

10.15446/ts.v26n1.109704

Discursos pedagógicos de interculturalidad en la formación del Trabajo Social

Pedagogical Discourses of Interculturality in the Training of Social Work

Discursos pedagógicos da interculturalidade na formação do Serviço Social

Myriam Fernanda Torres*

Universidad de la Salle, Colombia

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Torres Gómez, Myriam 2023. “Discursos pedagógicos de interculturalidad en la formación del Trabajo Social”. *Trabajo Social*, 26, núm. 1: ahead of print. DOI:

10.15446/ts.v26n1.109704

Recibido: 24 de junio de 2023. **Aceptado:** 6 de octubre de 2023

Artículo de investigación

*mftorres@unisalle.edu.co; ORCID: 0000-0003-1861-7191

Discursos pedagógicos de interculturalidad en la formación del Trabajo Social

El Trabajo Social enfrenta cotidianamente desafíos en el relacionamiento subjetivo e intersubjetivo en un marco cultural, entramado desde el cual emerge un llamado a reconocer el monismo cultural occidental, así como la exclusión de otro tipo de existencias subalternizadas, inscritas a su vez en desigualdades históricas de poder que requieren de la sociedad una acción ético-política de transformación. En este sentido, el presente artículo devela los discursos pedagógicos que abogan por la interculturalidad en la formación profesional en Trabajo Social en dos universidades, para orientar la comprensión de esta categoría y como marco referencial de diálogo y resignificación del otro/a, partiendo de la investigación y la intervención social.

Palabras clave: alteridad; didáctica; discursos; interculturalidad; pedagogía; Trabajo Social.

Pedagogical Discourses of Interculturality in the Training of Social Work

Social Work daily faces challenges in subjective and intersubjective relationships within a cultural framework from which emerges a call to recognize Western cultural monism, as the exclusion of other types of subalternized existences, enrolled as well in historical inequalities of power that require of society an ethical-political action of transformation. In this sense, this article reveals the pedagogical discourses that stand for interculturality in the professional training on Social Work in two universities, to guide the understanding of this category and as a referential framework for dialogue and redefinition of the other parting from research and social intervention.

Keywords: Didactics, discourses, interculturality, otherness, pedagogy, Social Work.

Discursos pedagógicos da interculturalidade na formação do Serviço Social

O Serviço Social enfrenta diariamente desafios nas relações subjetivas e intersubjetivas à luz do quadro cultural, quadro do qual emerge um apelo ao reconhecimento do monismo cultural ocidental, e à exclusão de outros tipos de existências subalternizadas devido às desigualdades históricas de poder, que exigem na sociedade uma ação ético-política de transformação. Nesse sentido, este artigo revela os discursos pedagógicos que defendem a interculturalidade na formação profissional do Serviço Social em duas universidades, para orientar a

compreensão dessa categoria como referencial de diálogo e ressignificação do outro a partir da pesquisa e intervenção social.

Palavras-chave: alteridade; didática; discursos; interculturalidade; pedagogia; Serviço Social.

Ahead Of Print

Interculturalidad en el Trabajo Social

La interculturalidad como categoría social se posiciona a partir de los discursos de derechos de tercera generación, cooperativos o de los pueblos –como reseñan Rojas y Erazo (2015)–, al promulgar una construcción social que trasciende el origen de intercambios desiguales en los que prima una cultura sobre otra. En educación, la interculturalidad se sitúa en un entramado que inicia con el abordaje clásico de la cultura, para contemplar posteriormente conceptos como la multiculturalidad y la pluriculturalidad y desembocar en la categoría estudiada, que se orienta por la decolonialidad. Se advierte que la interculturalidad en la educación requiere el posicionamiento de los diferentes saberes y concepciones, ante el universalismo del conocimiento único, ya en crisis como discurso intelectual (Álvarez, 2014).

Considerada la interculturalidad como una de las competencias de la ciudadanía mundial impulsada por la Unesco (2016) y como una aptitud social y comunicativa para la interacción con las diversidades culturales, se configura como campo problemático para una formación profesional en Trabajo Social descontextualizada, aislada de la realidad histórico-social, aséptica y concentrada en las competencias, como expresión de calidad, toda vez que dicha visión sesgada de la formación niega la diversidad y la inclusión y exotiza la interculturalidad, concentrada solo en la etnoeducación y la educación intercultural bilingüe.

Como antecedente de los abordajes de la interculturalidad en la formación de Trabajo Social, son pocos los textos que profundizan en estas categorías y, entre ellos, destaca la producción de Escarbajal (2009), Sanhueza y Rain (2014) y Aristizábal *et al.* (2018), quienes aportan elementos conceptuales y metodológicos en torno a propuestas formativas y curriculares en la práctica de la interculturalidad con poblaciones particulares que ameritan un saber pedagógico, reflexivo-situado, para comprender la diversidad, integrar otros saberes en el aula y reconocer la dimensión afectiva-emocional de los sujetos que participan en la formación.

Por lo anterior, el presente artículo de investigación aborda los discursos pedagógicos sobre interculturalidad que emergen en la formación de profesionales de

Trabajo Social, vinculados a dos universidades de la ciudad de Bogotá, una privada y una pública. Con ello se busca develar las prácticas y saberes que fluyen en estos escenarios educativos en torno a la interculturalidad, como fundamento para pensar la investigación y la intervención del Trabajo Social, entendido como disciplina y profesión que se enfrenta al sufrimiento humano, reconoce y promueve la inclusión de la diversidad y fundamenta su actuar en los Derechos Humanos y la justicia social, a la luz de un modo particular de relacionamiento con el/la otro/a y con lo otro en el ámbito cultural.

Comprensiones conceptuales de la interculturalidad, la pedagogía y los discursos

La interculturalidad reivindica diversos saberes alternos y propuestas como las Epistemologías del Sur, caracterizada, según Aníbal Quijano (2000), por reconocer identidades históricas a la luz de la relación entre raza, roles, lugar de control del poder y división del trabajo. Materializada en la *teoría decolonial*, tales enfoques se caracterizan por oponer resistencia a los procesos de imposición y negación cultural propios de la colonialidad occidental tradicional, que ocultan y niegan formas de pensamiento alternos y emancipatorios. Con el fin de abordar dicha propuesta, es necesario acudir a la conceptualización de la colonialidad, reconocida por Castro-Gómez y Restrepo como “un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales, libidinales y epistémicas que posibilitan la reproducción de relaciones de dominación que [...] garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala planetaria” (2008: 24). Por ende, la colonialidad vincula múltiples fenómenos que impregnan las dinámicas cotidianas de los sujetos y las comunidades; como herramienta de alineación y fragmentación del tejido social, manifiesta, según Estermann, en expresiones de androcentrismo, patriarcalismo, occidentalismo, subdesarrollo y subalternidad (2014: 3).

Entonces, hablar de cultura implica dialogar en diferentes dimensiones que transitan entre lo social, lo político, lo económico, lo territorial, hasta lo simbólico y lo cotidiano. Es por ello que en nuestra cotidianidad todo cuanto conocemos, vivimos o nombramos está cruzado por la cultura, comprendida como aquella construcción que abarca elementos prácticos, conceptuales, actitudinales y simbólicos en un entramado vital que se da en la interacción con otros/as. A este respecto, Heise, Tubino y Ardito definen cultura como:

Un conjunto de formas y modos adquiridos de concebir el mundo, de pensar, de hablar, de expresarse, percibir, comportarse, organizarse socialmente, comunicarse, sentir y valorarse a uno mismo en cuanto individuo y en cuanto a grupo [...] vinculados a una lengua, porque el lenguaje no es solamente un instrumento de comunicación sino, sobre todo, la expresión de una manera de concebir el mundo. Todo lenguaje lleva en sí un “esquema de pensamiento”. (1994: 1)

En este sentido, la cultura se concibe como aquellos recursos, prácticas y conocimientos que vinculan la diversidad desde la subjetividad (Dietz, 2012), en una tensión que lleva a repensar las interacciones y busca comprender los lugares de enunciación de cada cultura. Por ello hablar de interculturalidad remite a diálogos de saberes que transforman las estructuras de poder que excluyen, como hecho visible en fenómenos como la aculturación y la asimilación cultural, cuyas manifestaciones aniquilan e invisibilizan otros discursos y los exterminan, por no contribuir al mantenimiento de la hegemonía cultural y económica del norte global. Al respecto, Heise, Tubino y Ardito ejemplifican esta dominación de poder a partir del concepto de *sobreestima cultural*, donde un grupo social se cierra a integrar otras cosmovisiones, lo que “impide la percepción de los valores culturales de los grupos externos y la reinención creativa de la propia identidad cultural” (1994: 7).

Para Walsh, la interculturalidad se define desde dos perspectivas: una funcional, que se amolda a subjetividad característica que requiere el sistema dominante, y otra que abre la oportunidad de transformación política decolonial (2009: 2). En este horizonte, la interculturalidad crítica se presenta como “estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación”

... en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico –de saberes y conocimientos–, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (Walsh, 2009: 4)

Ese proyecto político-educativo, entonces, debe orientarse a posicionar la interculturalidad crítica y a visibilizar los lugares de opresión desde los cuáles se ha constituido “la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de

los grupos y sujetos racializados por las prácticas –de deshumanización y subordinación de conocimientos– que privilegian a unos sobre otros” (Walsh 2009: 13).

Para alcanzar la apuesta colectiva de interculturalidad se requiere contemplar la alteridad como eje transversal de la formación, puesto que esta permite transitar desde aquellas prácticas de tolerancia que no promueven el reconocimiento y diálogo hacia la apuesta por el diálogo intercultural y la generación de vínculos y puentes de validación y posicionamiento del otro/a en su diversidad. Por tanto, la noción de alteridad según Cabaluz constituye “una visión crítica, novedosa y contrahegemónica, [y] por lo mismo, podemos afirmar que gran parte de la criticidad de la Filosofía de la Liberación dusseliana proviene de su opción por la Alteridad, por el/la Otro/a excluido/a, marginado/a, periférico/a y dominado/a” (2015: 72).

La alteridad implica, entonces, apertura en la comprensión y relaciones plurales, en diálogo con diferentes y diversas epistemologías que movilizan transformaciones y transiciones en cada uno/a y alternan “opiniones, ideas, sentimientos, acciones, valoraciones, tonos afectivos, costumbres o prácticas sociales diversas” (García, 2012, citado por Córdoba y Vélez, 2016), de modo que promuevan tal apertura epistémica que sensibilice las emociones y la cognición.

La interculturalidad crítica, asimismo, devela fracturas en el escenario educativo y la formación en la diversidad. Dichos horizontes plantean, a su vez, desafíos educativos a los enfoques tradicionales y, ante la imperante necesidad de la interculturalidad y la pedagogía críticas, cuestionan “la escuela tradicional, el enfoque tecnocrático de la educación y a todos los agentes que intervienen en ella, y a la vez, proponen una educación progresista y crítica, donde se pueda formar el individuo con una amplia perspectiva cultural, liberadora y consciente del mundo donde actúa para transformarlo en procura de un pleno desarrollo de la humanidad, en permanente diálogo con el entorno” (Molina 2011: 6).

Por lo anterior, con las pedagogías críticas es posible incluir la diversidad en la educación, como soporte que permite incidir en la formación de ciudadanos críticos y en la comprensión de la diversidad intercultural, reivindicando el lugar del maestro como agente activo. Entonces, el papel de la escuela, de la comunidad educativa y de la sociedad es

agenciar un diálogo permanente de saberes, mediados por estrategias pedagógicas que continuamente cuestionan la “radicalización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder”. De tal manera, ella “visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez– alientan la creación de modos ‘otros’ de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras” (Walsh, 2009: 15).

Esta óptica llama la atención sobre lo indicado por Castro-Gómez (citado por Chávez, 2008: 135) respecto de la “necesidad de descolonizar la universidad, es decir, emprender, en su interior, un proceso de desmarque de las lógicas propias de la colonialidad del saber”. Ello implica dejar a un lado la jerarquía y lógica tradicional vertical de las instituciones educativas y su endogamia, que cierra la posibilidad a la circulación del conocimiento y la entrada de saberes otros, válidos respecto a realidades extrainstitucionales.

En esta vía, tales propósitos se develan en el discurso pedagógico que, según la investigadora Buenfil, resalta el “carácter discursivo de los objetos y de toda configuración social” (1993: 3). En este sentido, retomando a Wittgenstein, Buenfil plantea que no es posible dar significado fuera del lenguaje o de un escenario discursivo con carácter relacional y social, dado que en estos ámbitos poseen una dimensión paradigmática, comprendida como contexto, y una dimensión sintáctica, referida a la relación o interacción en la cotidianidad. Por tal motivo:

... independientemente del tipo de lenguaje de que se trate, la necesidad de comunicación emerge paralelamente con la necesidad de organización social. Discurso se entiende en este sentido como significación inherente a toda organización social. La capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diferentes tipos de actos, objetos, relaciones y medios que, mediante algún símbolo, evoquen un concepto. (Buenfil, 1993: 4)

Asimismo, dado el carácter diferencial, inestable y abierto del discurso, este involucra la significación, lo ideológico, impregnado como está de “objetos, prácticas y concepciones articuladas a una significación específica”, así como a “ideas, actos y relaciones, objetos e instituciones” (Buenfil, 1993: 6).

Tejido metodológico

En su diseño, la investigación tiene una perspectiva cualitativa (Hernández *et al.*, 2010), con enfoque crítico social (Vasco, 1990) y de análisis crítico del discurso, desde la perspectiva sociolingüística (Van Dijk, 1999). Esta propuesta metodológica se llevó a cabo a partir de la conjugación de varias técnicas de investigación social, entre las cuales están diez entrevistas dialógicas en profundidad a docentes, cuatro grupos de discusión con estudiantes, la investigación documental de 124 textos y tres observaciones no participantes. Se vincula a este ejercicio la etnografía doblemente reflexiva de Dietz (2011), como método de análisis de la información, donde el rol de la investigadora hace parte de una de las unidades de trabajo.

Polifonías en los discursos pedagógicos de interculturalidad

Tensiones: decolonialidad, interculturalidad y diversidad

Referido a la interculturalidad, en la dimensión sintáctica, se esbozan discursos oficiales institucionales, caracterizados por enunciar, en los marcos normativos y pedagógicos, la intención de aportar a la diversidad, con un discurso común que atraviesa también la práctica docente. Dichos discursos dan cuenta asimismo de la apertura, el respeto de la democracia y la horizontalidad y confrontan el discurso informal, en boca de actores de la comunidad educativa que contravienen lo establecido hegemónicamente, mediante saberes y prácticas disruptivas y críticas de las lógicas verticales, homogenizantes y dominantes – como las mencionadas por Díaz (2010)–. De esta forma se caracterizan instituciones coloniales como la universidad, aún anclada a la lectura de academia tradicional, aludiendo a la colonialidad, entendida como *patrón de poder* que opera mediante la “naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales, libidinales y epistémicas” y que reproduce relaciones de dominación, como garantía de la explotación capitalista de los seres humanos a escala planetaria (Castro-Gómez y Restrepo, 2008: 24).

Así mismo, llaman la atención, en el plano discursivo, las referencias a la decolonialidad del saber, la interculturalidad en el quehacer profesional y la criticidad en las prácticas pedagógicas. Dimensiones estas que son interpeladas por estudiantes que no reconocen como discurso general tales apuestas y que están configuradas, más bien, como

iniciativas individuales de docentes que no alcanzan a visualizarse en la producción intelectual agenciada por las unidades académicas. Esto da cuenta de discursos educativos tangibles en la interacción formativa del currículo oculto. Como lo relata una estudiante: “en este momento no recuerdo el nombre preciso, pero es como del Amazonas, selvas amazónicas, bueno, todas estas asignaturas que no son netamente de un saber de acá, ni que están ligadas con teorías propias de nuestra carrera, sino que son de otros conocimientos” (, 2022)¹.

De hecho, en la dimensión semántica se ubica una serie de expresiones de la diversidad enunciadas como discursos con tres posturas: la pluriétnica, la subjetiva y la que viene de la trayectoria vital, las cuales están atravesadas por la clase social, como eje transversal que propicia mayores vulnerabilidades, exclusiones y subalternidades. Así, en el proyecto de dominación agenciado por el colonialismo y el capitalismo, estas tres expresiones se sitúan, según Estermann, en “una epistemología de sujeto (activo) y objeto (pasivo)” que se reproduce en y produce subalternidad. Así, “en el ‘colonialismo interno’, el poder colonial de antes (‘Europa’) ya no necesita imponer sus ideas”, pues en las relaciones de poder –que se rigen por las ideas de raza y género–, “el ‘poder satelital’, la nueva burguesía políticamente independizada, se encarga de mantener y perpetuar el mismo orden colonial” (2014: 5).

Ante las diversidades pluriétnicas, se sitúan como expresiones la étnica y la racial, principalmente referenciada la étnica con grupos indígenas (en toda su riqueza) y grupos ROM. De otro lado, la diversidad racial se manifiesta en las múltiples apropiaciones identitarias de lo afro, como afrodescendientes, negritudes, raizales y palenques, y acentúa en dicha apropiación elementos de subordinación a los imaginarios sociales vigentes del legado colonial. Frente a la configuración fundada en la experiencia subjetiva, los reconocimientos se determinan a partir del género, la idiosincrasia, la religión, la identidad territorial y las capacidades y habilidades diversas, que connotan construcciones subjetivas de estudiantes, matizadas por el reconocimiento individual, las condiciones, las situaciones y relaciones con el contexto.

¹ Estudiante 5, grupo 03, Grupo Focal 3.

En cuanto a las diversidades en las trayectorias vitales, se hacen explícitas experiencias que permean la construcción subjetiva de víctimas-sobrevivientes del conflicto armado interno, y la condición de migrante o inmigrante, que dan cuenta de expresiones de la globalización y la violencia sociopolítica, ejemplificadas a continuación con una narrativa docente: “dentro de las diversidades, [lo] que se da mucho en cuanto a población rural o urbana, me gustaría tener más estudiantes indígenas, y más estudiantes afros, porque no creo que sea por una política de la universidad de excluirlos, sino por una exclusión muchísimo más estructural, y otras cosas” (2022²).

En otra arista que retoma la dimensión semántica, en las y los estudiantes se observan dos discursos respecto a la diversidad: el primero de ellos situado como una comprensión identitaria del otro, en el marco de la multiplicidad de culturas que existen en el contexto universitario, más bien cercano a la interculturalidad funcional; el segundo, como resistencia a las lógicas homogenizantes de la academia que reclama una mayor visibilidad y diálogo con la diversidad –a partir de los hitos de poder y dominación que la configuran– y se expresa como interculturalidad crítica.

La perspectiva discursiva de la interculturalidad funcional y de la interculturalidad crítica referida al estudiantado entran en tensión cuando se asume el rol de estudiante o futuro profesional de Trabajo Social, toda vez que entran a invisibilizarse, ocultarse o mimetizarse trayectorias identitarias vitales, en algunos casos, como ser mujer, víctima del conflicto armado, afrodescendiente, campesino, entre otras, al no sentirse reconocidos o validados dentro de las lógicas coloniales de la academia. De allí viene un permanente reclamo por parte de la voz estudiantil frente a la necesidad de vincular la interculturalidad y la diversidad en el aula, a partir de un conjunto de pedagogías que aporten a la construcción de sujetos políticos capaces de develar e incluir la diferencia.

A propósito de la categoría *género*, en la dimensión pragmática, varios docentes de las dos unidades académicas resaltan continuamente un discurso desafiante en cuanto a la subordinación de lo femenino por el modelo patriarcal colonial imperante y recalcan la conexión existente entre interculturalidad y los debates de género, al considerar el Trabajo

² Entrevista Docente 4.

Social como profesión principalmente feminizada y ubicada en el plano del cuidado, un profesión que históricamente ha posicionado múltiples debates en cuanto a las desigualdades de género y la equidad de género y sobre la relación entre género y Trabajo Social, como se expresa en el siguiente relato:

Yo creo que el Trabajo Social, como otras profesiones, está fuertemente constituido por la condición femenina. Pensado en varios asuntos que nos preocupan como carrera o profesión, que creo que las mujeres, el movimiento femenino, la academia feminista o la agencia de mujeres ha logrado resignificar ciertos mandatos y ha venido posicionándose en un asunto que compete a la sociedad y el Estado. (2022³)

A pesar de los discursos configurados, es necesario avanzar en hacer implícitos tales debates en el campo formativo y curricular, resignificando los legados históricos e imaginarios que se han construido acerca del Trabajo Social, lo femenino y el cuidado, a partir del llamado a posicionar en esta categoría de género abordajes agenciados desde la subalternidad de aquellas identidades contrahegemónicas externas a la matriz colonial, para dar voz a las mismas trayectorias de las estudiantes mujeres, discutirlos y problematizarlos, a fin de comprender socialmente cómo se atraviesa el relacionamiento profesional y social en la academia.

En estos discursos se ubican tensiones respecto del otro –como diferente, como sujeto de investigación-intervención– y en la manera como se asumen las diversidades, luchando entre dos fuerzas: la primera, relacionada con la óptica del otro (diferente, carente, vulnerado y necesitado de ayuda o apoyo de ese otro poseedor del saber legitimado por la academia), en un discurso rezago de las primeras etapas asépticas y asistenciales de la profesión; la segunda –secuela del proceso de reconceptualización de la profesión–, relacionada con la comprensión de la diversidad como sujeto activo, portador de saberes y experiencias, y con la capacidad política, de modo que entre a interlocutar con otros actores, incluida la academia. Lo planteado devela que no todos los abordajes de la diversidad contemplan en toda su complejidad las características culturales, sociales y políticas de los sujetos ni todos dejan a un lado las conexiones socioculturales entre sujeto, texto y contexto, mismas por las que

³ Entrevista Docente 1.

aboga la interculturalidad crítica cuando se asume como proyecto político y oportunidad de transformación decolonial, en la reivindicación y la justicia social, expresadas por Walsh (2009) y por Sacavino y Candau como “propuesta ética y política con el objetivo de construir sociedades democráticas que articulen el reconocimiento de las diferentes culturas, y [como modo] de proponer alternativas al carácter monocultural occidentalizante, que domina en la mayoría de los países del continente” (2015: 82).

El discurso de la interculturalidad transita entre lecturas funcionales y lecturas críticas, unas y otras centradas en la apertura y reconocimiento de la diversidad, en diferentes planos, incluido el de la cultura, tal como es retomada en los planteamientos de Heise, Tubino y Ardito (1994: 1). Todo ello se entiende como maneras de configurarse individual y colectivamente, de habitar el mundo, de pensarse y actuar, a la luz de cosmovisiones que materializan un “nosotros” y que se interpretan como distantes del ethos occidental-colonial. En ello entran a jugar identidades históricamente configuradas al calor de las disputas y en medio de los desequilibrios del poder, entre las que aparecen las mujeres, las víctimas del conflicto armado y los migrantes, entre otras. Se destaca el incipiente abordaje en el campo étnico desde perspectivas interculturales críticas, un abordaje que en los últimos años surge como iniciativa individual de un par de docentes en cada una de las unidades académicas respecto a la atención psicosocial, los saberes ancestrales y el reconocimiento del racismo y la reparación afro.

He aquí, en la dimensión sintáctica, la expresión de un discurso colectivo que aboga por las bondades de la diversidad y la heterogeneidad en el aula y en las universidades, lo cual posibilita mayores diálogos, apertura y aprendizajes, al afrontar el conflicto de forma propositiva y enmarcarlo en la diferencia, toda vez que reta y desafía las lecturas homogenizantes y coloniales e implica una mayor atención en la inclusión y formación crítica, visible en mayor medida en el ethos educativo de una universidad pública, comparado con el de una institución privada, vistas las condiciones y características similares que poseen los estudiantes de esta última.

En relación con tales condiciones subjetivas del estudiantado, las y los docentes entrevistados en las dos unidades académicas identifican como discurso transversal la condición de clase en la comprensión de la diversidad y la interculturalidad y analizan cómo

se reconocen las y los sujetos vinculados a los procesos de intervención, investigación y extensión, aunque poco se ahonda en la dinámica formativa, pedagógica y curricular de las y los estudiantes. Esta falta de reconocimiento amerita transformar los procesos de formación política y profesional disciplinar de las Ciencias Sociales, en un país con tan altos niveles de desigualdad e injusticia como el nuestro. Para avanzar en este propósito formativo, se demanda potenciar estrategias pedagógicas para el “cuestionamiento continuo de la radicalización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder”, de modo que se visibilicen “maneras distintas de ser, vivir y saber” y se desarrollen y creen “comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez– alientan la creación de modos ‘otros’ de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras” (Walsh, 2009: 15).

Respecto a las confrontaciones entre decolonialidad y desarrollo, se establecen discursos críticos que visibilizan los impactos del modelo imperante capitalista en la realidad social y problematizan la producción y reproducción de problemáticas estructurales. Dichos discursos encarnan saberes y prácticas verbalizados en las entrevistas que hablan de “asumir la investigación y las problematizaciones en una agenda crítica muy cercana a lo decolonial”, lo cual “pasa precisamente por esa comprensión de que el conocimiento tiene que ayudar a problematizar la realidad, identificando los elementos que producen la desigualdad social y con ella el sufrimiento humano; y a su vez, procurar interceptarlos para transformarlos, haciendo una práctica investigativa y pedagógica, [...] [pues] sin justicia cognitiva y epistémica no hay justicias sociales” (2022⁴).

Así mismo, la existencia de discursos críticos en la producción académica de los docentes cuestiona si realmente estos se reflejan en las dinámicas educativas y curriculares, puesto que tales dinámicas suelen materializarse en lógicas verticales y burocráticas, contrarias a la decolonialidad. Ante esta categoría (decolonialidad), en el análisis de la dimensión sintáctica, se denota mayor maleabilidad en las prácticas educativas docentes y estudiantiles cercanas a la decolonialidad, como teoría crítica, que la situada en las prácticas

⁴ Entrevista Docente 2.

institucionales, puesto que estas últimas son menos flexibles a la horizontalidad y el diálogo intercultural. Esta disyuntiva propicia rigidez en ciertos procesos que desembocan en la primacía de la burocracia y la gestión administrativa por sobre la formación y la investigación académica, lo que tensiona el currículo oficial con el currículo oculto.

Unido a lo anterior, la interculturalidad es representada por un grupo de estudiantes como discurso funcional, etnizado y folclorizado, cercano al multiculturalismo; pese a esto, otro grupo de estudiantes lo comprende, a la luz de la interculturalidad crítica, como horizontalidad en las relaciones entre culturas diversas. Todo lo anterior devela distinciones en los variados abordajes –pero sin una idea unificada disciplinar al respecto, ya que no suelen coincidir, como se esperaría– y da cuenta de la multiplicidad de pensamiento en tales escenarios. Es de advertir, de cara al discurso de la interculturalidad, una mayor enunciación de la misma por parte de las y los docentes y una menor referencia por parte de las y los estudiantes. Sin embargo, el estudiantado acentúa la conceptualización de interculturalidad a la luz de sus experiencias personales y educativas que se consolidan como *saberes de acción*. De otro lado, los discursos de las/os profesoras/es se sitúan epistemológicamente en la interculturalidad crítica, planteada por Dietz (2011: 15) como “capacidad de traducir y negociar desde posiciones propias entre complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales y pedagógicas”, ello en respuesta “a lógicas subyacentes” y como una “nueva forma de entablar relaciones entre grupos cultural, lingüística y étnicamente diversos” y como “principios de partida de la incipiente antropología de la interculturalidad”.

Así, el reconocimiento de la diversidad hace parte de los discursos de las y los docentes, cuyas trayectorias profesionales e investigativas son cercanas al trabajo comunitario, los Derechos Humanos y la construcción de paz, como ejemplo de prácticas socioculturales que inciden en la construcción de tales discursos de la diversidad. Para ello se precisa una sensibilidad particular en la subjetividad docente, como dispositivo para agenciar la interculturalidad en las prácticas educativas. Llama la atención al respecto que la diversidad, a pesar de ser considerada como categoría propia de la teleología y la ontología del Trabajo Social, posee incipientes desarrollos y análisis en la producción documental y educativa de las unidades académicas analizadas, a pesar de ser un tema articulado a los

Derechos Humanos de tercera generación y a la constitución de subjetividades, ampliamente contemplado en las dos universidades.

Vasos comunicantes entre la interculturalidad, la alteridad y la subjetividad

Desde la óptica de la alteridad, se establece en ambas universidades un discurso similar que la connota como reconocimiento del sujeto en su diversidad y en la búsqueda de un diálogo intercultural crítico que revele las ataduras, desigualdades y subordinaciones presentes en las interacciones de los sujetos diversos. Tal acepción se materializa principalmente en la lectura basada en la investigación e intervención, la cual identifica como superficiales algunas comprensiones de la realidad y las problemáticas sociales, el currículo y las prácticas educativas que, por ejemplo, leen la cultura con la lente de la etnización. Así las cosas, se concibe la alteridad en lecturas más académicas que cotidianas y vivenciales, lo cual invita a propiciar mayores conexiones con la experiencia práctica en el aula.

Pese a lo enunciado, ya en la dimensión pragmática interactoral, se establece un discurso didáctico que atiende a la proximidad y la emocionalidad; privilegia el relacionamiento en el aula mediante didácticas horizontales; destaca la subjetividad y el lugar de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y ubica como dispositivo procesual las experiencias vitales, en ambas universidades. Así, en palabras de Florián: “la invitación a pensar en el lugar de las emociones en los procesos formativos queda abierta, pero ojalá para romper con las jerarquías epistémicas que las han constituido como un aspecto banal o marginal en la producción de conocimiento desde y para trabajo social” (2018: 102).

Como se ve, existe en la práctica educativa la posibilidad de reconocimiento de la diversidad y la transformación de las relaciones asimétricas, posibilidad que, sin embargo, poco se ha explorado en sintonía con la interculturalidad crítica y debe agenciar mayores desarrollos al respecto, sistematizando, por ejemplo, aquellas prácticas en el aula que abordan directamente la democratización del conocimiento y la formación en contexto, como lo son las prácticas profesionales, los procesos de investigación formativa y las estrategias inscritas en semilleros de investigación, declaradas por los múltiples actores como las más significativas en este campo.

Se aprecia así en la formación profesional un conjunto de discursos pedagógicos que cuestionan la realidad, se sustentan en el actuar del profesional del Trabajo Social y esbozan con breves pinceladas cómo entra a jugar la interculturalidad en el relato de la profesión-disciplina y cómo se fundamenta en la justicia social y los Derechos Humanos. En el plano documental, se trata de un discurso que brinda el estatus de disciplina, en ocasiones teórica y lejana a los sujetos. Esto es observable, por ejemplo, en la misma problematización del conocimiento o de la intervención, en el plano colonial del saber, como categorías constitutivas de la identidad profesional, que dejan por fuera, no obstante, la vinculación del otro, al enunciar tangencialmente el reconocimiento de otros saberes, pero no su inclusión en la praxis profesional, dentro y fuera del aula. Y es esta problematización es la que resulta cuestionada desde hace unas décadas por el movimiento de reconceptualización de la profesión.

Aunque, en general, ambas instituciones continúan reconociendo la formación en el marco de las competencias y en el desarrollo del ser, del saber y del saber hacer, el discurso pedagógico en la universidad pública tiene en cuenta la formación política en contexto, crítica, atenta a la realidad del país, con miras a consolidar nuevas subjetividades transformadoras de las complejas problemáticas que enfrenta la región, a partir de un rol profesional y ciudadano que asume la investigación y la intervención como fundamentos para comprender, develar y transformar. Para el logro de tal fin, la práctica educativa en esta universidad pública despliega didácticas que confrontan y acercan al estudiante al territorio y que abogan por el pensamiento crítico y la autonomía, al priorizar estrategias heredadas de la pedagogía crítica.

En el programa de la universidad privada, el discurso educativo que predomina está orientado a la formación del sujeto en su multidimensionalidad, a la luz del acompañamiento integral en el tránsito profesional para que el/la estudiante despliegue sus capacidades en pro de la transformación social del contexto. Esta apuesta es permeada por las pedagogías humanistas que caracterizan la formación que se imparte con enfoque institucional.

En ambas unidades académicas la subjetividad es el elemento constitutivo que permite comprender la interculturalidad y ser reconocido y abordado en la práctica educativa, a partir de una lectura crítica de la realidad, cercana a los propósitos de la formación

planteados por Freire (1993), en cuanto proceso de cultivo, crecimiento y construcción de lo humano, transformación de las injusticias y alcance de la dignidad. Todo ello, de la mano de la propuesta de comprensión de lo que significa formar como “algo más elevado e interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética que se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter” (Gadamer, 2001: 39).

En las dos universidades se resalta como discurso pedagógico el acompañamiento, cobijado por la dimensión pragmática intercultural y expresado como fundamento de la formación profesional y la ciudadanía intercultural. Como lo manifiestan Agudelo y Estupiñán, formar para una ciudadanía crítica es una tarea permanente y sistemática, “para la constitución de sujetos críticos que sean capaces de recrear el discurso sobre la realidad circundante y, además, sean capaces de sentirse parte de, responsables de y creadores de nuevos valores ‘preexistentes’ con compromiso y con proyectos colectivos” (2011: 303).

Ello está matizado por las características de cada escenario educativo. Así, por ejemplo, en una de las universidades dicho acompañamiento se orienta al despliegue del pensamiento crítico, a la lectura compleja del contexto y al desarrollo de habilidades y actitudes propositivas del/la estudiante como actor político, mientras que, desde la óptica de la otra institución de educación superior, la estrategia de acompañamiento busca vitalizar el diálogo personal y social las/los estudiantes, visibilizar las capacidades y orientar los recursos y afrontamientos con los que pueden enfrentarse los dilemas de diverso orden que se les presentan. Se recalca que dicho discurso reafirma el reconocimiento de la diversidad e inclusión por parte de las docentes, como expresión de alteridad, pero queda acallado en esta vía por parte de las/los estudiantes, quienes no lo ubican como posibilidad de inclusión, sino que lo refieren como exigencia y requerimiento que las universidades deben fortalecer.

Los procesos de acompañamiento a la formación requieren, como lo manifiestan las/los docentes, otro relacionamiento horizontal, sensibilidad ante la diversidad y despliegue de habilidades comunicacionales que superen, a partir de la alteridad, el rol hegemónico que concibe al docente como un proveedor de conocimientos. Lo anterior implica entrar en diálogo con la esencia de lo humano en la cotidianidad, además de reconocer la intersubjetividad en el escenario pedagógico, que puede ser difícil de alcanzar en condiciones

administrativas e institucionales que limitan los tiempos requeridos para ello por las/los docentes.

Apuestas curriculares interculturales

Es válido indicar la emergencia de dos discursos pedagógicos evidentes en el currículo: el primero de ellos, como currículo dialogante con las dinámicas contextuales y mediado por vínculos en diversos campos de conocimiento de las Ciencias Sociales, implementado a partir de líneas de investigación e intervención y con renovaciones permanentes según directrices institucionales. Es así como se da cuenta de reflexiones pedagógicas visibles para la gestión académica, a la luz de didácticas humanistas. El segundo discurso concibe el currículo como construcción y lo gestiona a través de prácticas microcurriculares de docencia, investigación y extensión, con perspectiva crítica de la realidad.

En ambas unidades académicas se da cabida a diversas posturas epistemológicas que, por momentos, pueden conllevar fracturas y falta de integralidad curricular, pero que también pueden asumirse como posibilidades y desafíos para la inclusión y el reconocimiento de la diversidad. Del mismo modo, en ambas universidades el currículo está atravesado por los Derechos Humanos y la justicia social, como fundamento profesional y disciplinar del Trabajo Social. Sin embargo, la alusión a otras categorías que permean la interculturalidad, como ética, género, territorio, no es tan explícita, lo cual invita a visibilizar en el escenario macrocurricular todas aquellas experiencias valiosas y acumuladas agenciadas en escenarios pedagógicos particulares, superando la óptica tradicional de la “transversalización” que, en últimas, termina generando vacíos y negaciones.

El discurso pedagógico y formativo predominante en las dos unidades académicas está centrado en el crecimiento del sujeto y la autonomía, pero no se visibiliza lo colectivo, lo común, elemento este que incide en la capacidad de reconocer y dialogar con la diferencia intercultural y en el cuestionamiento permanente, entre la teoría y la práctica, de su lugar en la lectura y transformación del contexto. Para ello se acude a una serie de prácticas educativas, vistas como “una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos”, pero sin limitarse “al

concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases”, todo lo cual “incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula” (García, Loredó y Carranza, 2008: 2).

Las prácticas pedagógicas descritas por los discursos de interculturalidad de las unidades académicas analizadas son variadas y transitan por la emocionalidad y el posicionamiento como sujetos políticos, hasta la confrontación y problematización crítica de la realidad, a la luz de la identidad o experiencia de vida de las/los estudiantes. Tales estrategias e iniciativas son el resultado de los saberes y prácticas educativas propias de las/los docentes y de sus experiencias vitales, investigativas y profesionales, como se observa en el caso de los procesos de extensión y los semilleros de investigación.

Como discurso pedagógico intercultural, en el plano didáctico, el acercamiento al territorio se da en el trabajo de campo, mismo que contribuye a trascender la lógica de formación centralizada y urbana que predomina en ambas unidades académicas, enunciado por diferentes actores como estrategia relevante para la formación en la interculturalidad y de cara al contexto. Así, las salidas de campo y los trabajos y acercamientos a territorios generan otro tipo de aprendizajes que desafían la transmisión de conocimientos, a fin de dar paso al intercambio de saberes, la problematización de las realidades y las dinámicas territoriales y el acercamiento a la diversidad.

Vale la pena señalar la solicitud de las/los estudiantes por las salidas de campo, como fundamento para ampliar los escenarios de formación, más allá del aula, de modo que les permita conocer la Colombia real, acercarse a las experiencias de las poblaciones en las regiones por fuera de la ciudad y reconocer el conflicto u otros fenómenos, por ejemplo, en la ruralidad o la frontera, dimensiones sociales que solo se nombran o enuncian como nación cotidiana alterna. Ante tales reclamos, la formación profesional ha de “dar cabida e involucrar en la reflexión múltiples experiencias y voces de actores diversos, además de generar espacios para la investigación y la práctica (reflexiva y productiva)” (Cifuentes, 2013: 179). Ahora bien, en la voz de las/los estudiantes, algunas de esas prácticas se reconocen sobre todo como abordajes teóricos, por lo cual hacen un llamado de atención a un mayor aterrizaje práctico en la cotidianidad del aula y la relación pedagógica.

Conclusiones: por una pedagogía intercultural en Trabajo Social

La interculturalidad es una perspectiva que llama a comprender a los otros y posicionarlos en la diversidad, en un marco que permita el diálogo y la interacción en la alteridad; ello implica otro tipo de relaciones que permitan dejar de pensar a ese/a otro/a como enemigo/a que genera temor y miedos, por ser diferente. Además, es una propuesta que surge y que pone énfasis en develar esas desigualdades históricas, sociales y políticas que han dejado en desventaja a muchos de los que habitamos este continente, sobre todo en nuestro país, que se caracteriza por situaciones estructurales, económicas, políticas e históricas complejas y difíciles.

El saber y práctica docente, enmarcados en la interculturalidad, vinculan la experiencia y trayectoria personal y profesional y promueven, por ejemplo, estrategias de escucha, de diálogo y acompañamiento, en sintonía con la alteridad y el reconocimiento de las subjetividades diversas. Son estrategias a potenciar mediante una reflexión marcada por lo pedagógico, orientadas a promover ambientes educativos horizontales en los que puedan darse los diálogos académicos y también personales, con miras a la formación “integral”, a fin de superar esos otros espacios verticales, directivos, en los cuales los docentes concentran el saber, el poder y el control.

La alteridad, como expresión del reconocimiento dialógico de la diversidad dentro de las instituciones de educación superior, convoca a generar procesos incluyentes en el aula, para potenciar el diálogo intercultural y superar esa formación profesional mercantil y neoliberal, que se promueve en algunos escenarios y niega la diversidad y la inclusión, como requerimientos para la construcción de paz, que precisan de la descolonización del conocimiento, el diálogo intercultural y la ecología de saberes.

Al analizar la construcción histórica de la profesión, de la mano de los relatos planteados por algunos docentes, aparecen vestigios de la subordinación al sistema patriarcal, por ser una profesión feminizada que se proyecta desde la ciudad, y se hacen evidentes las disputas coloniales inscritas en las Ciencias Sociales, donde usualmente se otorga estatus diferenciales al saber y el hacer. Lo anterior convoca, entonces, a retomar dicha diferencia como oportunidad y posibilidad de generar alternativas basadas en la praxis y la construcción

disciplinar, toda vez que dicha condición permite reconocer desde otro lugar la diversidad y el conflicto, problematizar la naturalización de las violencias y construir iniciativas y acciones participativas para la cultura de paz.

En las dos instituciones de educación superior, los discursos pedagógicos sobre la interculturalidad y la formación coinciden en contemplar la diversidad como posibilidad de aprendizaje, de diálogo y de afrontamiento positivo de los conflictos que devienen de la diferencia, lo cual es más notorio en la universidad pública, que cuenta con mayor heterogeneidad en el grupo de estudiantes, frente a universidad privada, que posee mayor homogeneidad en el estudiantado. Es por esto que emerge el debate respecto a la condición de clase, invisibilizada por sobre otras diversidades, pero que permea, sin lugar a duda, el relacionamiento entre los diferentes actores sociales y se sitúa como un detonante simbólico en un país como el nuestro, cuyos conflictos sociales, culturales y territoriales, entre otros, nos determinan como uno de los países más desiguales de la región. Lo anterior conlleva desafíos a la hora de incluir la diversidad en el aula, como elemento de análisis y cuestionamiento colectivo, más allá de hacer de ella un marco referencial de la acción profesional e investigativa del trabajador social.

Los discursos relacionados con la dimensión pedagógica y didáctica en ambas universidades afianzan sus múltiples aristas en el saber disciplinar e interdisciplinar, en los lugares humanistas y en la emocionalidad, en el análisis crítico del contexto y en la responsabilidad que de allí deviene, entre otras dimensiones atravesadas por lugares diferenciales en su construcción y sentido, a saber: la horizontalidad, la verticalidad, la colonialidad, la resistencia a nombrar algunos de esos matices. Se destacan como estrategias pedagógicas interculturales: los semilleros de investigación, las cátedras abiertas, el acompañamiento, las prácticas profesionales, los diálogos de saberes, entre otras alternativas agenciadas por las pedagogías críticas y humanistas.

Aunque los discursos plasmados en la producción investigativa y las narrativas docentes ubiquen las prácticas y saberes críticos dentro de la apuesta política por la interculturalidad, los horizontes institucionales, curriculares y microcurriculares, en ambas unidades académicas, privilegian aún una lectura occidental, blanquecina, monocultural, jerárquica, patriarcal y científica de la formación en Trabajo Social, la cual se caracteriza por

asumir lo diverso como objeto de estudio o de investigación, pero invisibiliza y acalla las identidades subalternas, ante un conocimiento, lenguaje y rol históricamente posicionado en el estatus profesional-disciplinar. Ello no obsta para confirmar la existencia de discursos educativos resistentes, incluyentes y alternativos por parte de docentes y estudiantes, en un currículo oculto que trasciende las lógicas coloniales de la académica y avanza en la formación de subjetividades profesionales críticas.

Referencias

- Agudelo, N., Estupiñán, N. 2010. "Formar sujetos sociales para una ciudadanía intercultural". En E. Pandis, *América Latina y el Mediterráneo: Ideas en contacto* [Actas del XIV Congreso de la Fiealc, Grecia].
- Álvarez, A. 2014. *Los discursos otros: críticas al universalismo occidental*. Bogotá: Desde Abajo.
- Buenfil Burgos, R. N. 1993. "Análisis de discursos y educación". Departamento de investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Documento DIE 26. <https://acortar.link/aQFQVU>
- Cabaluz, F. 2015. *Entramando. Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Santiago: Quimantú.
- Castro-Gómez, S. y Restrepo, E. (eds.). 2008. *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Chávez Rodríguez, D. 2010. "Construcciones teóricas para descolonizar la colonialidad del saber y la construcción de interculturalidad crítica". *Revista Integra Educativa*, 3, núm 1: 133-147.
- Cifuentes Patiño, M. 2013. "Formación en Trabajo Social e investigación: una relación insoslayable de cara al siglo XXI". *Revista Trabajo Social*, 15, núm. 1: 165-182.

- Córdoba, M. E. y Vélez-De La Calle, C. 2016. "La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14, núm. 2: 1001-1015.
- Díaz, M., y James, C. 2010. "Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades". *Tabula rasa*, 13: 217-233.
- Dietz, G. 2011. "Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad". *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6, núm. 1: 3-26
- Dietz, G. 2012. *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo Cultura Económica.
- Escarbajal, A. 2009. *Educadores, trabajadores sociales e interculturalidad*. Madrid: Dykinson.
- Estermann, J. (2014). "Pueblos indígenas y descolonización. colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural". *Revista Latinoamericana Polis*, 38, núm. 1: 1-18.
- Freire, P. 1993. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Florián, M. et al. 2018. *Reflexiones sobre la comprensión de la investigación y la intervención social en la formación en trabajo social*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Gadamer, H-G. 2001. *Verdad y método 1*. 9 ed. España: Sígueme.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J. y Carranza Peña, G. 2008. "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión" *Redie*, 10, núm. 1: 1-15.
- García, R. E. 2012. "Diálogo, identidad y discurso en la vida social: Una reflexión socio-psicológica desde el pensamiento de M. Bajtin". *Varicha, Revista de Psicología*, 9,

núm. 18: 38-54. http://www.revistauaricha.org/Articulos/uaricha_0918_038-054.pdfHeise

Gómez Hernández, E. et al. 2018. *Experiencias con diversidades sociales desde Trabajo Social intercultural y decolonial*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Heise, M., Tubino, F. y Ardito, W. 1994. *Interculturalidad, un desafío*. 2 ed. Lima: CAAP.

Hernández Sampieri, R. et al. 2010. *Metodología de la investigación social*. México: MacGraw-Hill.

López, L. 2001. "Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe". [Documento de apoyo. La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana]. Unesco.

Molina Arboleda, F. 2011. ¿Y qué de las pedagogías críticas? *Revista Q*, 5, núm. 10: 1-11.

Quijano, A. 2000. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.

Ríos, R. 2006. "De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano". *Revista Educación y Pedagogía*, 18, núm. 44: 13-31.

Rojas, M y Erazo, S. 2015. "La educación intercultural en el área de las ciencias". *Revista Trilogía*, 7, núm. 38: 64-75.

Sacavino, S. y Candau, V. 2015. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*. Bogotá: Desde Abajo.

Sánchez, I. 2013. *La interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión socioeducativa*. Santa Marta: Universidad del Magdalena.

Sanhueza, L. y Rain, A. 2014. "La formación de Trabajadores/as Sociales desde una perspectiva intercultural: aproximaciones desde la práctica pedagógica". *Perspectivas*, 25, núm. 1: 37-53.

Unesco. 2016. "Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI". <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>

Van Dijk, T. 1999. "El análisis crítico del discurso". *Anthropos*, 186, núm 1: 23-36.

Vasco, E. 1990. *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e Interés" de Jürgen Habermas*. Bogotá: Cinep.

Walsh, C. 2009. "Interculturalidad crítica y educación intercultural" [Ponencia, Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural", Instituto de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, México].

Ahead Of Print