, el silencio compartido es la falta de dispositivos concretos: ni el documento ni la entrevista precisan cómo se traduce la inclusión en prácticas formativas específicas, como selección bibliográfica, didácticas situadas, evaluación intercultural o acompañamientos diferenciales.

Una divergencia significativa atraviesa la relación con la política pública. En el PEP se afirma que el programa fue “revisado a la luz” de normativa institucional y del MEN (Universidad del Valle, 2019, p. 5). Sin embargo, el director admite: “Debo decir que no los he trabajado, por lo tanto no puedo considerar nada al respecto si orientan o deberían orientar las decisiones curriculares del programa” (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025). Desde ACD, este contraste sugiere una dislocación entre legitimación documental y apropiación efectiva, ya que los marcos normativos aparecen como requisito formal sin circulación clara en el discurso directivo.

Del cruce emerge, así, una interculturalidad predominantemente dialógica y actitudinal: reconocimiento de pluralidad cultural y apertura al “diálogo intercultural” o “diálogo de saberes” (Universidad del Valle, 2019, p. 13; Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025), sostenida por referencias a contexto cultural y otredad (Universidad del Valle, 2019, pp. 7, 13, 17, 72). Sin embargo, los silencios sobre el canon eurocéntrico como estructura, el diálogo condicionado por criterios académicos de legitimación, la ausencia de dispositivos pedagógicos y

la distancia entre alineación normativa y apropiación directiva sugieren que la interculturalidad permanece más como “tema” o ideal que como transformación curricular y epistémica verificable.

9.4.3. Universidad Pedagógica Nacional

La entrevista al director de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional permite identificar una construcción de la interculturalidad que se aparta de enfoques normativos o político-institucionales y se inscribe, más bien, en un marco humanista universalista y disciplinar. Desde el inicio, el director señaló que su comprensión de lo intercultural parte de una premisa básica: “los seres humanos son seres humanos” (Director del programa, comunicación personal, 9 de octubre de 2025). Este enunciado instala un núcleo fuerte del discurso: la interculturalidad no se fundamenta en la diferencia cultural como eje problemático, sino en una humanidad compartida que habilita la comunicación entre tradiciones filosóficas diversas.

En coherencia con esta postura, el director rechaza lo que denomina una visión “esencialista” de las culturas como realidades insondables o radicalmente incomprensibles entre sí. Al cuestionar tanto el relativismo cultural como el “mito del progreso”, afirma que las culturas del pasado o de otros contextos no son inferiores ni irracionales, sino que requieren otras claves de lectura: “el mito se lee de una forma diferente” y no como literalidad ingenua (Director del programa, comunicación personal, 9 de octubre de 2025). Desde el análisis crítico del discurso, este posicionamiento introduce una crítica a narrativas de superioridad histórica, pero desplaza el problema desde las relaciones de poder hacia una hermenéutica de las ideas, lo cual atenúa la dimensión política de la interculturalidad.

La definición operativa de interculturalidad aparece de manera explícita cuando el director afirma: “interculturalidad, para mí, es poder hablar con todo el mundo” (Director del programa, comunicación personal, 9 de octubre de 2025). Hablar con todo el mundo implica, en sus términos, poder dialogar con Aristóteles, Ibn Arabi, Frege o “los taitas de la Sierra Nevada y del Amazonas”, sin que el origen cultural sea un criterio de jerarquización. El criterio central no es la procedencia del saber, sino su valor intrínseco: “de donde haya buenas ideas, bienvenidas son”. Esta formulación construye una epistemología meritocrática de la idea, donde la validez se decide por la fuerza argumentativa y no por la historia de exclusión o marginalidad de los sujetos que producen conocimiento.

En el plano curricular e institucional, esta concepción se traduce en una defensa de la optatividad y de la iniciativa docente. El director expresa una clara distancia frente al lenguaje técnico del currículo (“macrocurrículo”) y frente a la explicitación de “herramientas” interculturales por decreto, al considerar que estas tienden a volverse “performativas” y “de relleno” (Director del programa, comunicación personal, 9 de octubre de 2025). Para él, la interculturalidad auténtica no se impone normativamente, sino que emerge de la “energía” y la “pasión” de las y los profesores por ciertos problemas y tradiciones filosóficas. Este énfasis desplaza la responsabilidad desde la estructura curricular hacia la agencia individual, lo que, en términos críticos, puede producir silencios institucionales en la garantía de una formación intercultural mínima para las y los estudiantes.

La misma lógica se observa en su aproximación a la inclusión. El director reconoce la existencia de admisiones inclusivas y de ajustes razonables para estudiantes con discapacidad, pero defiende un modelo de atención “caso a caso”, “ad hoc”, en oposición a la idea de un “aula incluyente” general. Considera que los dispositivos universales de inclusión pueden ser también performativos y prefiere respuestas situadas ante necesidades concretas (Director del programa, comunicación personal, 9 de octubre de 2025). Aquí la inclusión se construye como práctica reactiva más que como diseño anticipatorio, lo cual revela límites estructurales —infraestructura, recursos, formación docente— que no se abordan de manera sistemática.

El director vincula interculturalidad y formación filosófica a una ética epistémica particular: aprender filosofía implica “mirar las ideas y no la fuente”, es decir, evaluar argumentos más que identidades (Director del programa, comunicación personal, 9 de octubre de 2025). Para él, esta disposición crítica ya promueve respeto por diferencias culturales sin necesidad de un compromiso explícito con agendas interculturales. Este punto constituye una tensión central con enfoques de interculturalidad crítica, que enfatizan el locus de enunciación y las asimetrías históricas en la producción de saber.

La interculturalidad que se construye en el discurso del director de la UPN puede definirse como una capacidad dialógica universal, fundada en la idea de humanidad compartida y en la traducibilidad de las tradiciones filosóficas, orientada por criterios argumentativos antes que políticos o identitarios. Se trata de una interculturalidad cosmopolita, no esencialista y no

normativa, que privilegia la agencia docente y la pasión intelectual, pero que, al mismo tiempo, silencia las dimensiones estructurales de poder, las desigualdades epistémicas y la necesidad de institucionalizar garantías formativas en diversidad e inclusión dentro del currículo de formación docente.

9.4.3.2. Silencios y convergencias con los documentos institucionales

El cruce entre lo dicho por el director de la Licenciatura en Filosofía de la UPN y las manifestaciones registradas en los documentos institucionales muestra una coincidencia general en valores declarados, como diálogo, apertura, paz y atención a diferencias. Sin embargo, también revela silencios estructurales: la interculturalidad queda poco desarrollada como transformación curricular y epistémica, y la diversidad se gestiona más como categoría técnico-administrativa que como disputa por el saber y por los sujetos reconocidos.

En los documentos, la interculturalidad se plantea ante todo como armonización del proyecto formativo: se propone un “diálogo armónico entre la formación disciplinar en filosofía y la formación pedagógica” (Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p. 21) y se vincula la apuesta del programa con “una cultura de paz y democracia” en “diversos escenarios... socio-culturales” (Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p. 21). El operador “diálogo” aparece con fuerza, pero su objeto privilegiado es el encuentro entre culturas académicas y un horizonte ciudadano, más que la confrontación de epistemologías situadas. En la entrevista, el director instala una interculturalidad de tono universalista al afirmar que “los seres humanos son seres humanos” (Director del programa, comunicación personal, 9 de octubre de 2025) y al definir: “Interculturalidad, para mí, es poder hablar con todo el mundo” (Director del programa, comunicación personal, 9 de octubre de 2025). Aquí la convergencia con los documentos está en el énfasis dialógico; el silencio compartido es la falta de precisión sobre qué sujetos, lenguas, pueblos o asimetrías sostienen o dificultan ese diálogo en condiciones concretas. Incluso cuando el documento propone “Recontextualizar el discurso pedagógico en distintos contextos educativos” (Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p. 10), no especifica cuáles, lo que deja la interculturalidad como competencia general más que como apuesta situada.

Además, el adjetivo “armónico” tiende a sugerir integración sin conflicto y puede opacar tensiones y jerarquías internas del saber. Ese efecto se refuerza cuando el director justifica el gesto

filosófico como atender “no... la fuente, quién está diciendo las cosas, sino qué está diciendo” (Director del programa, comunicación personal, 9 de octubre de 2025), lo cual desplaza la pregunta por el lugar de enunciación y por desigualdades epistémicas en el currículo.

En cuanto a diversidad, los documentos la construyen como matriz de clasificación y atención institucional. Por ejemplo, se señala que el reporte incluye “sexo, estrato... modalidades de admisión inclusiva... minoría étnica... víctima del conflicto armado” (Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p. 38). A la vez, la diversidad se asocia a competencias didácticas, como la “incorporación de herramientas pedagógicas” para trabajar con “grupos poblacionales diversos” (Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p. 54). En la entrevista, la diversidad aparece menos como catálogo poblacional y más como disputa por el vocabulario: el director reconoce talleres en torno a “lo que llaman... disidencias... sexuales y de género”, pero advierte que “el término disidencia es raro allí” (Director del programa, comunicación personal, 9 de octubre de 2025). Esta tensión es significativa porque muestra negociación ideológica sobre qué categorías circulan con legitimidad. En el mismo sentido, el director menciona una “mesa de género... conformada por estudiantes... de iniciativa de estudiantes” (Director del programa, comunicación personal, 9 de octubre de 2025), lo que visibiliza agencia estudiantil como motor de la agenda de diversidad.

El silencio principal en este punto es que la diversidad se aborda sobre todo como gestión de diferencias, pero se explicita poco cómo esas diferencias reconfiguran el canon, la bibliografía obligatoria o los criterios de validez del saber filosófico en la formación docente. Se reconoce la diferencia y se institucionaliza su atención, pero la discusión sobre transformación epistémica queda tenue.

En inclusión, los documentos legitiman el tema por alineación normativa y enumeración de acciones. Se plantea que, a partir de la “discusión institucional... inclusión... y... consulta de la normatividad vigente”, el programa propone estrategias “para apoyar” poblaciones identificadas y “fomentar el aprendizaje” sobre inclusión; se mencionan jornadas, charlas, grupos y semilleros, así como prácticas en instituciones con enfoques diversos e inclusivos (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 174). Al mismo tiempo, se habilita una inflexión crítica al proponer “cuestionar y problematizar los enfoques desde los cuales se ha pensado la inclusión” (Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p. 173). En la entrevista, el director reconoce el foco en discapacidad, pero

cuestiona la inclusión como principio universal: “hay una idea del aula incluyente... yo no estoy de acuerdo” y califica esa pretensión como “performativo” (Director del programa, comunicación personal, 9 de octubre de 2025). Su ejemplo sobre traducción a lengua de señas en una charla sin asistentes que la requieran refuerza su tesis: la inclusión debe ser respuesta situada y no un gesto simbólico.

En resumen, ambos discursos reconocen la inclusión y nombran acciones, pero comparten un vacío: no desarrollan con suficiente densidad cómo se traducen diversidad e inclusión en criterios de evaluación, selección bibliográfica o didácticas para contextos culturalmente diferenciados. En conjunto, la Licenciatura en Filosofía de la UPN configura una interculturalidad que converge en el signo del diálogo, expresado como “diálogo armónico” (Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p. 21) y como “poder hablar con todo el mundo” (Director del programa, comunicación personal, 9 de octubre de 2025). La diversidad y la inclusión oscilan entre gestión institucional y crítica a la performatividad. El silencio decisivo es que la interculturalidad queda más como horizonte ético-comunicativo y competencia general que como reordenamiento epistémico y curricular con sujetos concretos, relaciones de poder y disputas por el canon plenamente explicitadas.

9.5. Núcleos discursivos emergentes

Un primer núcleo reiterado es la interculturalidad como competencia dialógica, más que como un dispositivo curricular explícito. En la UdeA se formula como una “capacidad a desarrollar” que permite “percibir sujetos ubicados... histórica y geográficamente” para orientar la enseñanza (Director de programa, comunicación personal, 14 de octubre de 2025). En Univalle, la noción aparece como un concepto en disputa: “depende desde dónde estamos pensando la interculturalidad... desde qué autores” (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025) y, a la vez, como mandato: la diversidad “debe conducir a un diálogo de saberes” (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025). En la UPN se condensa en una definición operativa: “poder hablar con todo el mundo” (comunicación personal, 9 de octubre de 2025). En conjunto, el patrón es claro: la interculturalidad aparece como capacidad de conversación y lectura del otro, pero no necesariamente como un eje curricular estructurante.

Un segundo núcleo transversal es la regulación epistémica del diálogo: ¿quién valida qué saber? En Univalle, el diálogo se admite con filtro: los saberes cotidianos o comunitarios deben pasar por “el tamiz de las buenas razones” (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025). En la UPN, el criterio se desplaza hacia una “meritocracia” de ideas (“buenas ideas”) y hacia una ética de evaluación que privilegia “qué se dice” por encima de “quién lo dice” (comunicación personal, 9 de octubre de 2025). En la UdeA, el reconocimiento de la diferencia y la “no identidad” aparece como fundamento (Director de programa, comunicación personal, 14 de octubre de 2025). Descriptivamente, se repite una interculturalidad dialógica; analíticamente, se observa que el diálogo suele quedar subordinado a criterios de validez filosófica (tamiz, mérito, universalismo), lo cual organiza jerarquías implícitas.

Un tercer núcleo reiterado es la tensión canon/tradición versus apertura. En Univalle se reconoce la continuidad de la hegemonía: “seguimos pensando la filosofía... occidental y eurocéntrica” (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025). En la UdeA se afirma la necesidad de “ampliar los márgenes de la tradición”, pero, a la vez, se protege el centro: un instituto “no puede ser... si no es un buen formador en la tradición” (Director de programa, comunicación personal, 14 de octubre de 2025). En la UPN la apertura se justifica por la calidad argumentativa - “buenas ideas”-, con resistencia a criterios de selección “por razones políticas” (comunicación personal, 9 de octubre de 2025). En los tres casos, el tema se repite: abrir sí, pero bajo distintas condiciones (gradualidad, comisión, optatividad, mérito), lo que sugiere que la interculturalidad se juega en el régimen de selección de autores y saberes.

Un cuarto núcleo común es la baja institucionalización y la dependencia de la agencia (docentes/estudiantes). En la UPN se explicita: “el programa no hace nada... los que hacen son... los profesores... y... los estudiantes” (comunicación personal, 9 de octubre de 2025). En la UdeA, la inclusión y los ajustes aparecen como una práctica no estabilizada: “no es... un asunto sistemático... [y] queda... al arbitrio del profesor” (Director de programa, comunicación personal, 14 de octubre de 2025). En Univalle, la transformación del canon aparece como “motivo de discusión” estudiantil y se canaliza vía comisión (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025). Descriptivamente, el diagnóstico se repite: la inclusión y lo intercultural no operan de manera uniforme, sino por nichos, iniciativas y disputas.

Un quinto núcleo transversal es la inclusión como respuesta situada (caso a caso) y sus límites materiales o formativos. En la UdeA se enfatiza que “estamos aprendiendo” y que los ajustes dependen de competencias no garantizadas (“no soy un experto”) (Director de programa, comunicación personal, 14 de octubre de 2025). En la UPN se reconocen barreras materiales: “no tenemos ascensores” (comunicación personal, 9 de octubre de 2025). En Univalle, la inclusión se inscribe al menos como agenda institucional (“perspectivas de género”), pero se reporta fragmentación: “se concentran en ciertos docentes y grupos” (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025). El tema repetido no es solo “incluir”, sino el modo en que predomina la gestión contingente, más que el diseño estructural.

Finalmente, aparece un núcleo reiterado en torno a lenguas y apertura como mediación intercultural. La UdeA traduce interculturalidad en “aprendizaje de otros idiomas” e “internacionalización” (Director de programa, comunicación personal, 14 de octubre de 2025); En la UPN, las lenguas se jerarquizan por su capacidad de ampliar el acceso a información. El inglés se valora porque “agranda” el internet y multiplica los recursos disponibles, mientras que otras lenguas tendrían un impacto menor, como ocurre con el francés. En contraste, las lenguas ancestrales quedan relegadas, pues aprender quechua no se asocia a una expansión informacional, sino a un “proyecto” particular. De este modo, se normaliza el lugar de las lenguas hegemónicas como tecnologías de acceso al saber, y las lenguas territoriales aparecen como periféricas en el horizonte formativo (comunicación personal, 9 de octubre de 2025); y Univalle menciona “inclusive la lengua nasayuwe” (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025). Descriptivamente, el idioma se repite como operador de apertura; analíticamente, también revela jerarquías (lenguas hegemónicas versus lenguas ancestrales) dentro de la interculturalidad enunciada.

En síntesis, los núcleos comunes se organizan alrededor de: (1) interculturalidad como diálogo/capacidad; (2) filtros de legitimación del saber; (3) tensión canon–apertura; (4) dependencia de agencia y baja sistematicidad; (5) inclusión situada con límites materiales/competenciales; y (6) lenguas como mediación y jerarquía. Este cierre deja listo el camino para el objetivo específico III —contrastar estos discursos y contenidos con las políticas y normativas nacionales—, porque delimita con claridad qué se pondrá en contraste en el Capítulo III: si la interculturalidad aparece como eje curricular o como disposición, qué sujetos y saberes

quedan nombrados o silenciados, y qué tan sistemáticos son los dispositivos institucionales de diversidad e inclusión.

10. Políticas públicas y normativas nacionales sobre interculturalidad, diversidad y multiculturalidad: contrastes con los discursos institucionales y directivos en la formación maestros y maestras en filosofía

10.1. Propósito del capítulo y alcance del objetivo específico III

En los capítulos anteriores se evidenció que la interculturalidad, tal como aparece en los documentos institucionales y en las voces directivas de las Licenciaturas en Filosofía, se expresa principalmente como un horizonte discursivo asociado al diálogo y al reconocimiento de la diferencia, sin consolidarse de manera sistemática en disposiciones curriculares y pedagógicas. Por ello, este capítulo incorpora el nivel normativo para situar esos hallazgos frente a lo que la política pública nacional propone o demanda en materia de interculturalidad, diversidad e inclusión en educación superior y formación docente. El corpus normativo se seleccionó con criterios de pertinencia y vigencia, privilegiando documentos del Ministerio de Educación Nacional orientados a inclusión y equidad, formación docente y lineamientos de calidad.

En este marco, el capítulo responde al objetivo específico III: contrastar los discursos y contenidos sobre interculturalidad en los programas de formación de docentes de filosofía en tres universidades públicas con las políticas y normativas nacionales. El contraste se asume como una lectura crítica, no como una verificación de cumplimiento, orientada a identificar convergencias, desplazamientos y silencios entre lo que prescriben los marcos nacionales y lo que los programas enuncian y concretan en su organización formativa. Con ello se busca precisar qué nociones de interculturalidad se privilegian o se omiten, qué sujetos y saberes se visibilizan o quedan marginados y qué tan consistente es la traducción institucional de esas demandas, con implicaciones directas para la formación de maestros y maestras de filosofía en un país pluriétnico y multicultural. En la tabla 4 se listan los documentos oficiales analizados.

Tabla 4

Corpus normativo nacional

	Año	Nombre del documento	Referencia
MEN	2013	Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política	Ministerio de Educación Nacional. (2013). <i>Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política</i> . https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
	2013	Lineamientos Política de educación superior inclusiva	Ministerio de Educación Nacional. (2013). <i>Lineamientos Política de educación superior inclusiva</i> . https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf
	2014	Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media	Ministerio de Educación Nacional. (2014). <i>Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media</i> . https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-241891_archivo_pdf_orientaciones_filosofia.pdf
	2014	Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (versión preliminar)	Ministerio de Educación Nacional. (2014). <i>Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación</i> (versión preliminar). https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357233_recurso_1.pdf
	2019	Índice de inclusión para educación superior	Ministerio de Educación Nacional. (2019). <i>Índice de inclusión para educación superior</i> . https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf
	2021	Educación para todas las personas sin excepción: Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación	Ministerio de Educación Nacional. (2021). <i>Educación para todas las personas sin excepción: Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación</i> (Convenio de Asociación MEN 0009-2021 – MSPS 300-2021). Ministerio de Educación Nacional; Ministerio de Salud y Protección Social; Fundación Saldarriaga Concha.
	2022	Formación Docente en Colombia. Nota Técnica	Ministerio de Educación Nacional. (2022). <i>Formación Docente en Colombia. Nota técnica</i> .

			https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_18.pdf
--	--	--	---

Elaboración propia.

La estrategia de análisis del corpus normativo nacional siguió el mismo procedimiento aplicado en el Capítulo I para los documentos institucionales. Se rastrearon en los textos de política pública las manifestaciones explícitas e implícitas relacionadas con interculturalidad, multiculturalidad y diversidad, y se marcaron mediante codificación por color para facilitar la identificación visual y la sistematización: interculturalidad (amarillo), multiculturalidad (azul) y diversidad (morado). La tabla 5 corresponde a la matriz utilizada para organizar la información derivada del ejercicio de codificación para el posterior análisis de los documentos.

Tabla 5

Anexo No 2- Instrumento de Análisis Documentos de la política pública

Anexo No 2- Instrumento de Análisis Documentos de la política pública				
Nombre del documento	Referencia	Interculturalidad	Diversidad	Multiculturalidad

Elaboración propia.

Con base en la sistematización documental de las universidades y la caracterización de las voces directivas, el análisis comparativo se orienta a identificar, para cada categoría, convergencias (puntos de coincidencia entre lo que prescriben los marcos nacionales y lo que los programas declaran y organizan), desplazamientos (reformulaciones o giros de sentido mediante los cuales los programas reinterpretan, ajustan o reubican esas prescripciones en su discurso y en su estructura formativa) y silencios (omisiones, ausencias o tratamientos marginales de aspectos que la política pública plantea como relevantes), destacando tanto lo compartido como lo específico y emergente de cada caso en clave intercultural.

10.2. Interculturalidad: convergencias, desplazamientos y silencios en el cruce norma–programas

En el corpus normativo, la interculturalidad se entiende como un conjunto de relaciones entre grupos culturales que, lejos de ser una simple tolerancia de la diferencia, implica un proceso dialéctico de interacción, diálogo y aprendizaje con un componente crítico y autocrítico. En ese registro, la política pública advierte que la interculturalidad no puede degradarse a folklorismo ni a una retórica de reconocimiento superficial, y exige revisar en profundidad los currículos para que respondan mejor a la diversidad real de los y las estudiantes y a los mundos culturales que habitan, cuestionando además la noción de “normalidad” como contraria a los principios de la educación inclusiva (MEN, 2013).

En la formación docente, este mandato se vuelve más operativo: se demanda una educación intercultural capaz de generar procesos significativos de interacción situados en contextos culturales e históricos, y una formación que convierta el concepto en herramientas prácticas para el trabajo pedagógico en aula (MEN et al., 2022). En las Orientaciones de Filosofía aparece un matiz clave para el campo: la interculturalidad como traducción y ecología de saberes, es decir, como construcción de inteligibilidad sin eliminar la diversidad (MEN, 2014). Con este marco, el cruce con documentos institucionales y entrevistas permite delimitar convergencias, desplazamientos y silencios en la manera en que las licenciaturas en Filosofía abordan la interculturalidad.

En la UdeA, la convergencia con la política pública se aprecia cuando la interculturalidad se vincula explícitamente con paz, equidad e inclusión y, de manera significativa, con la legitimación de saberes ancestrales en clave de educación para la paz (UdeA, 2020, p. 23). Este gesto se aproxima al núcleo normativo que insiste en relaciones entre culturas y en un reconocimiento efectivo de la diversidad que no se limite a enunciarla (MEN, 2013). También hay un punto de contacto fuerte cuando el programa formula la interculturalidad como resultado de aprendizaje orientado al diseño de propuestas para el diálogo intercultural con respeto a la diferencia y arraigo territorial (UdeA, 2019), y cuando aparece una apuesta decolonial y de género que busca dar voz en la academia a cuerpos racializados, lo cual se alinea con la exigencia pública de evitar una interculturalidad decorativa y de asumir sus implicaciones políticas y epistémicas (UdeA, 2019; MEN, 2013). En la entrevista, el director refuerza una comprensión de la interculturalidad como condición situada, histórica y geográficamente encarnada, y la relaciona con esfuerzos del programa por diversificar lecturas, lugares de enunciación e internacionalización como formas de apertura (Director de programa, comunicación personal, 14 de octubre de 2025).

Sin embargo, en esa misma universidad se observa un desplazamiento relevante: la interculturalidad tiende a operar como cualificador metodológico o como marca institucional que acompaña otras prioridades, más que como arquitectura conceptual transversal que reorganice el currículo y el canon. Esto se ve cuando aparece como “enfoques interculturales e incluyentes” para apoyar el diseño de ambientes de enseñanza-aprendizaje (UdeA, 2020) y cuando, en el relato de reforma, la interculturalidad se incorpora como uno de varios “referentes” junto a diversidad y las mediaciones, en un proceso fuertemente mediado por directrices del Ministerio y por exigencias de acreditación, incluyendo la inserción de un componente de inglés (UdeA, 2020, p. 12).

Este giro, aunque no es ilegítimo, puede producir un efecto de reencuadre: la interculturalidad se estabiliza más como requisito de calidad y como lenguaje de gestión formativa que como exigencia de revisión curricular profunda, que es precisamente el punto insistido por la política pública (MEN, 2013). El silencio más visible aparece allí: pese a fragmentos con potencia crítica sobre diálogo de saberes con comunidades (UdeA, 2019) y experiencias situadas de práctica con etnias y grupos humanos en territorios urbanos y rurales (UdeA, 2020), no se hace igualmente explícito cómo esa interculturalidad reordena sostenidamente el plan de estudios ni cómo evita convertirse en un adjetivo disponible para múltiples usos.

En la Univalle, la convergencia con la política pública es parcial y se concentra en la dimensión relacional y social de la interculturalidad. En los documentos, el “diálogo intercultural” aparece como un tema de reflexión filosófica dentro de un repertorio amplio de problemas contemporáneos (Univalle, 2019), y se articula en investigación y extensión a proyectos sobre otredad cultural, pluralidad, justicia y construcción de paz en el postacuerdo (Univalle, 2019). Esta vinculación con paz y tejido social conversa con el énfasis normativo en interculturalidad como relación situada y significativa, no como tolerancia abstracta (MEN et al., 2022). La entrevista acentúa esta orientación al sostener que reconocer diversidad de culturas debería conducir a diálogo de saberes (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025), formulación que coincide con el piso conceptual de la política sobre interacción, diálogo y reconocimiento efectivo (MEN, 2013).

El desplazamiento, no obstante, es estructural: la interculturalidad queda más como contenido a debatir o problema a analizar que como enfoque formativo transversal del oficio docente. El propio análisis documental muestra una presencia focalizada y dispersa, y cuando aparece una referencia

pedagógica, lo hace de manera indirecta, por ejemplo, en una asignatura orientada a estrategias pedagógicas y contexto cultural (Univalle, 2019). En el componente lingüístico, se registra apoyo institucional para idiomas extranjeros y español, pero no se enuncian lenguas nativas o territoriales en los fragmentos revisados, lo cual deja un vacío frente a la exigencia pública de comprender la interculturalidad también como ecología de saberes y como relación mediada por lenguajes y traducciones (Univalle, 2019; MEN, 2014).

A este cuadro se suma un indicador decisivo proveniente de la entrevista: ante la pregunta por la orientación externa, el director niega una influencia de política pública, lo cual instala una tensión de legitimidad entre autonomía institucional y el mandato estatal de interculturalidad como criterio de educación inclusiva (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025; MEN, 2013). El silencio, por tanto, no es la ausencia total del término, sino la falta de explicitación de una ruta curricular y pedagógica que traduzca el diálogo intercultural en decisiones de formación docente sistemáticas, tal como lo exige el marco normativo cuando llama a revisar currículos en profundidad.

En la UPN, la convergencia con la política pública se hace más visible en la dimensión formativa situada: la interculturalidad aparece como experiencia producida por la práctica pedagógica en territorios y contextos diversos, con intención de propiciar encuentros interculturales y habilitar reflexión sobre relaciones centro-periferia. Este énfasis coincide con el mandato de formar docentes capaces de actuar pedagógicamente en contextos complejos y de convertir la interculturalidad en herramienta práctica (MEN et al., 2022, pp. 30–31). En el plano curricular, se refuerza una gramática compatible con el enfoque normativo cuando se enuncia la recontextualización del discurso pedagógico en distintos contextos educativos y la orientación del ejercicio docente a diversos medios educativos, mediado por un diálogo entre formación disciplinar y pedagógica (UPN, 2023, p. 10; pp. 20–21). Además, el vínculo con ciudadanía como canal de ida y vuelta aporta a una lectura de interculturalidad como relación, reciprocidad e interacción entre universidad y mundo social (UPN, 2023, p. 213), consistente con el enfoque de educación inclusiva donde la interculturalidad se plantea como característica estructurante (MEN, 2019, p. 20).

El desplazamiento aparece con fuerza al cruzar con la entrevista: el director tiende a formular lo intercultural desde un universalismo que neutraliza la dimensión conflictiva de la diferencia. La frase “los seres humanos son seres humanos” y la crítica a lo “esencialista” sugieren que la

interculturalidad se comprende menos como relación entre culturas con asimetrías y más como un ideal de humanidad compartida, lo cual puede debilitar el componente crítico y autocrítico que exige la política pública (Director de programa, comunicación personal, 9 de octubre de 2025; MEN, 2013). Se trata de un giro que no anula lo intercultural, pero lo reubica: el reconocimiento de la diferencia corre el riesgo de convertirse en indiferenciación, especialmente cuando la política insiste en que interculturalidad va más allá de la tolerancia y requiere reconocimiento efectivo, no retórico (MEN, 2013). El silencio asociado a este desplazamiento se ubica en la problematización insuficiente del poder cultural y epistémico: la entrevista privilegia un criterio de apertura a ideas sin atender del todo quién habla, desde dónde, y cómo operan históricamente las jerarquías que la política pide interrogar al cuestionar la “normalidad” y al demandar reconfiguraciones curriculares (Director de programa, comunicación personal, 9 de octubre de 2025; MEN, 2013).

En conjunto, las tres universidades convergen con la política pública cuando conectan interculturalidad con diálogo, territorialidad, paz y actuación en contextos heterogéneos, y cuando la ubican, al menos en parte, como competencia formativa y no solo como declaración (UdeA, 2019; Univalle, 2019; UPN, 2023; MEN et al., 2022). Los desplazamientos aparecen cuando la interculturalidad se convierte en tema de discusión filosófica sin traducción curricular sostenida, cuando se reduce a adjetivo que acompaña inclusión o calidad, o cuando se reformula como universalismo que neutraliza la dimensión crítica del reconocimiento. Los silencios más consistentes, frente al mandato normativo, se concentran en el mismo punto: la escasa explicitación de cómo la interculturalidad reordena de forma estable el currículo, el canon y las mediaciones didácticas, y la limitada tematización de la interculturalidad como ecología de saberes y como problema de traducción entre racionalidades, lenguajes y formas de vida, tal como lo sugieren las Orientaciones de Filosofía (MEN, 2014) y la exigencia de revisión curricular profunda en educación superior (MEN, 2013).

10.3. Multiculturalidad: convergencias, desplazamientos y silencios en el cruce norma–programas

En la política pública, la multiculturalidad se formula ante todo como una condición constitucional y sociohistórica que obliga a las instituciones educativas a hacer visible la diversidad cultural, lingüística y étnica, y a formar docentes capaces de reconocer y actuar pedagógicamente

en contextos complejos y multiculturales. En educación superior, esa exigencia se traduce en criterios de calidad plural e incluyente y en la necesidad de orientar decisiones institucionales y modelos pedagógicos a las condiciones de un país pluriétnico y multicultural (MEN, 2013; MEN, 2014; MEN, 2019; MEN, 2021; MEN et al., 2022). Este marco, más contextual que prescriptivo en lo pedagógico, abre un terreno de comparación útil: cómo las licenciaturas traducen la multiculturalidad en currículo, prácticas y dispositivos formativos, y qué queda desplazado o silenciado en esa traducción.

En la Universidad de Antioquia, los documentos oficiales se aproximan a la multiculturalidad mediante una ampliación del horizonte cultural de la formación: un canon plural que incorpora tradiciones occidentales, latinoamericanas, de “otras latitudes” y tradiciones milenarias de Oriente, junto con una preocupación por el contexto histórico de la formación filosófica y su articulación con investigación en escenarios escolares (Universidad de Antioquia, 2019, p. 9). La multiculturalidad se despliega también como repertorio cultural amplio que la formación debe estimular, incluyendo arte, folklore, espiritualidad, expresiones políticas y trabajo comunitario (Universidad de Antioquia, 2019, p. 10). En la entrevista, esta orientación se confirma en clave de disposiciones del sujeto: se espera que el estudiantado desarrolle la capacidad de “ponerse en otras posiciones” y “superar el parroquialismo”, a la vez que se promueve diversificar lecturas y procedencias, fortalecer la internacionalización y aprender otros idiomas como formas de apertura cultural (Director de programa, comunicación personal, 14 de octubre de 2025). La convergencia con la política pública aparece en el énfasis en pluralidad y visibilización de repertorios; sin embargo, se produce un desplazamiento relevante: la multiculturalidad se tramita principalmente como expansión cultural y filosófica del canon y como movilidad académica, más que como una problematización explícita de la diversidad lingüística y étnica como obligación institucional, tal como lo subrayan los lineamientos nacionales (MEN, 2019; MEN, 2021). En ese sentido, el silencio no está en la pluralidad enunciada, sino en la falta de mediaciones pedagógicas específicas para responder a desigualdades culturales y lingüísticas concretas.

En la Universidad del Valle, la multiculturalidad se comprende sobre todo como reconocimiento de la pluralidad social y como formación en escenarios heterogéneos, con una fuerte asociación a paz, pluralismo y construcción de tejido social (Universidad del Valle, 2019, pp. 20, 26). La práctica profesional, al transitar por instituciones y comunidades con perfiles socioculturales disímiles, produce una experiencia formativa multicultural por convivencia de contextos,

incluyendo instituciones educativas indígenas y colegios privados internacionales (Universidad del Valle, 2019, p. 137). En investigación, la multiculturalidad se sostiene por problemas de reconocimiento e identidades colectivas y por un interés en tradiciones filosóficas no restringidas a un único canon (Universidad del Valle, 2019, pp. 32–33). En la entrevista, el director reconoce la “diversidad de culturas” y la orienta hacia un “diálogo de saberes”, a la vez que identifica en el documento maestro referencias a diversidad étnico-racial, problematiza la persistencia de un canon eurocéntrico, recoge la demanda estudiantil de incluir filosofías no occidentales y menciona incluso la lengua Nasa Yuwe como signo de diversidad cultural (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025). Aquí hay una convergencia clara con el mandato de visibilización de la diversidad y de formación para contextos multiculturales (MEN, 2019; MEN et al., 2022).

No obstante, emerge un desplazamiento crítico: el propio director afirma que la interculturalidad no se legitima por orientación externa y marca una desconexión explícita frente a los lineamientos del MEN, lo cual tensiona la traducción institucional de la multiculturalidad como obligación pública y no solo como decisión interna o sensibilidad académica (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025). El silencio más persistente, pese a la densidad de escenarios y enunciados, se ubica en la falta de explicitación de modelos pedagógicos concretos que “consulten” las condiciones de multiculturalidad, tal como lo demanda la política y en la limitada tematización de jerarquías culturales y relaciones de poder dentro del currículo, más allá de la crítica al canon.

En la Universidad Pedagógica Nacional, los documentos oficiales encuadran la multiculturalidad como reconocimiento y gestión institucional de diferencias, tramitada mediante caracterización del estudiantado, consulta normativa de inclusión, estrategias de apoyo y prácticas pedagógicas en instituciones con enfoques inclusivos (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, p. 174). Este encuadre se sostiene en una declaración de pluralismo como principio institucional (Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p. 117) y se territorializa parcialmente al enfatizar el ejercicio filosófico-político en Colombia y América Latina (Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p. 10). Además, se sugiere la universidad como umbral de acceso a una cultura legítima y, a

la vez, como posibilidad de incorporar saberes paralelos a la filosofía y la didáctica (Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p. 54).

En la entrevista, sin embargo, aparece un núcleo que desplaza el problema: la diferencia cultural se subsume en un humanismo universalista y la política pública se lee como performance institucional, mientras el componente lingüístico se jerarquiza por su capital de acceso a información, al punto de afirmar que el inglés “agranda” el internet y que lenguas ancestrales como el quechua no producen esa expansión informacional, quedando justificadas por proyectos particulares; en inclusión, se describe un manejo caso a caso vinculado a admisiones inclusivas (Director del programa, comunicación personal, 9 de octubre de 2025). La convergencia con la política es visible en el lenguaje de inclusión y pluralidad; el desplazamiento se hace evidente cuando multiculturalidad se reduce a administración de diferencias y a racionalidades de utilidad y acceso, debilitando la dimensión de reconocimiento lingüístico y cultural como derecho y como obligación institucional (MEN, 2021; MEN, 2019). El silencio más significativo, en consecuencia, recae en la ausencia de una política lingüística y pedagógica explícita que trate la diversidad como producción de saber y no solo como condición a gestionar.

Las convergencias con la política pública se concentran en un consenso discursivo: pluralidad, respeto, inclusión y exposición a contextos heterogéneos. Los desplazamientos aparecen cuando la multiculturalidad se traduce a expansión del canon y movilidad académica, a marcos ético-políticos de convivencia y paz, o a gestión institucional e instrumentalización de lenguas por acceso, en lugar de sostenerse como obligación estructural de visibilización y transformación pedagógica ante la diversidad lingüística y étnica. Finalmente, los silencios más persistentes se ubican en la falta de modelos pedagógicos explícitos para contextos multiculturales, en la baja densidad del tratamiento de la diversidad lingüística como derecho y como fuente de saber, y en la limitada problematización de jerarquías culturales y relaciones de poder en el currículo, a pesar de que el marco normativo insiste en esas condiciones como fundamento de calidad plural e incluyente (MEN, 2013; MEN, 2019; MEN, 2021).

10.4. Diversidad: convergencias, desplazamientos y silencios en el cruce norma–programas

En la política pública, diversidad no se reduce a un rasgo “cultural” ni a la simple coexistencia de diferencias: se define como una característica inherente al ser humano que, en el contexto

colombiano, exige visibilización, respeto y protección reforzada para poblaciones más expuestas a exclusión por razones sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, sexuales, físicas y geográficas, así como por afectaciones del conflicto armado (MEN, 2019). Bajo este marco, la equidad en educación superior implica reconocer la diversidad estudiantil y revisar en profundidad los currículos para responder mejor a perfiles diversos, evitando además la “patologización” de la diversidad que traslada la carga del cambio al estudiante y no al sistema (MEN, 2013). En formación docente, la diversidad se vuelve un imperativo pedagógico: educar desde el respeto, reconocer procesos endógenos y pedagogías propias, y construir políticas, prácticas y culturas inclusivas que eliminen exclusión y discriminación (MEN et al., 2022). Con ese horizonte, el cruce con documentos institucionales y entrevistas muestra convergencias importantes, pero también desplazamientos semánticos y silencios que delimitan el alcance real de la “diversidad” en la formación del licenciado o licenciada en Filosofía.

En la UdeA, la convergencia con la política pública aparece cuando la diversidad se reconoce simultáneamente como horizonte epistemológico y como problema pedagógico no resuelto. Por un lado, se propone “fomentar el avance y la diversidad en la generación, aplicación y apropiación del conocimiento” (UdeA, 2020), lo cual dialoga con la exigencia ministerial de flexibilizar y reconfigurar la institución para responder a diferencias, no solo a homogeneidades (MEN, 2019). Por otro lado, el documento identifica un déficit que se aproxima con precisión al mandato de transformación: existen “escasas estrategias de enseñanza-aprendizaje orientadas a los estudiantes en su diversidad” (UdeA, 2020) y una baja participación docente en asuntos de atención a diversidad e inclusión con equidad (UdeA, 2020).

Esta tensión se refuerza en la entrevista: el director insiste en que enseñar no puede reducirse al vaciamiento de contenidos y sugiere una carencia didáctica que afecta la manera de atender diferencias en el aula (Director de programa, comunicación personal, 14 de octubre de 2025). Sin embargo, aparece un desplazamiento: en el plano discursivo de la entrevista, la diversidad tiende a recontextualizarse como ampliación de horizontes y como disposición individual para “ponerse en otras posiciones” y superar el parroquialismo, mediada por internacionalización, movilidad y aprendizaje de idiomas (Director de programa, comunicación personal, 14 de octubre de 2025). Esa operación no es menor: acerca la diversidad a una ética de apertura y a un repertorio cultural ampliado, pero puede alejarla de la exigencia pública de revisar currículo e institución para responder a perfiles diversos, especialmente cuando la política advierte que el sistema no debe

descargar el ajuste en el estudiante (MEN, 2013). El silencio más notorio en esta traducción es la baja densidad de dispositivos concretos para que la diversidad estudiantil deje de ser un diagnóstico y se vuelva una reorganización pedagógica verificable.

En la Univalle, la convergencia se manifiesta en una comprensión de diversidad como condición constitutiva del ejercicio docente y del campo educativo, que exige prácticas incluyentes y reconocimiento de la otredad. Los documentos hacen de la práctica docente un laboratorio de diversidad contextual, al ubicarla en “distintos contextos educativos, sociales, económicos y culturales” que habilitan reflexión crítica sobre la profesión (Univalle, 2019). En el perfil de egreso, la diversidad se vuelve compromiso ético-político: apertura, reconocimiento del otro, interacción escolar incluyente, responsabilidad social (Univalle, 2019).

En lo pedagógico, se refuerza como pluralidad de mediaciones y estrategias, incluyendo lectura, escritura, talleres, debate situado y trabajo con referencias en lengua extranjera según elección del estudiante (Univalle, 2019). Esta configuración se alinea con la política cuando esta reclama programas y metodologías que reconozcan la diversidad estudiantil, fomenten participación y sentido de pertenencia, y favorezcan interculturalidad (MEN, 2019). La entrevista, además, explicita una ruta interpretativa: reconocer diversidad de culturas debería conducir a diálogo de saberes (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025), y el propio director ubica la diversidad como asunto institucional al mencionar que en el documento maestro se nombra diversidad étnico-racial y perspectivas de género (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025).

No obstante, el desplazamiento aparece cuando la diversidad se estabiliza como pluralidad de contextos y estrategias sin necesariamente convertirse en crítica curricular sostenida: el director reconoce la persistencia de una filosofía occidental y eurocéntrica, e incluso señala que la diversidad puede quedar limitada a seminarios que no alteran esa jerarquía (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025). La respuesta institucional anunciada, una comisión para fortalecer la malla curricular, conecta con la exigencia ministerial de revisar currículos para responder a diversidad (MEN, 2013, p. 16), pero en el plano discursivo todavía opera como promesa de reforma más que como transformación estabilizada. El silencio, en consecuencia, se ubica en el tránsito entre el reconocimiento enunciado y la reorganización

curricular concreta que la política pública demanda, especialmente cuando se trata de diversidad lingüística y cultural en sentido fuerte, más allá del uso instrumental de lenguas extranjeras o del reconocimiento episódico de lenguas territoriales como el Nasa Yuwe (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025; MEN, 2013).

En la UPN, la convergencia se expresa con claridad en la gramática institucional de inclusión: la diversidad se identifica y gestiona mediante caracterización de población y modalidades de admisión inclusiva, por ejemplo, pertenencia a minoría étnica o condición de víctima del conflicto armado (UPN, 2023), lo cual conversa directamente con el énfasis ministerial en identificar particularidades y poner énfasis en quienes son más proclives a exclusión (MEN, 2019). A esto se suma una diversidad didáctica asociada a accesibilidad de materiales y pluralidad de aproximaciones para enseñar contenidos (UPN, 2023, p. 91), y una demanda explícita de herramientas pedagógicas para trabajar con grupos poblacionales diversos, incluyendo personas ciegas e infancias (UPN, 2014). Sin embargo, al cruzar con la entrevista emerge un desplazamiento decisivo: la diversidad se tramita como gestión caso a caso y no como principio universal de diseño.

El director reconoce admisiones inclusivas, pero evidencia límites infraestructurales que tensionan la promesa institucional, como la ausencia de ascensores ante estudiantes con dificultades de movilidad (Director del programa, comunicación personal, 9 de octubre de 2025). Además, disputa la idea de un “aula incluyente” como regla general y critica ciertas acciones inclusivas como performativas (Director del programa, comunicación personal, 9 de octubre de 2025). Este punto dialoga de manera directa con la advertencia ministerial sobre la patologización: cuando la inclusión se reduce a acciones puntuales o a ajustes reactivos, el sistema puede seguir funcionando como si la diversidad fuera una excepción que se atiende cuando aparece, y no un criterio estructural de diseño institucional (MEN, 2013).

En el plano simbólico, la entrevista también deja ver un campo de disputa terminológica sobre diversidad sexual y de género, que no es un detalle menor: muestra que la diversidad no solo se administra, también se negocia en su nombramiento, y esa negociación afecta su legitimidad dentro de la cultura institucional (Director del programa, comunicación personal, 9 de octubre de 2025). El silencio más problemático, frente a la política pública, recae en la transición entre caracterizar

la diversidad y transformar de forma estable el currículo, las prácticas y la infraestructura para que la inclusión no dependa de voluntad ni de coyunturas.

Visto en conjunto, las tres universidades convergen con la política pública en un punto central: diversidad es un asunto pedagógico e institucional, no únicamente declarativo. UdeA lo reconoce como déficit de estrategias para atender diversidad estudiantil (UdeA, 2020); Univalle lo integra en práctica, perfil y pluralidad metodológica (Univalle, 2019); la UPN lo formaliza en admisiones inclusivas, accesibilidad de materiales y herramientas para grupos diversos (UPN, 2014; 2023). Pero también comparten desplazamientos: diversidad se recontextualiza como apertura cultural e internacionalización, como pluralidad de estrategias y escenarios, o como gestión administrativa y reactiva, lo cual puede diluir la exigencia de revisión curricular profunda y de culturas inclusivas estables (MEN, 2013; MEN, 2019). Finalmente, los silencios se concentran en la baja explicitación de rutas curriculares y pedagógicas sostenidas para responder a diversidades lingüísticas, culturales y epistémicas, y la persistencia de tensiones estructurales que la política pública pide enfrentar sin trasladar el ajuste a los estudiantes.

10.5. Síntesis integradora del contraste y hallazgos del objetivo específico III

En la política educativa nacional, la interculturalidad se define menos como un tema y más como un marco relacional y formativo que exige interacción, transformación y revisión de prácticas institucionales. En educación superior inclusiva se entiende como un conjunto de relaciones entre diferentes grupos culturales orientado a un proceso de constante transformación, interacción, diálogo y aprendizaje, y se distingue de la multiculturalidad porque no se limita a coexistir, sino que promueve un diálogo abierto, recíproco, crítico y autocrítico (MEN, 2013). La política advierte, además, que la interculturalidad no puede degradarse a folklorismo ni a palabra comodín, por lo que debe traducirse en decisiones verificables y no quedar en enunciación institucional (MEN, 2013). Esta exigencia desplaza la pregunta hacia el currículo y la pertinencia cultural de los saberes: si los esquemas de organización curricular se alejan de las culturas y mundos de la juventud, se hace necesario revisar en profundidad los currículos para responder a la heterogeneidad estudiantil (MEN, 2013). En formación docente, el mandato es explícito: formarse en y para la interculturalidad exige continuidad, integralidad y la transformación del concepto en herramientas prácticas para el aula (MEN, 2022). En filosofía, las orientaciones refuerzan este núcleo al proponer

el diálogo filosófico situado, el reconocimiento de contextos y la traducción intercultural entre saberes sin eliminar la diversidad (MEN, 2014).

Bajo este marco, la relación entre norma y programas se configura en cuatro tipos, con predominio de traducciones parciales. Hay alineación cuando la interculturalidad se asume como experiencia formativa situada y como vínculo con territorio, práctica y ciudadanía. En la UPN, aparece como intención de generar encuentros interculturales mediante prácticas en contextos diversos y como lectura de relaciones centro-periferia, articulada a paz y enfoques diferenciales (UPN, 2023). Esta orientación coincide con el núcleo relacional de la política, pero su fuerza se debilita cuando, en la entrevista, la diferencia se reubica en un universalismo que tiende a neutralizar el componente crítico y autocrítico que el MEN considera constitutivo de lo intercultural (Director de programa, comunicación personal, 9 de octubre de 2025; MEN, 2013). En términos formativos, el riesgo es pasar de interculturalidad como relación transformadora a interculturalidad como ética general de convivencia.

La apropiación parcial se hace visible cuando la interculturalidad se integra como asunto filosófico, objeto de investigación o horizonte de extensión, sin convertirse en revisión curricular sostenida. En Univalle, el diálogo intercultural figura como tema dentro de un repertorio amplio de problemas contemporáneos y adquiere densidad sobre todo en proyectos asociados a otredad cultural, pluralidad y construcción de paz en el postacuerdo (Universidad del Valle, 2019). La entrevista reafirma el vínculo con diálogo de saberes, pero también instala una autonomía discursiva frente a la orientación ministerial, como si lo intercultural dependiera ante todo de una decisión interna y no de un mandato público de formación docente (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025). Aquí el desplazamiento es claro: de la interculturalidad como obligación curricular transformadora a la interculturalidad como agenda de discusión y acción social.

El cumplimiento formal se presenta cuando la interculturalidad funciona como marca institucional y se acopla a lenguajes de reforma, calidad, acreditación o inclusión, sin asegurar su transversalización crítica. En la Universidad de Antioquia coexisten fragmentos con potencia transformadora, como diálogo de saberes con comunidades, enfoque decolonial y de género, y resultados de aprendizaje orientados al diálogo intercultural con arraigo territorial (Universidad de

Antioquia, 2019). No obstante, la interculturalidad también aparece como referente en relatos de reforma y como vocabulario que acompaña exigencias externas, con una presencia desigual en el plan de estudios (Universidad de Antioquia, 2020; Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025). Dado que la política advierte contra la interculturalidad comodín, este punto es decisivo: el término circula, pero su capacidad de reorganizar saberes y prácticas puede quedar contenida en zonas puntuales (MEN, 2013).

El desconocimiento o la resistencia no suele expresarse como negación de la diversidad, sino como disputa por la fuente de legitimidad y por las condiciones de posibilidad. En las entrevistas aparece cuando se rechaza la orientación externa o se desconfía del discurso inclusivo como performativo frente a límites institucionales y materiales (Director del programa, comunicación personal, 2 de diciembre de 2025; Director de programa, comunicación personal, 9 de octubre de 2025). Esta resistencia reordena el sentido práctico de la norma: en lugar de impulsar revisión curricular profunda, favorece apropiaciones selectivas y discontinuas.

De estos tipos se desprenden núcleos de tensión comunes que afectan de manera directa la formación docente en filosofía. El primero es la tensión entre interculturalidad como relación transformadora y su reducción a tema o a experiencia sin mediación crítica. El segundo es la tensión canon-traducción: se enuncia el diálogo de saberes, pero queda parcialmente indeterminado cómo se reconfigura la selección y organización de saberes filosóficos, que es el lugar donde la política sitúa la exigencia de revisión curricular (MEN, 2013, pp. 15–16; MEN, 2014, p. 59). El tercero es la tensión entre discurso y verificabilidad: la interculturalidad aparece con facilidad como vocabulario de legitimación, mientras escasean decisiones curriculares y didácticas sostenidas que la vuelvan práctica estable. El cuarto es la tensión entre universalismo e historicidad: cuando la diferencia se neutraliza, se pierde la dimensión crítica que la política exige para que el diálogo sea recíproco, simétrico y autocrítico (MEN, 2013, p. 29).

Como puente hacia las conclusiones, el hallazgo central del capítulo puede formularse así: las licenciaturas no carecen de interculturalidad, pero la operan con arreglos institucionales que tienden a fragmentarla en experiencia territorial, tema filosófico, extensión social o marca de calidad. La distancia frente a la política pública no reside en el uso del término, sino en el grado en que ese uso se traduce en revisión curricular, en traducción intercultural de saberes y en herramientas didácticas para el aula. Con base en esto, las conclusiones podrán precisar qué

condiciones habilitan una interculturalidad realmente formativa: decisiones explícitas sobre selección y organización de saberes, didácticas interculturales verificables, mediaciones de traducción y una formación docente continua que convierta el principio relacional en práctica pedagógica, sin caer en folklorismo ni en retórica.

11. Manifestaciones discursivas de la interculturalidad en la formación de docentes de filosofía en tres universidades públicas de Colombia.

La interculturalidad, en el horizonte normativo y conceptual de la investigación, no es un adorno discursivo: nombra una exigencia ética, política y pedagógica que compromete a la formación docente con la justicia social, la comunicación bidireccional y la transformación de relaciones históricamente asimétricas (Walsh, 2005; Castillo y Guido, 2015; Fornet-Betancourt, 2004; Dietz et al., 2019).

En ese marco, la multiculturalidad, aunque resulta necesaria para el reconocimiento jurídico y simbólico de la pluralidad, no agota la tarea: puede estabilizar la coexistencia sin producir interacción transformadora. Por eso la tesis insiste en distinguirla de una interculturalidad crítica (Walsh, 2005; Cortés, 2010; Dietz et al., 2019). La diversidad, por su parte, opera como un recordatorio institucional: reconocer diferencias sin mecanismos de accesibilidad, apoyos y tratamiento de desigualdades convierte la inclusión en promesa, no en condición (Rodríguez, Yarza y Echeverri, 2016).

Lo que los tres capítulos ponen en escena, leídos en clave del objetivo general, es una dialéctica persistente entre nombrar y formar. En el apartado del análisis documental de los documentos institucionales, los programas nombran interculturalidad, multiculturalidad y diversidad: aparece un vocabulario de encuentro, diálogo y contextualización que resulta plausible y, en ocasiones, incluso progresista. Sin embargo, la tesis muestra que ese vocabulario suele quedarse en el plano declarativo y no termina de instalarse como arquitectura curricular ni como un conjunto de herramientas formativas sistemáticas. El efecto es delicado: se obtiene interculturalidad como tema o como gesto, pero no necesariamente como transformación verificable de la formación docente, especialmente cuando el discurso no asume de manera explícita relaciones de poder, exclusión y jerarquías epistémicas.

Las diferencias entre universidades no eliminan ese patrón; más bien lo modulan. En la Universidad de Antioquia, la interculturalidad institucional tiende a articularse con una apertura que puede adquirir un tono cosmopolita, asociada a internacionalización, lenguas y movilidad. Esto permite imaginar contacto con otras tradiciones, pero también abre la puerta a una interculturalidad entendida como capital académico: quien accede a lenguas y movilidad accede, con mayor

facilidad, a lo intercultural. En la Universidad del Valle, la interculturalidad aparece como puente filosófico: un asunto de debate y tematización. Ello preserva la racionalidad disciplinar, pero corre el riesgo de convertir la diferencia en objeto discursivo sin traducción institucional robusta. En la Universidad Pedagógica Nacional, la interculturalidad se articula de manera más situada, vinculada con práctica pedagógica, experiencia formativa en territorios y contextos diversos, y atención a la relación con lo diferente en escenarios concretos de formación docente. Esta diferencia importa: sugiere que el mismo significante, interculturalidad, puede referir a distintos regímenes de formación sin que ello resuelva la pregunta decisiva: qué transforma efectivamente en el currículo, en la didáctica, en la selección de saberes y en los criterios de legitimidad.

La respuesta se afina al desplazar la mirada hacia las voces directivas. Allí emerge una de las tensiones más productivas de toda la investigación: los directores sostienen la interculturalidad como diálogo o capacidad, pero simultáneamente la someten a filtros que operan como aduanas epistemológicas: tamiz, mérito, universalismo y condiciones de legitimidad. En otras palabras, se promueve el diálogo, pero se delimita quién puede dialogar y qué puede entrar al diálogo como filosofía en sentido pleno. La tesis organiza este punto como un núcleo común: interculturalidad como diálogo o capacidad, filtros de legitimación del saber y tensión canon–apertura.

En este punto, el marco de filosofía intercultural resulta decisivo: si, como plantea Fornet-Betancour (2004)t, la filosofía intercultural exige reconocimiento y diálogo entre tradiciones en condiciones de dignidad, y si Kimmerle (2006) y Graness (2015) insisten en que el encuentro filosófico implica revisar jerarquías epistémicas y no solo comparar contenidos, entonces el tamiz deja de ser un detalle técnico y se convierte en un problema político-epistémico de primer orden (Schepen & Graness, 2022). Dicho sin rodeos: se puede hablar de interculturalidad y, al mismo tiempo, mantener un dispositivo que conserva el canon como frontera, produciendo inclusión retórica y exclusión estructural.

Aquí aparece una distancia estructural entre los dos primeros apartados y el tercero. En este, se incorpora la política pública no para verificar cumplimiento, sino para iluminar el tipo de exigencia que los programas tienden a suavizar: el educador como mediador intercultural, el reconocimiento de la pluralidad en un país pluriétnico y multicultural, y la necesidad de que la interculturalidad no sea un comodín, sino un criterio formativo con herramientas. El horizonte normativo retomado en

la tesis subraya que cada educador debe operar como mediador intercultural y que reducir el asunto a contacto superficial convierte la interculturalidad en una palabra vacía.

Por eso el texto es tajante: sin memoria explícita de exclusiones históricas y sin instrumentos para leer y reconfigurar relaciones de poder, la filosofía escolar pierde su función crítica y la formación puede reproducir jerarquías, incluso cuando enuncia apertura, incluida la jerarquía decisiva: quién define qué cuenta como saber filosófico enseñable.

Este es, a mi juicio, el aporte más fuerte del tríptico: mostrar que la interculturalidad, cuando se reduce a disposición dialógica o a tematización, tiende a quedar desarmada frente a los mecanismos reales de reproducción epistémica. En este punto, la tesis conversa con Bernal Ríos (2024) al afirmar que el eurocentrismo curricular no suele operar como prohibición explícita, sino como normalización; se vuelve lo obvio en la selección de autores, tradiciones y problemas. La tensión canon–apertura que enuncian los directores, entonces, no es una simple disputa de contenidos: es una disputa por el estatuto de lo filosófico en la formación docente y por la posibilidad de que la filosofía escolar cumpla un papel crítico en un país atravesado por desigualdades históricas.

Las relaciones entre los hallazgos también dejan ver un problema de ingeniería institucional: la interculturalidad aparece con frecuencia sostenida por agencias individuales, como docentes, directores o experiencias aisladas, y no por dispositivos estables, como líneas curriculares, prácticas sistemáticas, criterios de evaluación o rutas de acompañamiento. El cierre del tercer apartado lo formula con precisión: hay dependencia de agencia y baja sistematicidad; la inclusión es situada y enfrenta límites materiales y de capacidades; y las lenguas actúan como mediación intercultural, pero a la vez como jerarquía. Ese hallazgo no solo describe: explica por qué el discurso institucional puede sonar correcto sin volverse práctica transformadora; falta la traducción organizativa.

De allí se desprenden tensiones específicas que conviene explicitar como contribuciones del capítulo de contraste. Primera: diálogo y poder. La investigación encuentra convergencia en el lenguaje del diálogo, pero advierte que, sin lectura explícita del poder, el diálogo corre el riesgo de convertirse en contacto superficial y la interculturalidad en comodín institucional. Segunda: diversidad e inclusión frente a jerarquía epistémica. Los programas pueden activar políticas de inclusión y, simultáneamente, conservar criterios epistémicos que excluyen saberes y tradiciones no canónicas; en tal escenario, la diversidad se administra, pero no transforma el régimen de verdad

curricular. Tercera: multiculturalidad como coexistencia frente a interculturalidad crítica como transformación. Cuando la multiculturalidad se reduce a pluralidad nombrada, se corre el riesgo de confundir reconocimiento con justicia (Walsh, 2005; Dietz et al., 2019). Cuarta: internacionalización y lenguas como apertura frente a desigualdad. La mediación lingüística puede habilitar encuentros, pero también operar como filtro de distinción, produciendo un tipo de interculturalidad selectiva.

El aporte final, quizá el más fecundo para las conclusiones, es que la tesis instala una pregunta que atraviesa tanto la filosofía intercultural como la didáctica de la filosofía: ¿qué significa formar interculturalmente en una disciplina que históricamente ha definido su canon, su método y su autoridad?. Allí dialogan los aportes sobre enseñanza de la filosofía y orden epistemológico (Cárdenas, 2005; Pulido y Díaz, 2019; Prada-Dussán, 2018) con la crítica intercultural del reconocimiento y la disputa curricular (Fornet-Betancourt, 2004; Graness, 2015; Bernal Ríos, 2024). La investigación no se limita a afirmar que falta interculturalidad; muestra dónde se atasca: en la traducción curricular, en los filtros epistémicos, en la dependencia de agencias y en la ausencia de herramientas para convertir el diálogo en transformación institucional. Con ello produce un criterio evaluativo exigente pero pertinente para la educación filosófica: una formación docente en filosofía solo puede llamarse intercultural, en sentido crítico, si es capaz de nombrar la diferencia y reconfigurar las condiciones que la vuelven desigual.

12. Conclusiones y Recomendaciones

Desde el marco conceptual, la interculturalidad no se asume como simple principio de reconocimiento, sino como una perspectiva crítica que cuestiona modelos hegemónicos de conocimiento y promueve el diálogo entre saberes diversos en la formación filosófica de futuros maestros y maestras.

En ese horizonte, este estudio mostró una dialéctica persistente entre nombrar y formar: se enuncian aperturas y se legitima un vocabulario de diversidad, pero la traducción en dispositivos curriculares y pedagógicos estables tiende a ser irregular, selectiva o dependiente de iniciativas particulares. Esa tensión aparece con fuerza cuando el propio capítulo normativo se plantea como lectura crítica, no como verificación de cumplimiento, y busca identificar convergencias, desplazamientos y silencios entre lo que demandan los marcos nacionales y lo que los programas enuncian y concretan.

En términos conclusivos, esta investigación evidenció que la interculturalidad sí se manifiesta en los programas analizados, pero lo hace, de manera predominante, como horizonte discursivo asociado al diálogo y al reconocimiento de la diferencia, sin consolidarse de modo sistemático en disposiciones curriculares y pedagógicas verificables.

Dicho de otro modo: la interculturalidad aparece como orientación ética y comunicativa, y como sensibilidad institucional, más que como un conjunto de mecanismos formativos que reorganicen de forma consistente la selección de saberes, los modos de enseñanza, los criterios de legitimidad y la evaluación. Esta conclusión no niega experiencias significativas; precisa, más bien, que la institucionalización suele ser frágil y que, en ausencia de instrumentos sostenidos, la interculturalidad corre el riesgo de convertirse en promesa discursiva.

Ahora bien, el análisis comparado mostró que los programas han construido formas propias de “lo intercultural”, y que estas formas difieren por énfasis, recursos y supuestos. En la Universidad de Antioquia, por ejemplo, la interculturalidad se enuncia como una capacidad a desarrollar para “percibir a los sujetos” en contextos culturales distintos y comprender sus diferencias. Este gesto señala una preocupación por la alteridad concreta y por la lectura del otro en situación, lo cual, en clave formativa, puede traducirse en sensibilidad pedagógica y en criterios de contextualización. Sin embargo, el mismo estudio mostró que, en esa institución, la interculturalidad también se

articula con un perfil de apertura que puede adquirir un tono cosmopolita asociado a la internacionalización y, de manera marcada, al inglés como requisito o mediación formativa.

Este rasgo produce una ambivalencia: por un lado, habilita contactos y circulación de tradiciones; por otro, puede operar como filtro de distinción que convierte la experiencia intercultural en capital académico diferencial. En esa misma línea, en la voz directiva se reconoce un esfuerzo por “abrir el canon” y ampliar referencias, pero se afirma también que la inclusión no se realiza como política sistemática sino que depende, en buena medida, del arbitrio o la orientación del profesorado, lo cual deja la interculturalidad expuesta a discontinuidades y desigualdades internas. En síntesis: en la Universidad de Antioquia se observan recursos institucionales para la apertura, pero persiste el vacío estructural de una traducción curricular sostenida que evite que la interculturalidad se distribuya de modo selectivo.

En la Universidad del Valle, este estudio mostró una configuración distinta: la interculturalidad se nombra como “diálogo intercultural” y se vincula con una apuesta por la diversidad, con un repertorio orientado a investigación, extensión y a la tematización filosófica de problemáticas culturales. Allí, la interculturalidad aparece como puente filosófico y como campo de discusión, lo cual puede fortalecer la racionalidad crítica de la disciplina. No obstante, el mismo análisis identificó un límite: el riesgo de que la diferencia se convierta en objeto discursivo sin correlato institucional robusto, especialmente cuando el diálogo se ordena por criterios de legitimación que funcionan como aduanas epistémicas. La entrevista directiva lo expresa con nitidez al proponer “un tamiz de las buenas razones” como criterio de ingreso al campo filosófico, es decir, una regulación de qué cuenta como filosofía en sentido pleno. Además, la propia voz directiva reconoce no haber revisado la política pública en la materia, lo cual refuerza la hipótesis de una interculturalidad sostenida más por convicciones o intuiciones que por una apropiación programática de las exigencias normativas nacionales. La conclusión es exigente: cuando la política no se tramita como criterio formativo, la interculturalidad queda expuesta a la variabilidad, y el programa puede sostener un discurso de apertura mientras conserva, por vía de filtros, fronteras estables del canon.

En la Universidad Pedagógica Nacional, esta investigación evidenció una comprensión de la interculturalidad fuertemente asociada a la armonía del diálogo y a la capacidad de interacción con “todo el mundo”, como destreza comunicativa y ética relacional.

El énfasis en el diálogo puede ser pedagógicamente potente, sobre todo para una licenciatura orientada a la escuela. Sin embargo, el análisis crítico del discurso advirtió un silencio estructural: la interculturalidad tiende a formularse en el plano del encuentro, pero no siempre se desplaza hacia la explicitación de relaciones de poder y de jerarquías epistémicas que condicionan quién puede hablar, qué puede ser reconocido como saber y bajo qué criterios se valida la diferencia.

A ello se suma un rasgo relevante: la inclusión se asocia, en la voz directiva, a la discapacidad como foco privilegiado, lo cual muestra una sensibilidad concreta por barreras y accesibilidad, pero también señala la necesidad de ampliar la noción de inclusión hacia dimensiones étnicas, territoriales, de género, de orientación sexual y de pluralidad epistémica en la filosofía misma.

Leídas en conjunto, estas tres configuraciones permiten una conclusión comparativa: no se trata de ausencia o presencia simple, sino de regímenes distintos de interculturalidad. En una institución, la apertura puede apoyarse en internacionalización y lenguas; en otra, en tematización filosófica e investigación; en otra, en diálogo pedagógico y formación situada. El problema de fondo, mostrado por este estudio, es que la pluralidad de sentidos no se traduce necesariamente en pluralidad de dispositivos: sin arquitectura curricular, la interculturalidad se mantiene como signifiante flexible, capaz de legitimar, pero insuficiente para transformar.

En el cruce de documentos institucionales y entrevistas, esta investigación sintetizó núcleos comunes que permiten comprender los límites estructurales de esa traducción. Se identificaron, de forma convergente, seis ejes: interculturalidad como diálogo o capacidad; filtros de legitimación del saber; tensión canon–apertura; dependencia de agencia y baja sistematicidad; inclusión situada con límites materiales o competenciales; y lenguas como mediación y jerarquía.

Esta cartografía permite responder con mayor precisión a la pregunta por los vacíos discursivos: el vacío principal no consiste en “no mencionar” la interculturalidad, sino en no asumir plenamente su dimensión político-epistémica y en no dotarla de instrumentos institucionales que la conviertan en criterio formativo estable.

Por eso, cuando se pregunta si “se cumple”, la conclusión no puede formularse como dictamen binario. Este estudio mostró aproximaciones y esfuerzos, pero también mostró que la interculturalidad aparece principalmente como disposición y horizonte, más que como eje curricular, y que su realización práctica depende con frecuencia de voluntades docentes o directivas, no de mecanismos estructurales sostenidos.

En términos críticos, el dispositivo más sensible es el de legitimación: se promueve el diálogo, pero se establece quién dialoga y qué ingresa al diálogo como “filosofía” mediante filtros, tamices y criterios de mérito o universalidad. Allí se instala la tensión canon–apertura como problema político-epistémico, porque puede producir inclusión retórica y exclusión estructural. En ese sentido, este estudio propuso un criterio exigente: una formación docente en filosofía solo puede asumirse intercultural, en sentido crítico, si además de nombrar la diferencia, reconfigura las condiciones que la vuelven desigual.

Este diagnóstico adquiere mayor densidad al contrastarse con la política pública. El capítulo normativo se incorpora explícitamente para situar los hallazgos frente a lo que la política nacional propone o demanda sobre interculturalidad, diversidad e inclusión en educación superior y formación docente, seleccionando documentos pertinentes y vigentes del Ministerio de Educación Nacional y asumiendo el contraste como lectura crítica, no como inspección de cumplimiento.

Desde ese lugar, la investigación mostró una convergencia básica: el lenguaje del diálogo y la valoración de la diversidad aparecen tanto en la institucionalidad universitaria como en el repertorio normativo. Pero también mostró una distancia estructural: la política exige consistencia en la traducción institucional, y plantea la necesidad de flexibilizar y armonizar propuestas curriculares que propicien diálogo de saberes, aceptación, comprensión y valoración de la interculturalidad, es decir, no solo reconocimiento, sino reconfiguración curricular acorde al contexto estudiantil y al país pluriétnico y multicultural.

A la luz de ese contraste, las recomendaciones a los programas se derivan con claridad y pueden formularse como ruta de cierre. Primero, se recomienda convertir la interculturalidad en eje formativo verificable, no solo en declaración: explicitar competencias o resultados de aprendizaje interculturales en el perfil de egreso, desplegarlos en cursos, prácticas y evaluación, y asegurar que no queden librados a iniciativas aisladas. Segundo, se recomienda intervenir el punto neurálgico del canon y la legitimidad: si existen filtros, deben hacerse explícitos, discutibles y pedagógicamente justificados, evitando que operen como fronteras invisibles que neutralizan el diálogo. La apertura del canon, cuando aparece, requiere institucionalización para no depender del arbitrio del profesor y para producir continuidad formativa. Tercero, se recomienda superar la dependencia de agencia mediante dispositivos sostenidos: líneas curriculares, comités de seguimiento, rutas de acompañamiento, criterios de evaluación y mecanismos de inclusión que no

fluctúen con cambios de liderazgo, precisamente porque este estudio mostró baja sistematicidad y dependencia de iniciativas particulares como rasgo transversal.

Cuarto, se recomienda fortalecer la apropiación programática de la política pública. No basta con que el documento exista: debe ser leído curricularmente, mapeado en exigencias y traducido a decisiones formativas. La evidencia de distancia frente a la política, reconocida en una voz directiva, es un indicador de riesgo para la consistencia institucional, pues la interculturalidad queda como “intuición” y no como criterio acordado de formación. Quinto, se recomienda desarrollar formación interna en mediación intercultural y en didácticas filosóficas situadas: la interculturalidad no puede quedar reducida al diálogo armónico, sino que exige herramientas para leer conflicto, poder, jerarquías epistémicas y condiciones materiales que determinan quién participa y quién queda fuera. Esta recomendación se sostiene en el propio enfoque del análisis crítico del discurso, que permite examinar cómo los discursos reproducen o desafían relaciones de poder y cómo se negocian diferencias culturales en la formación docente.

Finalmente, se recomienda tratar la dimensión lingüística con cuidado político y pedagógico. Este estudio mostró que las lenguas pueden funcionar simultáneamente como mediación intercultural y como jerarquía, y que en algunos casos el inglés se instituye como requisito que habilita ciertas experiencias mientras restringe otras. En consecuencia, la política de lenguas y la internacionalización deberían diseñarse de forma que no produzcan interculturalidad selectiva, sino acceso equitativo a experiencias formativas y reconocimiento plural de saberes y tradiciones.

Estas conclusiones permiten cerrar con una afirmación sintética: esta investigación mostró que la formación de licenciados y licenciadas en filosofía en clave intercultural, en las universidades analizadas, se encuentra en un punto de tensión entre una apertura declarada y unos mecanismos institucionales que aún no garantizan transformación curricular sostenida. Hay formas locales de interculturalidad, hay esfuerzos y experiencias, pero persisten vacíos de sistematicidad, filtros de legitimación y silencios sobre poder y jerarquías epistémicas. El desafío, a la luz de la política pública, no es únicamente “nombrar” la interculturalidad, sino instituir la como criterio formativo: traducirla a decisiones curriculares, didácticas y evaluativas que aseguren que la diferencia no sea administrada, sino reconocida y transformada en condiciones de justicia, nada más acorde a la esencia de la educación filosófica.

13. Referencias

- Amin, S. (1989). *El Eurocentrismo: crítica de una ideología*. Siglo XXI.
- Asociación Americana de Investigación Educativa- AERA (2011). Code of Ethics american educational research. *Educational Researcher*, 40(3), pp. 145–156.
<https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>
- Asociación Británica de Investigación Educativa. (2019). *Guía Ética para la Investigación Educativa* (4.a ed.). BERA. Disponible en: <https://www.bera.ac.uk/publication/guia-etica-para-la-investigacion-educativa>
- Avoro, M. (2016). Formación del profesorado en competencias interculturales. [Tesis doctoral] Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponible en: <https://espacio.uned.es/entities/publication/fe1efa51-2e3c-4098-ad76-f354c9f37085>
- Avoro, M. y Ruiz, A. (2015). Necesidades de formación del profesorado en la competencia intercultural en Malabo, Guinea Ecuatorial. En *Indivisa Boletín de Estudios e Investigación*, (16), 105-126.
- Baeza, C. (2020). La dimensión ética de la Investigación educativa. *Revista Ethika+*, (1), 46–69.
<https://doi.org/10.5354/2452-6037.2020.57076>
- Babativa, H., Rubiano, P. A., Velásquez, T., González, J., Vega, M., y Gaona, N. (2024). La entrevista semiestructurada: una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista de Investigación*, 21(1), 92–107. <https://doi.org/10.22507/rli.v21n1a5>
- Beltrán, S. y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-18.
- Bernal, L. (2024). El Anglo-eurocentrismo en los currículos universitarios de filosofía: una revisión sistemática de literatura. *Revista Filosofía UIS*, 23(1), 158-197,
<https://doi.org/10.18273/revfil.v23n1-2024008>
- Bomba, A. (2017). *Globalización y educación indígena*. [Trabajo de investigación de pregrado]. Universidad del Valle. Disponible en:

<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstreams/14b59f46-24d1-41a1-8cbd-904614f9089d/download>

- Bruya, B. (2015). The tacit rejection of multiculturalism in American philosophy Ph.D. programs: The Case of Chinese Philosophy. *Dao: A Journal of Comparative Philosophy*, 14(3), 369–389. <https://doi.org/10.1007/s11712-015-9441-2>
- Bruya, B. (2017). Ethnocentrism and multiculturalism in contemporary philosophy. *Philosophy East and West*, 67(4), 991–1018. <https://doi.org/10.1353/pew.2017.0086>
- Borrero, R. (2015). *Estudio prospectivo para una formación intercultural del profesorado en la sociedad del siglo XXI*. [Tesis doctoral]. Universidad de Extremadura. Disponible en: https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/4122/1/TDUEX_2016_Borrero_Lopez.pdf
- Castillo, E. y Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía?. *Revista Colombiana de Educación*, (69), 17-43. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce17.44>
- Castillo, L. (2005). *Tema 5. Análisis documental*. Recuperado de: <https://www.uv.es/macas/T5.pdf>
- Castro-Gómez, S. (2011). *Crítica de la razón latinoamericana*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Cárdenas, L. (2005). Notas sobre la enseñanza de la filosofía. *Revista Folios*, (22), 39-50.
- Congreso de la República de Colombia (octubre 17, 2012). *Ley 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales*. Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 34(156), 192-207.
- Díaz, J. y Pulido, O. (2019). Desafíos actuales de la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, 5(24), 11-18.
- De Vallescar, D. (2001). Coordenadas de la interculturalidad. *Diálogo Filosófico*, 51, 386-410.
- Dervin, F. y Jacobsson, A. (2021). *Teacher Education for Critical and Reflexive Interculturality*. Springer Nature Switzerland AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-66337-7>

- Editorial, E. (2008). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. *Arbor*, 184(730), 349–352. Disponible en: <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/183>
- Esguerra, J. (2024). *Los cimientos de la Constitución*. Tirant.
- Fornet-Betancourt, R., Saldaña, R. y Salas, R. (2021). Educación e interculturalidad. Desafíos y retos hoy. *Campos en Ciencias sociales*, 9(1), 1-22.
- Fornet-Betancourt, R. (2021). Historias y tareas de la filosofía intercultural en América Latina. En J. Rosero (Ed.), *Desafíos para una filosofía intercultural nuestroamericana* (pp. 25–46). Universidad del Cauca.
- Fornet-Betancourt, R. (2007). La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. *Diálogo Filosófico*, 51, 411-426.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Hacia una transformación intercultural de la filosofía*. Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Farieta-Barrera, A. y Murillo Lara, L. (2024). Efectos de las reformas a las políticas de formación de docentes en programas de filosofía en Colombia. *Perfiles Educativos*, 46(184), 53-73. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61186>
- Farieta, A., Gómez, M. y Moreno, S. (2015). Análisis comparativo de los planes de estudio de filosofía en Colombia. Parte 1: generalidades y flexibilidad. *Folios*, (42), 87-104.
- Falgueras, I. (1979). Reseña: Historia de la Filosofía. Ideas, doctrinas, Dirigida por François Châtelet, Espasa-Calpe S. A., Madrid, 1976, 4 vols. *Anuario Filosófico*, 12(1), 185-187.
- Figueredo, V. y Ortiz, L. (2014). Desarrollo de competencias interculturales en la formación del profesorado en Andalucía. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 160 – 179.
- Galeano Marín, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa*. La Carreta Editores.
- García, A. y Palacios, L. (2019). *Feminismos del sur: construcción de nuevas metodologías para la práctica filosófica*. [Trabajo de investigación de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11739>.
- Gordon, L. (2019). Decolonizing Philosophy. *The Southern Journal of Philosophy*, 57(1), 16–36. <https://doi.org/10.1111/sjp.12343>

- González Di Pierro, C., Flores Fahara, M., y Focsan, R. (2016). El desarrollo de la competencia intercultural a través de un aprendizaje significativo en docentes de idiomas. *Zona Próxima*, 25, 70-86.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y Haro, J. (Comps). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos*, (pp. 113-145). El Colegio de Sonora. Disponible en: <https://psicologiaexperimental.files.wordpress.com/2010/02/guba-y-lincoln-2002.pdf>
- Guevara Muñoz, N. (2018). *Ética animal desde una mirada abolicionista y anti-especista: estableciendo las bases del movimiento animalista*. [Trabajo de investigación de pregrado]. Universidad del Valle. Disponible en: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstreams/8958f775-f8a0-4aa7-a607-b627bb9cb7dd/download>
- Hoyos V. (1988). Seminario en la experiencia docente en la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. *Universitas Philosophica*, 6(10), 39-53.
- Informe Belmont. (1978). *Principios Éticos y Directrices para la Protección de sujetos humanos de investigación. Estados Unidos de Norteamérica: Reporte de la Comisión Nacional para la Protección de Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y de Comportamiento*. Disponible en: <https://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>
- Jahanbegloo, R. (2015). *Paz e interculturalidad*. Editorial EAFIT.
- Jäger, S. (2008). Entre las culturas: caminos fronterizos en el análisis del discurso. *Discurso & Sociedad*, 2(3), 503-532.
- Kirloskar, M. (2019). Diversifying Philosophy: The Art of Non-Domination. *Educational Philosophy and Theory*, 51(14), 1490–1503. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1562850>
- Quincho Apumayta, R., Inga Choque, V. y Álvarez Ticllasuca, A. (2020). Formación docente y competencias interculturales en estudiantes de la Universidad para el Desarrollo Andino-Angaraes-Huancavelica. *Llamkasun*, 1(1), 40–52. <https://doi.org/10.47797/llamkasun.v1i1.6>
- León, S. A. (2021). *Consecuencias del genocidio lingüístico de Abya-Yala : análisis a través de un enfoque semántico e inferencialista basado en Glottob Frege*. [Trabajo de investigación de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16901>.

- Lozano, J. M. (2022). *La identidad narrativa, una posibilidad de pensar la identidad latinoamericana..* [Trabajo de investigación de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18233>
- Martínez Chindoy, S. (2017). *El concepto de poder en la política de la liberación de Enrique Dussel.* [Trabajo de investigación de pregrado]. Universidad del Valle. Disponible en: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstreams/33dec922-906f-41d1-b6af-eadf67a0bf2a/download>
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355.
- McCourt, Frank. (2006). *El profesor.* Editorial Norma. <https://www.maeva.es/libros/lecturas/el-profesor..pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media.* MEN. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-241891_archivo_pdf_orientaciones_filosofia.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2014), *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación.* MEN. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357233_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política.* MEN. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Lineamientos Política de educación superior inclusiva.* MEN. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2019). *Índice de inclusión para educación superior.* MEN. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). Educación para todas las personas sin excepción: Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación. MEN, Ministerio de Salud y Protección Social, Fundación Saldarriaga Concha.

Ministerio de Educación Nacional (2022) *Formación Docente en Colombia. Nota Técnica*. MEN. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_18.pdf

Ministerio de Salud de Colombia. (4 de octubre de 1993). *Resolución 8430 de 1993 Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. Ministerio de Salud. Disponible en: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.pdf>

Moya-Chaves, D., Moreno-García, N. y Núñez-Camacho, V. (2019). Interculturality and language teaching in Colombia: The case of three Teacher Education Programs. *Signo y Pensamiento*, 37(73), 53-69. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.iltc>

Molina Andrade, A., Suarez, O., Castaño, N. C., Pérez, M. y Bustos, E. (2016). Profesión docente y formación de profesores de ciencias: enfoques desde el contexto y la diversidad cultural. *Tecné, Episteme y Didaxis*, (número extraordinario), 1747- 1754.

Núñez, M., y Santamarina, M. (2017). Propuesta de análisis crítico del discurso en entrevistas clínicas en profundidad. *Cinta de Moebio*, 59, 198-210. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2017000200198>

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação: Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.

Restrepo Rodas, J., Niño Buitrago, L. y Robledo Castro, C. (2024). Naturalización de conceptos filosóficos de base de la interculturalidad y propuesta del modelo neurocognitivo ‘Huella Intercultural Elemental’. *Ánfora*, 31, 270-298. <https://doi.org/10.30854/anf.v31.n57.2024.1096>

Rodríguez, G., Yarza, V. y Echeverri, S. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. *Pedagogía y Saberes*, (45), 23-30.

Rosero, J. (2020). Filosofía intercultural: Dificultades y desafíos en la enseñanza de la filosofía. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 25, 50–64.

República de Colombia (1991). Constitución Política de la República de Colombia. Secretaría del Senado. <http://www.secretariassenado.gov.co/constitucion-politica>

- Universidad de Antioquia. (27 de marzo de 2015). *Resolución Rectoral 39994: Manual de Política de Tratamiento de Información y Protección de Datos Personales en la Universidad de Antioquia*.
- Paredes Oviedo, D. y Villa Restrepo, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y Nudos*, 4(34), 37–48.
<https://doi.org/10.17227/01224328.2282>
- Pardo Abril, N. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Universidad Nacional de Colombia.
- Prada-Dussán, M. (2024). Reducción de la filosofía: dos décadas de políticas públicas en la construcción de la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Estudios de Filosofía*, 69, 177-198.
<https://doi.org/10.17533/udea.ef.353222>
- Peñalva Vélez, A., y Leiva Olivencia, J. (2019). Metodologías activas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 37-46.
<https://doi.org/10.15366/tp2019.33.003>
- Sierra, E. A. (2019). *El diálogo cultural y de saberes en la educación popular como posibilidad de construcción de paz desde los territorios*. [Trabajo de investigación de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10784>
- Simbaña Cabrera, H. (2017). *Las implicaciones pedagógicas de la vinculación con la sociedad en la formación docente de los estudiantes de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador*. [Tesis doctoral] Universidad de Alicante. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/82527/1/tesis_hector_alfonso_simba%C3%B1a_cabrera.pdf
- Schepen, R. & Graness, A. (2019). Heinz Kimmerle's intercultural philosophy and the quest for epistemic justice. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 15(1), 1-7.
<https://doi.org/10.4102/td.v15i1.554>
- Universidad de Antioquia. (2016). *Acuerdo N° 32 del 15 de noviembre de 2016. Plan de Estudios Licenciatura en Filosofía*. Archivos institucionales. Disponible en: <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/e47b2d78-f111-4f35-98ae-ae67e3bc5759/Acuerdo+32+Plan+de+Estudios+Licenciatura+en+Filosof%C3%ADa.pdf?MOD=AJPERES&CVID=n7B63SH>

Universidad de Antioquia. (2019). *Idea y horizontes de formación del Instituto de Filosofía*. Documento interno recibido por comunicación personal.

Universidad de Antioquia. (2020). *Proyecto Educativo del Programa Licenciatura en Filosofía (1465)*. Archivos institucionales. Disponible en: <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/filosofia/estudiar-instituto/pregrados/licenciatura-filosofia>

Universidad de Antioquia. (s.f.). *Informe de autoevaluación con fines de reacreditación - Licenciatura en Filosofía*. Vicerrectoría de Docencia. Documento interno recibido por comunicación personal.

Universidad del Valle. (2019). *Proyecto Educativo Licenciatura en Filosofía*. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1TH5N5BDzwiNqnO-bZU-hMwMFpiDhvTP/view?pli=1>

Universidad del Valle. (s.f.). *Documento maestro del Programa de Licenciatura en Filosofía*. Facultad de Humanidades, Vicerrectoría Académica. Documento interno recibido por comunicación personal.

Universidad del Valle. (2019). *Documento maestro del Programa de Licenciatura en Filosofía*. Facultad de Humanidades, Vicerrectoría Académica. Documento interno recibido por comunicación personal. (Vigente hasta la cohorte 2022).

Universidad del Valle. (2020). *Malla curricular Licenciatura en Filosofía*. Facultad de Humanidades, Departamento de Filosofía.

Universidad Pedagógica Nacional. (2014). *Documento maestro de renovación de registro calificado: Licenciatura en Filosofía*. Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencias Sociales. Documento interno recibido por comunicación personal.

Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.). *Plan Curricular Licenciatura en Filosofía*. Disponible en: http://humanidades.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/04/malla_curricular_licenciatura_filosofia1.pdf

Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.). *Propuesta de formación Licenciatura en Filosofía*. Disponible en: <https://humanidades.upn.edu.co/departamento-de-ciencias-sociales/licenciatura-en-filosofia/propuesta-de-formacion/>

- Universidad Pedagógica Nacional. (2023). *Informe de autoevaluación para la renovación de la acreditación en alta calidad: Licenciatura en Filosofía*. Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencias Sociales. Documento interno recibido por comunicación personal.
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder. Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Editorial Gedisa.
- Van Dijk, T. (2016). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222.
- Villegas Aguilar, S. (2018). *Lógica y epistemología crítica en Estanislao Zuleta*. [Trabajo de investigación de pregrado]. Universidad del Valle. Disponible en: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstreams/81c01c49-bd25-42c3-b9d9-38b8919efa87/download>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala. <https://www.uasb.edu.ec/publicacion/interculturalidad-estado-sociedad-luchas-decoloniales-de-nuestra-epoca/>
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica*. Disponible en: https://www.academia.edu/download/44415003/interculturalidad_critica_y_educacion_intercultural.pdf
- Walsh, C. (2005). La interculturalidad en educación <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3310>
- Wodak, R., Meyer, M., Eguibar, B. y Aúz, T. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Editorial Gedisa.
- Zuchel, L., y Samour, H. (2018). Elementos filosóficos para una interculturalidad crítica. *Estudios Centroamericanos*, 72(751), 463-478.