

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1293>

Currículos interculturales críticos para una educación contextualizada: Revisión sistemática de la literatura

Critical intercultural curricula for a contextualized education: Systematic review of the literature

Francisco Javier Blanchar Añez

francisco.blanchar@utp.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-0176-8551>
Universidad Tecnológica de Pereira
Pereira – Colombia

Martha Cecilia Arbeláez Gómez

marthace@utp.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-9527-0158>
Universidad Tecnológica de Pereira
Pereira – Colombia

Artículo recibido: 12 de agosto de 2023. Aceptado para publicación: 26 de octubre de 2023.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

El artículo da cuenta de la revisión sistemática con el objetivo de analizar las evidencias aportadas por la literatura científica, en el ámbito educativo, a la comprensión de lo que se ha investigado en los últimos cinco años sobre la pedagogía y currículo crítico para la atención a comunidades educativas interculturales. La metodología se ajustó a las directrices PRISMA 2020 para este tipo de revisiones en bases de datos, repositorios y otras fuentes. La búsqueda inicial partió de 1543 fuentes, que fueron depuradas mediante dos búsquedas posteriores, sistemática y manual, de las cuales se seleccionaron finalmente 48 fuentes. Estos documentos permitieron el análisis de tres categorías: Pedagogías y Educación Crítica e Intercultural; Currículos Críticos e Interculturales, e Investigación Acción Participativa IAP. Dicho análisis evidencia la emergencia de propuestas educativas alternativas y de currículos contextualizados crítica e interculturalmente, como posibilidad de atención, accesibilidad y acompañamiento educativo a comunidades tradicionalmente marginadas y empobrecidas, como respuesta a currículos estandarizados y globalizados. Sin embargo, hay pocas investigaciones o propuestas de este tipo en comunidades interculturales en las que convergen indígenas, afrodescendientes, niños y niñas trabajadores, pertenecientes a comunidades rurales, refugiados y desplazados por la violencia, que hacen del turismo una de sus fuentes de subsistencia.

Palabras clave: currículo crítico, pedagogía crítica, educación popular, propuesta educativa intercultural, revisión sistemática

Abstract

The article gives an account of the systematic review with the objective of analyzing the evidence provided by scientific literature in the educational field in terms of the understanding of what has

been investigated in the last five years on pedagogy and critical curriculum for the attention of intercultural educational communities. The methodology was adjusted to the 'PRISMA 2020' guidelines for this type of review in databases, repositories and other sources. The initial search started from 1543 sources, which were filtered through two subsequent searches, systematic and manual, from which 48 sources were finally selected. These documents allowed the analysis of three categories: Critical and Intercultural Pedagogies and Education, Critical and Intercultural Curricula, and Participatory Action Research (IAP). The analysis shows the need of alternative educational proposals and critical and intercultural contextualized curricula, as a possibility of attention, accessibility and educational support to traditionally marginalized and impoverished communities. The last as a response to standardized and globalized curricula. However, there are few investigations or proposals of this type in intercultural communities in which indigenous people, Afro-descendants, working boys and girls belonging to rural communities, refugees and those displaced by violence converge, who based their sources of subsistence by tourism.

Keywords: critical curriculum, critical pedagogy; popular education, intercultural educational proposal, systematic review

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons . 

Como citar: Blanchar Añez, F. J. & Arbeláez Gómez, M. C. (2023). Currículos interculturales críticos para una educación contextualizada: Revisión sistemática de la literatura. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(4), 1228–1247. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1293>

INTRODUCCIÓN

El proceso de Revisión Sistemática de la Literatura (RSL) se enmarcó en torno a tres ejes trabajados por las comunidades académicas y publicados en diversas fuentes documentales: a) el estudio de la relación escuela y contexto; b) el papel del currículo escolar como configuración educativa desde una perspectiva crítica y emancipadora y c) el reconocimiento y valoración de un contexto diverso, amplio y enriquecido social, cultural, lingüística y ambientalmente, en pro la identidad cultural de las comunidades, de las cuales hace parte la escuela. Estos ejes derivaron en tres categorías de análisis: Pedagogías y Educación Crítica e Intercultural; Currículos Críticos e Interculturales e Investigación Acción Participativa IAP. Esta última como una metodología que articulaba las dos categorías anteriores.

La revisión fue desarrollada a partir de las directrices PRISMA 2020 (Page et al., 2021) de fuentes primarias y secundarias, mediante la búsqueda en: Bases de datos (3); Registros, buscadores o sistemas de gestión de tesis doctorales (11) y Otras fuentes como repositorios institucionales de divulgación investigativa y científica (16). En la tabla 1 se muestra la clasificación de las fuentes relacionadas.

Tabla 1

Relación de las fuentes y portales de búsqueda

Fuente	Portales de búsqueda
Bases de datos	<ul style="list-style-type: none"> -SCOPUS -Digitalia -Science Direct
Registros, buscadores o sistemas de gestión de tesis doctorales	<ul style="list-style-type: none"> -Base de datos del Ministerio de Educación para recuperar las tesis doctorales leídas en universidades españolas TESEO -Buscador de tesis doctorales de la Universitat Oberta de Catalunya -Portal Europeo de acceso abierto a tesis de investigación DART Europe -Portal de difusión de la producción científica hispana Dialnet -Red de bibliotecas y archivos CSIC España -Directory Open Acces Book CSIC -Directory of Open Access Journals DOAJ -Portal de tesis y disertaciones de acceso abierto OATD -Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal REDALYC -Red social en Internet y herramienta de colaboración ResearchGate -Biblioteca Científica Electrónica en Línea SciELO -Buscador de tesis doctorales en Xarxa TDX
Otras fuentes (repositorios institucionales de divulgación investigativa y científica).	<ul style="list-style-type: none"> -Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL. -Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. -Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO. -Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe CEAAL. -Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. -Biblioteca digital del Ministerio de Educación de Chile. -Fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano CINDE. -Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN. -Repositorio institucional de la Universidades Autónoma de Barcelona, España. -Repositorio institucional de la Universidad de Granada, España. -Repositorio institucional de la Universidad de Chile. -Repositorio institucional de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México. -Repositorio institucional de la Universidad Veracruzana de México.

	<ul style="list-style-type: none"> -Repositorio institucional de la Universidad Santo Tomas, Colombia. -Repositorio institucional de Universidad Simón Bolívar, Colombia. -Repositorio institucional de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
--	---

Nota: Fuentes y portales de búsqueda del proceso de revisión sistemática

METODOLOGÍA

El proceso de búsqueda y análisis sistemático transitó por tres fases: a) búsqueda inicial, b) búsqueda sistemática y c) búsqueda manual, dando cuenta de un análisis de contenido enfocado en aspectos categoriales de análisis.

Búsqueda inicial

Esta búsqueda inició en el mes de febrero de 2022, con cuatro campos iniciales y sus respectivos términos de análisis, denominados términos de primera generación. Dada la ambigüedad y generalidad de los resultados preliminares, se procedió a delimitar los términos, para con ello tener una relación unificada de análisis, denominados de segunda generación, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2

Evolución de las categorías durante el proceso de revisión

Campos de búsqueda	Términos de primera generación	Términos de segunda generación
Pedagogía	NA	<ul style="list-style-type: none"> -Pedagogías críticas y no parametrales -Pedagogías no parametrales -Pedagogías interculturales
Educación y Práctica pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> -Educación -Propuestas de enseñanza -Propuestas educativas étnicas 	<ul style="list-style-type: none"> -Educación popular -Propuestas educativas críticas
	-Currículo	<ul style="list-style-type: none"> -Currículo crítico -Currículo no paramétrico
Unidad de trabajo e interacciones sociales, culturales y ambientales de interés para la revisión	<ul style="list-style-type: none"> -Identidad cultural -Interculturalidad -Diversidad cultural -Turismo 	<ul style="list-style-type: none"> -Interculturalidad -Comunidades indígenas
Metodología	NA	<ul style="list-style-type: none"> -Investigación Acción Participativa IAP -IAP en educación latinoamericana

Fuente: Elaboración propia. NA: No fue tomada en cuenta.

La exploración previa con los términos de la segunda generación permitió obtener resultados de mayor proximidad temática y metodológica, afines a los intereses de la revisión. Posteriormente, se realizó la combinación de siete términos y ecuaciones booleanas, configurando una perspectiva más acotada. Las combinaciones finales se exponen en la tabla 3.

Tabla 3

Combinaciones booleanas para la búsqueda sistemática

Términos de búsqueda	Combinación booleana
Currículo crítico, interculturalidad o educación diversa y no educación tradicional	((Critical curriculum) NOT (Traditional education)) AND (Interculturality OR Multicultural OR diverse education)
Pedagogías críticas y no parametrales, currículos críticos, interculturalidad o educación inclusive y no currículo tradicional	((Critical and non-parametric pedagogies) NOT (Traditional education)) AND (Critical curricula OR Inclusive education) AND (Interculturality)
Educación popular y pedagogía crítica, o currículos críticos o interculturalidad o educación inclusiva y no currículo tradicional	((Popular education and critical pedagogy) NOT (Traditional education)) AND (Critical curricula OR Inclusive education) AND (Interculturality)
Currículo crítico e intercultural	Critical AND curriculum AND intercultural
Propuestas educativas críticas y comunidades indígenas	Educational proposals for citizens AND indigenous communities
Currículo no paramétrico, comunidades indígenas e Investigación Acción Participativa IAP	Currículo no paramétrico, comunidades indígenas AND Investigación Acción Participativa IAP
IAP en educación latinoamericana	IAP in Latin American education

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Después de una revisión global de los hallazgos iniciales, no se tomaron los resultados de la búsqueda en la base de datos Science direct, los repositorios Directory Open Acces Book CSIC, Directory of Open Access Journals DOAJ, Tesis doctorales en Xarxa TDX, ni de fuentes como el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe CEPAL, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO, los repositorios institucionales de la Universidad Autonoma de Barcelona, Universidad de Chiapas, Universidad Simón Bolívar, Universidad Tecnológica de Pereira y la Universidad Veracruzana; por su escasa significatividad al no cumplir con uno o varios de los requisitos de interés, especialmente los referidos al contenido temático y al periodo temporal de análisis.

Búsqueda sistemática

Abarcó un nuevo sondeo con los términos/ecuaciones de búsqueda preestablecidos, durante el mes de marzo de 2022, en las fuentes definitivas relacionadas con las categorías establecidas, afinando los hallazgos de la búsqueda inicial. La combinación booleana que arrojó los resultados más pertinentes fue: Critical AND curriculum AND intercultural, con un total de 1543 resultados, los cuales filtrados al ámbito de las artes y las humanidades se redujo a 625 resultados. Ahora bien, antes de proceder a la selección de las fuentes documentales, se definieron los criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión

- Estudios científicos de reflexión teórica y de investigación vinculados con currículos educativos críticos asociados al contexto.
- Estudios de análisis curricular y enseñanza contextualizada en educación básica, media, especialmente en zonas rurales y de población dispersa.
- Estudios sobre la formación crítica desde perspectivas emancipadoras.

- Estudios curriculares con una perspectiva crítica en comunidades educativas latinoamericanas.
- Estudios que abarcaran propuestas educativas para la enseñanza del turismo en comunidades receptoras
- Estudios publicados entre 2018 y 2022.

Criterios de exclusión

- Estudios referidos a currículos interculturales críticos y educación turística en educación superior.
- Estudios relacionados con el diseño o implementación de propuestas educativas críticas y su valoración en niveles de educación técnica, tecnológica y universitaria.
- Estudios de formación turística para el trabajo y el desarrollo de competencia profesionales.

Búsqueda manual

El análisis, como eje de la revisión, partió de los criterios de comprensión superestructural vertical de las fuentes (título, resumen, palabras clave) y se profundizó con el análisis del contenido (identificación de las categorías de análisis vinculadas -categorización-). Las fuentes filtradas a partir de los 625 hallazgos iniciales fueron organizadas de acuerdo a los tópicos temáticos de referencia y las bases de datos, repositorios u otras fuentes de origen.

Fueron descartadas 492 referencias por aspectos de orden temático y 85 por tratarse de estudios desarrollados por fuera del periodo de análisis. Se seleccionaron 48 fuentes que cumplieron satisfactoriamente los criterios de inclusión temática y cronológica (periodo 2018-2022, inclusive). Los documentos se relacionaron con análisis reflexivos, estudios de corte cualitativo sobre iniciativas educativas críticas y emancipadoras, frente al papel de la escuela como eje de transformación y formación ciudadana para el cambio de las realidades comunitarias. Además, propuestas educativas interculturales con participación de las comunidades en la toma de decisiones curriculares.

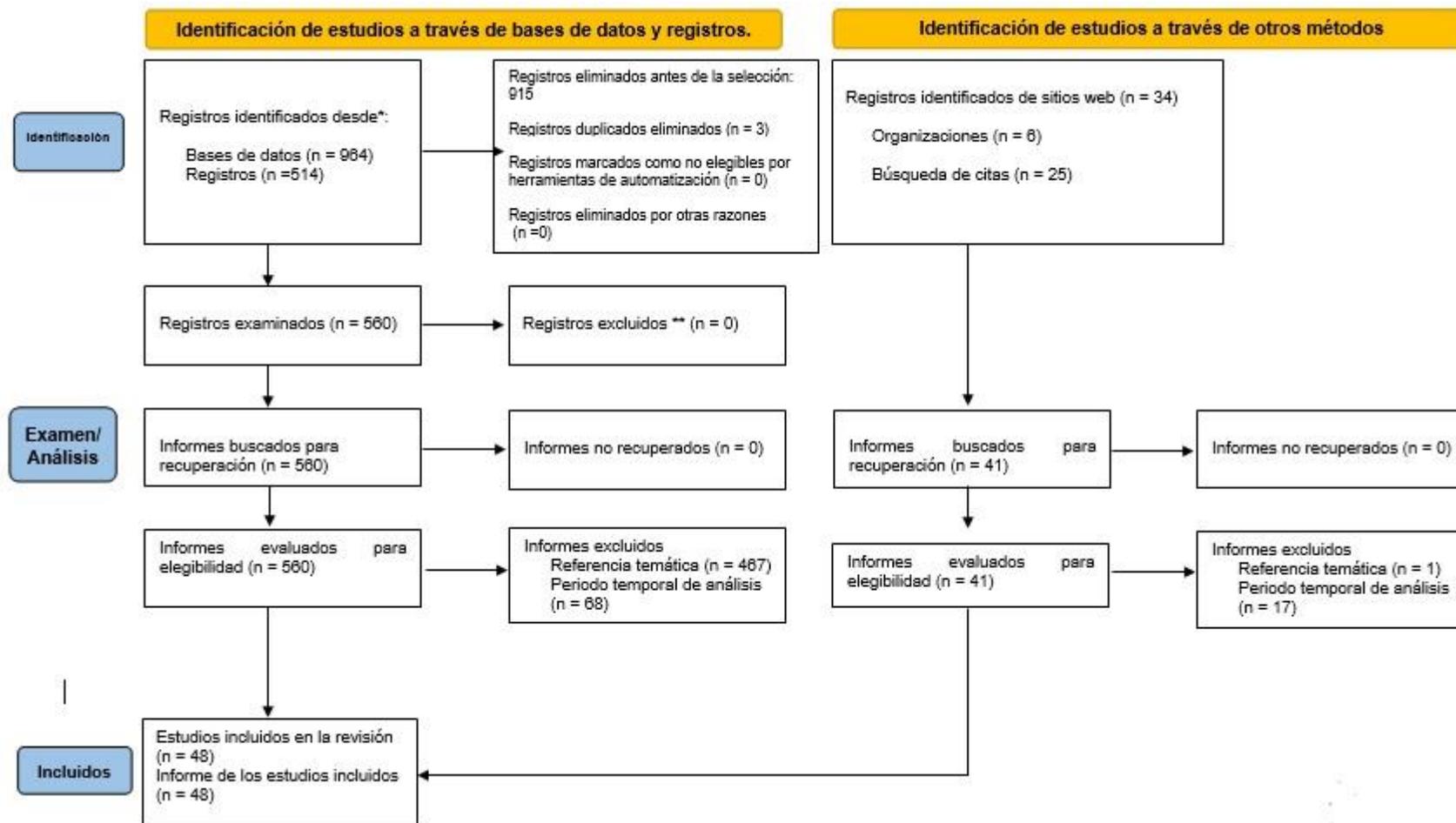
Al corpus documental definitivo se le realizó un análisis e interpretación a partir de sus principales componentes: resumen, introducción, desarrollo argumental, metodología, resultados, discusión y conclusiones.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la figura 1 se presenta el diagrama de flujo del proceso PRISMA 2020 para nuevas revisiones sistemáticas que incluyen búsquedas en bases de datos, registros y otras fuentes. Los resultados se sintetizan en el cuadro 4, en el cual se presentan los referentes documentales seleccionados, a partir de tres aspectos: a) la fuente bibliográfica de origen (Base de dato/Registro/ Repositorio), b) autores, fecha y región/país fuente y c) la metodología.

Figura 1

Diagrama de flujo de PRISMA 2020 de la revisión sistemática



Fuente: Elaboración propia a partir de las directrices PRISMA 2020.

Tabla 4

Características de los estudios analizados en la revisión sistemática

Base de dato/Registro/Repositorio	Autor(es)/Fecha/Región-País	Metodología
SCOPUS	Almidón, Vargas y Rojas (2022). Venezuela.	Estudio de reflexión teórica.
	Hong Ng (2020) /Singapur.	Investigación cualitativa.
	Marolla-Gajardo y Saavedra (2021) /Chile	Investigación cualitativa.
	Peña (2021). Colombia	Investigación cualitativa.
	Said (2018). Argentina.	Investigación cualitativa.
Digitalia	Maldonado (2018). Colombia	Estudio de reflexión teórica.
DART Europe	Charon (2020). Australia.	Investigación cualitativa. Investigación Acción (IA).
	Hummelstedt (2022). Finlandia.	Investigación cualitativa.
Dialnet	Cabarcas, Lemus, Vergara y Barrios (2018). Colombia	Estudio de reflexión teórica.
	Marolla (2019). Chile	Investigación cualitativa.
	Mora (2019). Chile.	Estudio de reflexión teórica.
	Wenses (2021). Latinoamérica	Estudio de reflexión teórica.
	Zuchel y Henriquez (2020). Chile	Estudio de reflexión teórica.
Redalyc	Tubay (2019). Ecuador	Investigación cualitativa.
Researchgate	Backes (2019). Brazil	Estudio de reflexión teórica.
	Fernández-Villarán y Abad-Galzacorta (2022). España	Estudio de reflexión teórica.
Scielo	Arias-Ortega, Quilaqueo y Quintriqueo (2019). Chile	Investigación cualitativa.
	Izquierdo (2018) /Colombia	Investigación cualitativa.
	Quintriqueo y Arias-Ortega (2019) /Chile	Investigación cualitativa.
TESEO	Calle y Washima (2020) /Ecuador	Investigación cualitativa.
	González, Ortiz y Gamarra (2020) /Colombia	Investigación cualitativa. Investigación Acción Cooperativa (IAC).
	Marín (2020) /España	Investigación cualitativa. Investigación Acción (IA).
	Sirvent (2018) /Argentina	Investigación cualitativa. Investigación Acción Participativa (IAP).
	Macías, Peña y Bernal (2021) /Colombia	Investigación cualitativa. Investigación Acción Participativa (IAP).
	Quintar (2018) /México	Estudio de reflexión teórica.
CEPAL	Corbetta et al. (2018) /Latinoamérica	Investigación cualitativa.
CINDE	Alvarado et al. (2021a) /Colombia	Estudio de reflexión teórica.
	Alvarado et al. (2021b) /Colombia	Estudio de reflexión teórica.

	Arroyo, López y Zuñiga (2020) /Colombia	Investigación cualitativa. Investigación Acción Participación (IAP).
	Guarín, Ospina y Díaz (2021) /Latinoamérica	Estudio de reflexión teórica.
CLACSO	Palumbo et al. (2020a) /Latinoamérica (Brasil, Argentina, Colombia y México)	Estudio de reflexión teórica.
	Campoalegre et al. (2021) /Latinoamérica	Estudio de reflexión teórica.
	Grinberg (2022) /Argentina	Estudio de reflexión teórica.
	Meneses y Bidaseca (2018) /Latinoamérica	Estudio de reflexión teórica.
	Giraldo (2022) /Latinoamérica	Estudio de reflexión teórica.
	Palumbo et al. (2020b) /Latinoamérica e Italia	Estudio de reflexión teórica.
	Palumbo et al. (2022) /Latinoamérica (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia y El Salvador)	Estudio de reflexión teórica.
	Guelman, Cabaluz y Salazar (2018) /Latinoamérica	Estudio de reflexión teórica.
	Comboni y Juárez (2020) /México	Estudio de reflexión teórica.
	Yañez, Rebola y Suárez (2019) /Latinoamérica	Estudio de reflexión teórica.
Ministerio de Educación de Argentina	Ministerio de Educación de Argentina (2022) /Argentina	Estudio de reflexión teórica.
Ministerio de Educación de Chile	Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2018) /Chile	Investigación cualitativa. Investigación Acción participativa (IAP).
Ministerio de Educación de Colombia	Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN, Ministerio de Salud y Protección Social y Fundación Saldarriaga Concha (2021) /Colombia	Documento de análisis y propuesta política en torno a la inclusión educativa.
	Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN (2022) /Colombia	Documento de análisis y propuesta política en torno a la innovación educativa.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2022) /Latinoamérica	Estudio de reflexión teórica.
Universidad de Chile	Figueroa y Vargas (2021) /Chile	Estudio de reflexión y política pública.
Universidad de Granada	Ferrada, Jara y Seguel (2021) /Chile	Investigación Cualitativa. Investigación Acción Participativa (IAP).
Universidad de los Andes	Rubiano, Vélez y Trujillo (2022) /Colombia	Estudio de reflexión teórica.
Universidad Santiago de Cali	Rojas (2020) /Colombia	Estudio de reflexión teórica.

Nota: Artículos y demás fuentes bibliográficas consolidadas la revisión sistemática de la literatura.

El análisis se centra en tres ejes: el primero, en relación con la georreferenciación de las fuentes; el segundo, a nivel metodológico, en función del enfoque, tipo y diseños de investigaciones privilegiadas para la reflexión y generación de conocimientos; y el tercero, los ejes o tópicos temáticos de análisis, referidos a las tres categorías del estudio doctoral de base. Georreferenciación de las fuentes

En la tabla 5 se muestra la relación de fuentes documentales desarrolladas en Latinoamérica, región con la mayoría de referencias obtenidas, con el 91,6% (44 referencias), ya sea a nivel general (participación colectiva de autores de varias nacionalidades y de estudios de reflexión en torno a las dinámicas educativas y curriculares de varios países de la región) o de estudios particulares en una nación específica. El 8,4% restante se desarrollaron en Europa (2 referencias correspondiente al 4,16%) y en Asia y Oceanía, cada una con una referencia (2,08%).

Tabla 5

Relación de fuentes documentales

Región	País(es) de origen de las fuentes	Cantidad	Porcentaje
Latinoamérica LATAM	Latinoamérica	12	25%
	Colombia	12	25%
	Chile	9	16,66%
	Argentina	4	8,33%
	Brazil	2	4,16%
	México	2	4,16%
	Venezuela	1	4,16%

Nota: Elaboración propia.

Se marca entonces, un interés latinoamericano por consolidar dinámicas de discusión y generación de posiciones epistemológicas frente a la generación de conocimiento educativo alrededor del trabajo escolar comunitario, como formas de reivindicación desde las comunidades culturales diversas: raizales, indígenas, afrocolombianos, entre otras; en el marco de las condiciones de un contexto diverso, pluriétnico, multirracial, con grandes diferencias económicas y sociales entre sus miembros. La discusión enfatiza en que, a pesar de las potencialidades de cada comunidad, la educación sigue rigiéndose por modelos eurocentristas, que no reconocen sus diferencias, ni sus contextos.

Metodologías de investigación preferentes

Las fuentes analizadas se ubican en dos grandes grupos: el 59,18% de trata de estudios y artículos de reflexión y análisis teórico, mientras que el 40,82% corresponde a resultados de investigación. El primer grupo se caracteriza por el análisis, la descripción y la formulación de propuestas conceptuales y teóricas frente a experiencias educativas comunitarias y de educación popular (10 fuentes); pedagogía y educación (8 fuentes); interculturalidad crítica y decolonialidad (6 fuentes); políticas en torno a la innovación educativa y a la inclusión (3 fuentes); investigación social (1 fuente) y educación pospandémica (1 fuente).

Por su parte, los artículos de investigación se caracterizan por privilegiar propuestas metodológicas cualitativas y críticas, que se concretan en diseños como la Investigación Acción o alguna de sus variantes -Investigación Acción Participativa IAP, Investigación Acción Cooperativa IAC- (9 fuentes); el Análisis documental o de contenido (6 fuentes); Estudio de casos (2 fuentes); Etnografía (1 fuente); Sistematización de experiencias (1 fuente); Teoría del discurso y el análisis conversacional (1 fuente).

Tópicos temáticos desde las categorías de análisis

En las fuentes consultadas se reconocen el papel de la escuela y el currículo desde dos visiones generales: una formal, respetuosa de las formas educativas y la estructura tradicional de la escuela, considerada como factor universal de desarrollo de las poblaciones, sin distinción de características diferenciales, bajo didácticas generalistas, operativamente centralizadas, ya sea desde las administraciones estatales o privadas. Otra visión, plantea dinámicas de oposición a las formas estandarizadas de la educación, y sobre todo al papel fundamental que deben tener las comunidades y sus contextos en la toma de decisiones sobre las formas de educar. Esta última perspectiva da cuenta de una connotación política e ideológica que reclama la materialización de propuestas educativas críticas y liberadoras de los intereses y formas de vida impuestas por la globalización, con miras a la justicia social. Tres categorías dan cuenta de esta síntesis.

Pedagogía y educación crítica e intercultural

Desde esta categoría se entienden las pedagogías críticas e interculturales como constructos educativos que reconocen el pluralismo, la diversidad y la complejidad social y cultural de la sociedad dentro y fuera del entorno escolar. Estos constructos determinan la pedagogía y la educación como oportunidades para promover distintas formas de vida en función de la convivencia, el desarrollo en comunidad y la superación de las brechas educativas, sociales y culturales, especialmente marcadas, en contextos deprimidos social y culturalmente. En este sentido, se comprende la educación como una práctica social e histórica que debe trascender los límites de la escuela.

Un primer grupo de iniciativas, que podrían denominarse conciliadoras, convergen en torno a la necesidad de reformular las relaciones entre la sociedad y los estados a través de la educación y la consolidación de políticas educativas inclusivas desde los territorios, sus necesidades y aspiraciones reales. Por tanto, estas relaciones deberían constituirse en centro de debate y acciones concretas para el reconocimiento de las diversidades y las identidades (Cabarcas et al., 2018; Palumbo et al., 2020a; Grinberg, 2022). En otro grupo, se encuentran estudios más radicales, que reconocen a la escuela como un campo conflictivo y de resistencia, desde el cual se deben propiciar iniciativas educativas emergentes, atendiendo al multiculturalismo, la interculturalidad y los denominados enfoques decoloniales de la educación en sus diferentes acepciones (Maldonado, 2018; Zuchel y Henríquez, 2020). Se trata de una especie de lucha permanente contra los denominados procesos de mercantilización de las esferas centrales de la vida social (salud, educación, vivienda, pensiones, etc.), los cuales deben ser concebidos de la mano de los sujetos, las comunidades, los pueblos y territorios, para impulsar la construcción de sociedades igualitarias, justas y dignas (Giraldo, 2022), como el caso de los países latinoamericanos (Meneses y Bidaseca, 2018; Mora, 2019; Wenses, 2021).

Estas visiones dan pie a diversas propuestas de solución a los problemas educativos, a través de la construcción de un vínculo pedagógico y curricular con las comunidades de las cuales hace parte la escuela, especialmente de aquellas más empobrecidas y marginadas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, 2022; Guelman, Cabaluz y Salazar, 2018). Como experiencias concretas en materia de currículos interculturales y decoloniales se evidencia el interés por diferenciarlas de acuerdo a los actores que las gestan y sus propósitos: iniciativas de arriba hacia abajo (gestionadas desde la esfera estatal hacia las comunidades) y de abajo hacia arriba (propiciadas endógenamente en las comunidades, a partir de sus capacidades sociales, culturales y ambientales), muchas veces en contraposición a las iniciativas estatales.

Para el primer caso, se encuentran una serie de propuestas estandarizadas y prescriptivas, como el caso del Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN, Ministerio de Salud y Protección Social

de Colombia (2021), que asume el reto de visibilizar la diversidad de las personas, el contexto y las comunidades para plantear unas orientaciones generalizadas respecto al diseño curricular y los planes de estudio, aplicables según sus autores, en la totalidad del territorio nacional. Adicionalmente, se plantean recomendaciones generalistas como la inclusión de asignaturas optativas, la adaptación de áreas y proyectos pedagógicos transversales, las estrategias didácticas y la formulación de los programas o planes de área, sin diferenciación para los territorios, ni para sus particularidades cosmogónicas en las maneras de pensar e interpretar el mundo (MEN, 2022).

En el segundo caso, de abajo hacia arriba, se destacan iniciativas de educación formal y no formal, generadas en el marco de las prácticas culturales y saberes de los pueblos y territorios, centradas en la tradición cultural oral, las visiones de las comunidades y su organización social (Hummelstedt, 2022). Un ejemplo de este tipo de propuestas es el trabajo de Backes (2019) en Brasil para el empoderamiento social, a través de la educación propia y la exigencia de mejores condiciones y proyectos de vida de comunidades. En este trabajo el protagonismo es de las comunidades indígenas y de grupos sociales como el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST). De hecho, Backes (2019) plantea que las prácticas occidentales universalistas de producción de conocimiento y de educación, no son epistemológicamente sostenibles, dada la asimetría de poder construida en el contexto colonial, el cual perdura en la actualidad, través de la colonialidad del saber y del ser. Reconoce que se debe contrarrestar el colonialismo educativo a través de la lucha de los movimientos sociales, para asumir el papel central la construcción de una escuela con currículos interculturales y decoloniales que incidan en las políticas educativas estatales y determinen derechos y deberes desde las propias comunidades implicadas.

Además, este estudio destaca la lucha del Movimiento Campesinos Sin Tierra MST en Brasil, contra las desigualdades históricas en la propiedad de la tierra, producto de las relaciones capitalistas en el campo, mediante la gesta de propuestas de educación popular y formal en escuelas rurales. Los currículos propuestos emergen como herramientas para el establecimiento de condiciones dignas y autónomas de sus comunidades, en la medida que las familias y sus integrantes reconocen, aprenden e interiorizan sus prácticas como formas de lucha contra las relaciones capitalistas de producción económica y cultural, auspiciadas educativamente desde los intereses de la clase dominante.

Por su parte, los trabajos de Almidón, Vargas y Rojas (2022), Marolla (2019) y Marolla-Gajardo y Saavedra (2021) reconocen el papel de las artes en las comunidades como eje para diseñar e implementar “propuestas rebeldes e insumisas”, que nazcan desde procesos endógenos de los pueblos. Destacan las propuestas artísticas (música, danza, poesía, literatura), bajo el entendido de formas de reconocimiento de la dignidad y de los derechos negados. Es el caso de dos propuestas, la de Peña (2021) desarrollada en la comunidad raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, con énfasis en el rol de las mujeres sanandresanas en la articulación de sus prácticas educativas con las tradiciones propias de la cultura raizal; y la de Macías, Peña y Bernal (2021), realizada en Neiva, basada en las artes y los saberes populares, como formas de lucha ante políticas educativas estandarizadoras.

Para Campoalegre Setien et al. (2021), si bien la escuela, desde la perspectiva colonial, ha servido a la tradición para la invisibilizar los aportes epistémicos de las culturas, como el caso de la comunidad negra en toda Colombia, también puede constituirse en el escenario para fomentar su fortalecimiento desde la educación propia intercultural y crítica. Asunto que también se expone en el trabajo con las comunidades Mapuche en Chile (Arias-Ortega, Quilaqueo y Quintriqueo, 2019; Figueroa y Vargas, 2021; Quinquitreo y Arias Ortega, 2019). Este tipo de experiencias han permitido consolidar propuestas de lucha contra la homogenización cultural de las comunidades nativas y sus

consecuencias en términos de desventajas frente a otros grupos sociales (Alvarado et al., 2021a; Comboni y Juárez, 2020; Izquierdo, 2018 y Ministerio de Educación de Argentina, 2022).

Las experiencias descritas buscan mejorar la comprensión y el desarrollo de la educación a partir del reconocimiento y valoración de las prácticas para la construcción de saberes propios, en diálogo con la academia y desde proyectos investigativos formales, en una especie de proceso de doble vía, que incentive la participación comunitaria y educativa mientras se fortalecen nuevas formas de generación de conocimiento científico – social propio (Alvarado et al., 2021b). De esta manera se pueden brindar condiciones potenciales para la decolonización social y educativa de las comunidades, a partir del empoderamiento de sus actores (Guarín, Ospina y Díaz, 2021; Rojas, 2020 y Said, 2018).

Es justamente la formación política de los actores educativos (Palumbo et al., 2022), un factor determinante para el desarrollo de una conciencia crítica y la deconstrucción de los discursos y sentidos educativos hegemónicos. Por ello, y como lo señalan Corbetta et al. (2018) y la CEPAL (2016), debe ampliarse el espectro formativo de las comunidades mediante “la interculturalización de los sistemas educativos”, de tal manera que todos los integrantes sean partícipes en la construcción de currículos propios a fin de incorporar, asimilar y promover los saberes nativos y ancestrales, y todas aquellas formas de conocer y de habitar la áreas de influencia de las escuelas.

En suma, los referentes expuestos en esta categoría dan cuenta de la construcción de propuestas pedagógicas y educativas pluralistas y participativas que tienen como propósito influir en el establecimiento de políticas educativas inclusivas, para hacer frente al efecto de las imposiciones extranjeras desde lo popular e identitario (Quintar, 2018). Propuestas de educación intercultural y crítica en las cuales se recomienda diferenciar los procesos de educación, instrucción y adoctrinamiento, para decantarlos en cuerpos teóricos y metodológicos, que enfatizan en enseñar a pensar críticamente, desde la historia y la subjetividad de las comunidades. En esta perspectiva, se plantean el diseño, implementación y valoración de propuestas curriculares en las que se pueden generar condiciones favorables para consolidar los propósitos y metas colectivas.

Currículos Críticos e Interculturales

Los estudios relacionados con esta categoría asumen que la materialización de propuestas educativas de corte emancipador, crítico e intercultural, se debe concretar en diseños y prácticas curriculares diversas, que respondan de manera coherente al contexto de las comunidades en que se gestan y con su participación real, con el objetivo de encontrar respuestas a las brechas y tensiones problemáticas que las aquejan.

En este marco, se entiende el currículo crítico e intercultural como el conjunto de perspectivas, acciones, programas, proyectos o cualquier esfuerzo de índole social, cultural y ambiental, dentro y fuera de la escuela, autogestionadas, para avanzar en formas de reconocimiento, crecimiento y desarrollo colectivo de las diversas poblaciones y de sus formas de vida comunitaria. Dichas perspectivas, no solo se enmarcan como parte del derecho a la educación y la participación social y política en la toma de decisiones que afectan su presente y devenir, sino también se constituyen en respuesta a la heteronomía estatal y privada, que restringe el acceso efectivo a los procesos de deliberación y orientación autónoma de las comunidades en sus decisiones, bajo premisas de supuesta incapacidad de conocimiento y puesta en práctica de formas organizadas de índole comunitario.

Así, las propuestas curriculares emergentes, se pueden clasificar en dos grupos: El primero, de aquellas que se centran en el reconocimiento de la diversidad cultural desde las aulas de clases y la

existencia de diversos entornos sociales fuera de ella, los cuales pueden y deben ser incorporados en los proyectos educativos por parte de los administradores del sistema (directivos y docentes). El segundo, aduce la necesidad del diseño, implementación y valoración curricular desde el autoreconocimiento y el reconocimiento externo, a través de acciones concretas que trasciendan el discurso oficial establecido internacionalmente.

Entre las propuestas curriculares que integran las visiones de la escuela y el ámbito comunitario, se encuentran como ejemplos, las investigaciones de Hong Ng (2020) en Singapur y de Charon (2020) en Australia, que destacan la valía artística y las formas de aprender de los pueblos como eje para el desarrollo curricular. Ambos autores plantean la convergencia de tres pedagogías: formales (currículo oficial materializado en la instrucción planificada por parte de un maestro en una institución formal, en un entorno no situacional y mínimamente contextualizado), informales (relacionadas con la experiencia y sensibilidad al contexto social, ambiental y comunitario de la escuela en materia de la experiencia real de hacer) y no formales (actividades de aprendizaje dirigidas por adultos en contextos comunitarios, fuera del entorno educativo formal). Otro ejemplo, es el trabajo de Marín (2020) en España, quien reconoce el currículo como espacio privilegiado de reconocimiento identitario y participación comunitaria desde el repertorio musical de los aprendices y docentes, bajo el contraste de sus formas de vida y los intereses sociales, para ser incorporados como contenidos curriculares.

Respecto a este tipo de iniciativas, Corbetta et al. (2018) recomiendan realizar ajustes curriculares por niveles educativos, por ejemplo, para la básica primaria plantea la posibilidad de modificar la estructura curricular en relación con las cosmovisiones, lenguas y otras formas culturales propias de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes; mientras que en la básica secundaria recomienda promover currículos que, además de pertinentes, puedan cumplir con las expectativas de los jóvenes para contrarrestar la baja terminalidad en este nivel (tanto de la población en general como de indígenas y afrodescendientes, en particular).

De manera particular y focalizado en el turismo, las propuestas curriculares críticas e interculturales, reconocen como una oportunidad la formación en este ámbito desde la escuela, como un camino para promover iniciativas emancipadoras entre las comunidades, no desde las formas tradicionales de generación de recursos económicos, sino desde la sostenibilidad y promoción social, cultural y ambiental, a través de metodologías de investigación social como la Investigación Acción Participativa. Es el caso del trabajo de Tubay (2019), que describe las características de un proceso de educación intercultural turística escolar basado en la interacción educativa-comunitaria, a través de la formación de estudiantes nativos del tercer año de bachillerato como guías de turismo en el Cantón Manta, Ecuador. Los resultados indican el logro de la armonización entre el conocimiento universal y el empírico, en un entorno natural que traspasa el salón de clases y lo traslada al área natural, a partir del trabajo con la comunidad, la convivencia, el respeto y valoración de la naturaleza.

De otro lado, la propuesta de Fernández-Villarán y Abad-Galzacorta (2022) apuesta por la redefinición del modelo turístico tradicional desde la innovación, la digitalización, la sostenibilidad y la inclusión. Las autoras manifiestan que estos aspectos no solo deben mejorar la eficiencia de los procesos de desarrollo turístico, sino modificar la manera en la que tradicionalmente se realizan, la forma de abordar la realidad, y las soluciones a retos que plantea el contexto actual, caracterizado por la incorporación de las dimensiones culturales, sociales, económicas y medioambientales del territorio, el punto de vista del visitante, y el de la comunidad receptora.

Los ejemplos expuestos privilegian las formas de investigación social, basadas en el diálogo, interacción y empoderamiento de las comunidades, como el caso de la Investigación Acción Participativa IAP, por esta razón se convirtió en una categoría emergente en la presente revisión.

Investigación Acción Participativa: IAP

Los estudios relacionados con tipo de investigación destacan la necesidad de articular el trabajo colaborativo, los conocimientos, saberes y formas propias de educación de los grupos sociales (Calle y Washima, 2020; Ferrada, Jara y Seguel, 2021 y González, Ortiz y Gamarra, 2020). Se propone como una metodología sociocultural de comunicación educativa y participación social-comunitaria, la cual puede ser desarrollada a través de la Investigación Acción, y sus diversas manifestaciones (Investigación Acción Participativa: IAP o Investigación Acción Cooperativa: IAC), como formas válidas de generación de conocimientos para la construcción de currículos interculturales (Arroyo, López y Zuñiga, 2020). Este tipo de diseños, exige de las comunidades educativas locales y de sus miembros el conocerse a sí mismos, pues sin este conocimiento no se es posible darle la impronta que marca la identidad de las personas y sus comunidades (Macías, Peña y Bernal, 2021).

En esta línea se encuentran los aportes de Sirvent (2018), con sus trabajos de formación social en barrios marginales de Buenos Aires. En ellos se destaca el valor de la Investigación Acción Participativa (IAP) como una perspectiva de educación popular para identificar los mecanismos de poder y de las representaciones sociales que inhiben el crecimiento en la participación de las personas, respecto a los hechos que afectan su vida cotidiana. Además, destaca su aporte en la formación y autoformación en investigación social de sus participantes, a través de conocimientos y herramientas de objetivación de su realidad.

Estos esfuerzos de la IAP, orientadas desde perspectivas no extractivistas y alternativas de las comunidades (Meneses y Bidaseca, 2018), posibilitan diversas miradas tanto para el manejo del territorio como para la elaboración e implementación de proyectos educativos que valoricen los saberes de las comunidades y se consoliden en currículos viables, desde la discusión y co-construcción hasta su finalización y evaluación. Así, los procesos de generación de conocimiento científico se desarrollan como una apuesta política, pedagógica y metodológica, basada en el aprendizaje y no en la enseñanza; en aprender a aprender y, aprender haciendo; en la producción y no en la reproducción del conocimiento (Rubiano, Vélez y Trujillo, 2022; Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP, 2018).

Ahora bien, este tipo de propuestas no están exentas de dificultades, al respecto Yañez, Rebola y Suárez (2019) indican que no se debe caer en su neutralidad, pues si bien se reconocen sus bondades, también plantean la posibilidad de aprender de sus límites y fracasos desde dos enfoques. El primero, relacionado con el comportamiento de los técnicos, investigadores o especialistas externos, que tienden a imponer su elitismo, su supuesto conocimiento superlativo, lo cual, usualmente, no ayuda a las comunidades a construir su poderío propio y a tomar sus decisiones con autonomía (enfoque elitista). El segundo, relacionado con la creencia ingenua que todo lo que se hace desde lo popular o lo comunitario (las bases) tiene legitimidad en sí mismo, ocultando perspectivas negativas, como el caso de ciertos vicios patriarcales, cierta admiración por las culturas dominantes, entre otras (enfoque basista).

CONCLUSIÓN

Del análisis de la revisión desarrollada se colige que la pedagogía y la educación crítica e intercultural se originan en la crítica al énfasis de los currículos escolares en objetivos y prácticas globalizantes, las cuales no tienen en cuenta las especificidades del contexto social y comunitario del cual hacen parte las instituciones educativas. Su propósito, entonces, es consolidar proyectos curriculares críticos y emancipadores para, no solo, visibilizar las comunidades tradicionalmente marginadas por su origen, etnia, cultura, condiciones socioeconómicas, entre otros aspectos, sino también dar cuenta de su papel protagónico en la co-construcción de las propuestas contextualizadas y horizontales.

Este surgimiento también se da como respuesta a la imperancia de pedagogías y currículos homegenizantes que no tienen en cuenta la diversidad, currículos coloniales pensados en otros contextos y aplicados de manera acrítica. En este marco, emerge la necesidad de visibilizar los conocimientos empíricos de las comunidades, como conocimientos válidos que pueden ponerse en diálogo con los conocimientos científicos construidos alrededor de la educación, la pedagogía y el currículo, en igualdad de estatus epistemológico. Se propone, entonces, hacer este diálogo de saberes, a partir de propuestas educativas e investigativas participativas, que reconozcan, visibilicen y empoderen a las comunidades escolares para que puedan ser factor de transformaciones más amplias.

Sin embargo, aún hay un camino que construir en investigaciones de enfoque crítico y participativo en comunidades educativas multiculturales, caracterizadas por la confluencia de diversos actores (afrodescendientes, indígenas Wayuu, migrantes, campesinos, niños y niñas y jóvenes trabajadores, desplazados por la violencia, entre otros). Propuestas en las cuales deje de verse esta pluralidad y diversidad como un problema y se conviertan en una potencialidad para desarrollar, de manera conjunta, iniciativas educativas contextualizadas, currículos inclusivos que articulen los saberes y las necesidades de los diferentes actores de las comunidades educativas.

REFERENCIAS

Almidón, Vargas y Rojas (2022). Educación Intercultural: El problema de la identidad latinoamericana visto desde las estéticas populares. *Revista de Filosofía*, 39(101). Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela. ISSN: 0798-1171 / e-ISSN: 2477-9598

Alvarado, S.V., Ramírez, D.E., Vommaro, P., Borelli, S. y Ospina Alvarado, M.C. (2021a, 2 al 6 de agosto). Desigualdades. IV Biental Latinoamericana y caribeña en primera infancia, niñez y juventud: desigualdades, diversidades y desplazamientos. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Red Iberoamericana de Posgrado en Infancias y Juventudes REDINJU, Manizales, Colombia.

Alvarado, S.V., Ramírez, D.E., Vommaro, P., Borelli, S. y Ospina Alvarado, M.C. (2021b, 2 al 6 de agosto). Diversidades. IV Biental Latinoamericana y caribeña en primera infancia, niñez y juventud: desigualdades, diversidades y desplazamientos. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Red Iberoamericana de Posgrado en Infancias y Juventudes REDINJU, Manizales, Colombia.

Arias-Ortega, K., Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas. *Educ. Pesqui*, 45. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945192645>

Arroyo Ortega, A., López Álvarez, S., y Zuñiga, D. (2020). Prácticas pedagógicas propias y usos de las tecnologías de la información y comunicación en el resguardo indígena Cristianía Karmata Rúa: narrando historias, tejiendo trazos desde la pringamoza. Medellín, Colombia: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. CINDE; Gobernación de Antioquia; Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. MINCIENCIAS. ISBN: 978-958-5150-03-4 impreso, ISBN: 978-958-5150-02-7 digital.

Backes, J. L. (2019). A luta política para a construção de currículos interculturais e decoloniais pelos indígenas. *Currículo sem Fronteiras*, 19(3), 1115-1130.

Backes, J. L. (2019). A luta política para a construção de currículos interculturais e decoloniais pelos indígenas. *Currículo sem Fronteiras*, 19(3), 1115-1130.

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara Parra. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. *Avances y desafíos*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Cabarcas Ortega, M., Lemus Stave, J., Vergara Cabarcas, L. y Barrios Salas, J. (2018). Perspectivas interculturales en la escuela latinoamericana: empoderar el diálogo para superar la exclusión. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 2(1), 100-117.

Calle Arévalo, M.L. y Washima Zhunio, M.E. (2020). Las Comunidades de Aprendizaje y el aprendizaje dialógico como estrategias de praxis pedagógica en Educación Intercultural Bilingüe. *REEA*, 5(2). 122-132. <http://www.eumed.net/rev/reea>

Campoalegre Setien, R. (Coord.). (2021). *Afrodescendencias. Debates y desafíos ante nuevas realidades*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. ISBN 978-987-813-072-9.

Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. (Comp.) (2020). Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, DCSH/UAM-X. ISBN 978-607-28-1792-0.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL. (2016). La matriz de la desigualdad social en América Latina. I reunión de la mesa directiva de la Conferencia Regional sobre desarrollo social de América y el Caribe. Santo Domingo. 1 de noviembre de 2016.

Fernández-Villarán, A. y Abad-Galzacorta, M. (2022). Hacia Experiencias Turísticas más Sostenibles y Responsables. Algunas Consideraciones y Propuestas. *Revista Foro*, 6(5). 23–34.

Ferrada, D. Jara Espinoza, C. y Seguel, A. (2021). Interculturalidad entre saberes oficiales del currículum escolar y saberes locales en aulas comunitarias en Chile. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 25(4). ISSN 1138-414X, ISSN 1989-6395. DOI:10.30827/profesorado.v25i3.21455

Giraldo, C. (2022). Lo popular: dimensiones económicas, sociales y políticas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. ISBN 978-987-813-279-2

Guarín Jurado, G., Ospina Alvarado, M.C. y Díaz Guillen, P.A. (Ed.). (2021). Conocimiento y Cultura en América Latina. Fondo Editorial, Universidad de Manizales.

Guelman, A., Cabaluz, F., y Salazar, Mo. (Comp.). (2018). Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. ISBN 978-987-722-384-2.

Grinberg, S. (Dir.). (2022). Silencios que gritan en la escuela. Dispositivo, espacio urbano y desigualdades. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.

Hong Ng, H. (2020). Towards a synthesis of formal, non-formal and informal pedagogies in popular music learning. *Research Studies in Music Education*, 42(1), 56–76. DOI: 10.1177/1321103X18774345.

Hummelstedt, I. (2022). Acknowledging diversity but reproducing the other. A critical analysis of Finnish multicultural education. (Tesis doctoral, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Helsinki). <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/342840>

Izquierdo Barrera, M. L. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda – Colombia. *Zona Próxima*, 29. 1-22.

Macías Tamayo, A., Peña Poveda, Y., y Bernal Romero, D. (2021). Un territorio que le habla a la escuela. La experiencia de la Expedición Educativa en Neiva. *Territorios*, 44, 1-24. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9036>

Maldonado García, M. (2018). Pedagogías críticas. Otra forma de pensar la educación. Cooperativa Editorial Magisterio. ISBN: 978-958-20-0957-1. Bogotá: Colombia.

Marín Liébana (2020). La incorporación de las preferencias musicales de los estudiantes como aproximación a una educación crítica. Análisis de la realidad curricular y desarrollo didáctico. (Tesis doctoral, Doctorado en Didácticas Específicas, Universitat de Valencia).

Marolla, J. (2019). La difícil tarea de la interculturalidad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis comparativo de los programas de Argentina, Colombia y Chile. *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 159-186. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.006>.

Marolla-Gajardo, J. y Saavedra Solís, C. (2021). América Latina en el currículo chileno de Historia: análisis desde la literacidad crítica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), 61-82. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10499>

Meneses, M.P. y Bidaseca, K. (Coord). (2018). *Epistemologías del sur*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Ministerio de Salud y Protección Social y Fundación Saldarriaga Concha. (2021). *Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*. Bogotá: Editorial MEN. ISBN 978-958-785-340-7

Ministerio de Educación Nacional MEN. (2022). *Orientaciones para el fomento de la innovación educativa como estrategia de desarrollo escolar: nota técnica*. Bogotá: MEN. <https://creativecommons.org/licenses/bync-nd/4.0/deed.es>

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Mineduc.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2022). *Leer en comunidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. ISBN 978-950-00-1637-7

Mora Olate, M. L. (2019). Aportes de la filosofía intercultural latinoamericana para la gestión de la diversidad cultural migrante en la escuela. *Utopía y praxis latinoamericana*, 24(87). pp. 78-85.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. Santiago de Chile: Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. ISBN 978-92-3-300184-8

Quintar, E.(2018). Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (13). <https://doi.org/10.24215/23468866e040>

Quintriqueo, S. y Arias-Ortega, K. (2019). Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. el caso Mapuche en Chile. *Diálogo Andino*, 59, 81-91.

Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D. (2021). La declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para informar revisiones sistemáticas. DOI 10.1136/bmj.n71. <http://www.prisma-statement.org/>

Palumbo, M. M., Cabaluz Ducasse, F., y Salazar, M. (Comp). (2020a). *Educación popular. Para una pedagogía emancipadora latinoamericana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. ISBN 978-987-722-617-1.

Palumbo, M., Alfieri, E., Lázaro, F., Santana, F., Carvajal, T., Castaño, J., Salazar, M.A., Guelman, A., Salazar Castilla, M., Marin Arcila, A.F., Goldar, M.R., Apoluceno, I., Colares, J., Souza, S., da Silva, A.R., Malcher, J., Leão, T., Isabel, L., Lima, A. y Almeida, J.G. (2020b). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. Colección Foros. ISBN 978-987-722-617-1.

Peña Garnica, D. (2021). La voz de la mujer afro como medio de preservación de la herencia cultural raizal en el Archipiélago de San Andrés, Santa Catalina y Providencia: aproximaciones desde la etnoeducación, la pedagogía crítica y la comunicación popular. *Revista Brasileira de Educação*, 26. 1-21. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782021260073>

Rojas Monedero, R. (Comp.) (2020). *Repensar el campo curricular para la transformación educativa*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. ISBN: 978-958-5147-68-3.

Rubiano, Vélez y Trujillo (2022). *Investigación Convencional, Participativa: Propuesta para el desarrollo de investigaciones en comunidades*. Documento #32. Bogotá: Universidad de Los Andes, Centro de estudios sobre seguridad y drogas (CESED).

Said, S. (2018). Pedagogias do Sul e subjetivação política: Os Bachilleratos Populares na Argentina como parte dos “movimentos pedagógicos latino-americanos.” *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(86). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3506>

Sirvent, M. (2018). *De la Educación Popular a la Investigación Acción Participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias*. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 5(1), 12-29.

Tubay Zambrano, F.M. (2019). Turismo, escuela e interculturalidad. *Cuaderno Virtual de Turismo*, 19(1), ISSN: 1677-6976. DOI: <https://doi.org/10.18472/cvt.19n1.2019.1398>

Wences, I. (2021): “Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica. Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un diálogo simétrico”. *Methaodos, revista de ciencias sociales*, 9(1). pp. 152-165. <http://dx.doi.org/10.17502/mrcs.v9i1.448>

Yáñez, P.P., Rébola, R. y Suárez, M. (Comp.) (2019). *Procesos y metodologías participativas reflexiones y experiencias para la transformación social*. Ciudad de México: CLACSO – UDELAR. ISBN: 978-9974-93-184-8.

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) .