

Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales de Bogotá

Intercultural Pedagogical Practices: An Ethnographic Study in Multicultural Schools in Bogotá

Jorge Jairo Posada Escobar
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA, COLOMBIA
jposada@pedagogica.edu.co
<http://orcid.org/0000-0002-4083-9092>

Ana Claudia Rozo Sandoval
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA, COLOMBIA
acrozos@pedagogica.edu.co
<http://orcid.org/0000-0002-3136-8778>

RESUMEN

Este artículo presenta una investigación realizada con el propósito de caracterizar las prácticas pedagógicas interculturales de tres instituciones de educación pública en las cuales conviven estudiantes de la ciudad de Bogotá con estudiantes indígenas, afro y migrantes. La investigación se realizó desde la perspectiva de etnografía escolar crítica para identificar posibilidades, desafíos y contribuciones a la configuración de las pedagogías interculturales. El trabajo mostró el compromiso pedagógico-político de los docentes, implícito en sus prácticas; las apuestas por una formación en perspectiva humanista, histórica y crítica; la valoración de metodologías planteadas desde “la experiencia vivida” como forma de aproximación de los estudiantes a problemáticas sociales y culturales contemporáneas. Se reivindica la importancia de pensar la relación escuela-comunidad en diálogo con identidades y saberes invisibilizados para transitar hacia pedagogías interculturales para todos y todas.

Palabras clave: educación intercultural, práctica pedagógica, interculturalidad

ABSTRACT

This article presents an investigation carried out to characterize the intercultural pedagogical practices of three public education institutions in which students from the city of Bogotá coexist with indigenous, Afro, and migrant students, the investigation was carried out from the perspective of critical school ethnography to identify possibilities, challenges and contributions to the configuration of intercultural pedagogies. The work showed the pedagogical/political commitment of the teachers, implicit in their practices; the bets for a formation in humanist, historical, and critical perspective; the assessment of methodologies raised from “lived experience” as a way of approaching students to contemporary social and cultural problems. The importance of thinking about the school-community relationship in dialogue with invisible identities and knowledge is claimed to move towards intercultural pedagogies for all.

Keywords: intercultural education, pedagogical practice, interculturality

INTRODUCCIÓN, ALGUNOS REFERENTES DE ENTRADA¹

El grupo de investigación interinstitucional Equidad y Diversidad formuló en 2019 el proyecto “Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales”, con el que se buscó caracterizar algunas prácticas pedagógicas interculturales en la Ciudad de Bogotá, con la participación de docentes de las instituciones vinculadas al estudio,² para contribuir a la configuración y fortalecimiento de propuestas de pedagogías interculturales. La problemática investigativa desde la que se originó este trabajo constató que las ciudades contemporáneas (para el caso, la ciudad de Bogotá) son escenarios de desplazamiento y migración permanente y los encuentros multiculturales que se producen también llegan a las instituciones educativas que aún privilegian prácticas asimilacionistas,³ lo que demanda otras formas de hacer educación en la escuela. Castillo y Rojas (2005, p. 62) identifican cómo “La escuela contribuyó a la consolidación de dos rasgos de la sociedad... de un lado, las ideas de discriminación social y cultural como reguladoras de la vida cotidiana y, de otro, la institucionalización de dichas ideas”, lo que permite advertir la relevancia de identificar y transformar los procesos que han naturalizado estas formas de discriminación y exclusión que se reproducen en las instituciones educativas. Desde el grupo de investigación se ha realizado un acercamiento a trayectorias investigativas y experiencias pedagógicas de docentes construidas con poblaciones con discapacidad, poblaciones rurales, movimientos sociales y étnicos, y grupos de artesanos, que apuestan a la consoli-

¹ El artículo presenta los resultados del Proyecto de Investigación realizado entre febrero de 2019 y marzo de 2020: “Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales”, auspiciado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional; realizado por el grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación, investigadores: Carolina García Ramírez, Sandra Guido Guevara, Angie Linda Benavides Cortés, Jorge Jairo Posada Escobar, Ana Claudia Rozo Sandoval; monitores: Aníbal Rivera Rivera, Nicolle Juliana Torres Sierra.

² Agradecemos la participación de las profesoras: Angela Valencia; Angela Hernández, Gina Velásquez, Ilba Morales; Belén Abril, Yesenia Daza, al dinamizador cultural Helber Ismaré Dura, y al profesional de inclusión Mauricio Molano quienes fueron parte importante de la investigación que aquí se reseña.

³ Implica procesos que buscan equipar la cultura de las poblaciones que ingresan a la cultura dominante, acciones de inclusión que minimizan las singularidades.

dación de una educación otra;⁴ sin embargo, reconocemos que los estudios sobre las prácticas educativas que la materializan son aún incipientes.

En *Educación, diferencia y cultura democrática*, Guido *et al.* (2018) reseñan esta trayectoria investigativa, develan la naturalización histórica que sobre la diferencia ha derivado en estereotipos que colocan en condición de inferioridad a unos sujetos frente a otros y minimizan su condición de ser, lo cual propicia la producción y reproducción de prácticas de discriminación social y educativa. Además, los investigadores reconocen las contribuciones de experiencias educativas que abordan la diferencia cultural y valoran otras epistemes, con el interés de transitar hacia otras educaciones y otras pedagogías, al tiempo que desarrollan acciones político-pedagógicas para trascender los lugares de exclusión y discriminación. Asimismo, se resaltan las contribuciones de la educación propia (de pueblos y comunidades ancestrales) a la interculturalidad y a la pedagogía, y el carácter político que desafía lo normativo para aportar a la transformación educativa y social.

Desde el Centro de Memorias Étnicas y la Universidad del Cauca, trabajos como los de Castillo (2015, 2016) interpelan el lugar de la institución educativa frente a la diferencia y evidencian las distintas formas de racismo y discriminación que experimentan las poblaciones afrocolombianas e indígenas, reconocen la interculturalidad en la escuela como un asunto de justicia epistémica; indagan por las prácticas de maestras y maestros desde perspectivas étnicas que aportan a la interculturalidad. Otras investigaciones sobre experiencias concretas y ejercicios reflexivos de maestras y maestros en Bogotá como las de Mena (2009, 2010, 2019) sobre el racismo en la escuela, la dignificación de los afrodescendientes y su cultura, el débil impacto de las políticas públicas y de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, reflejan las consecuencias de la negación del tema racial en la escuela, revelan cómo el racismo y la discriminación no se reducen a fenómenos culturales o de derechos humanos, y proponen “una interpretación

⁴ Expresión utilizada por el grupo modernidad-colonialidad para manifestar una visión diferente en relación con la construcción de otra educación.

materialista del racismo” (Mena, 2019, p. 365) explícita en configuraciones concretas y prácticas manifiestas en relaciones de poder, económicas y culturales, entre otras.

La investigación de Valencia (2016, 2017) interpela la incidencia de los discursos raciales en la enseñanza de las matemáticas escolares y descubre cómo las “jerarquías” epistémicas entre saberes, conocimientos, disciplinas impuestas por el canon convencional de la escuela encubre otras formas de racismo. Los trabajos que aluden al tema de migraciones, como uno de los ejes desde los cuales se tejen las apuestas de pedagogías interculturales analizadas en esta investigación, registran el papel de distintas entidades (entre ellas el Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico, IDEP, el Movimiento Expedición Pedagógica, la Secretaría de Educación Distrital, SED) en la reflexión y sistematización de experiencias que trabajan en la constitución de prácticas pedagógicas “otras”; así, el trabajo “Caminos para la paz desde las escuelas” (SED, 2018) registra experiencias diversas que atienden el fenómeno del desplazamiento de víctimas del conflicto armado y que al llegar a las instituciones educativas en Bogotá enfrentan otro tipo de problemáticas, como la exclusión y la marginalización.

De igual manera se registran investigaciones posgraduales interesadas en experiencias educativas como las de la Institución Educativa Distrital (IED) República Bolivariana de Venezuela, que apuesta a la inclusión de poblaciones con discapacidad (Florido, 2018; Flores, 2016) y al trabajo con estudiantes desplazados por la violencia y migrantes venezolanos, lo cual revela el desarrollo y consolidación de propuestas pedagógicas que, en la cotidianidad de la escuela, procuran relaciones educativas, pedagógicas y sociales orientadas al reconocimiento de la diferencia como posibilidad para el trabajo académico. En esta misma perspectiva se ubican las publicaciones que registran experiencias interculturales para hacer visibles los diálogos de saberes que se materializan en instituciones educativas en las que conviven diversos grupos étnicos como la IED José Joaquín Castro.

Las referencias citadas, así como los encuentros con docentes, y el contacto con instituciones educativas dejan ver trabajos académicos, pedagógicos que desde diferentes programas y proyectos intentan romper con procesos de discriminación y segregación so-

cial y cultural. En este sentido, se encontró que, desde la política pública, en concreto de las Secretarías de Educación en Bogotá,⁵ se han formulado planes que buscan atender a la diversidad, fomentar la inclusión y propiciar la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Así, en documentos oficiales como SED (2012) se expresa un interés manifiesto por escuelas inclusivas como una apuesta por la equidad en educación; en SED (2016) la política de educación inclusiva para el distrito se basa en el reconocimiento a la diferencia. No obstante, desde la política pública y su implementación en las instituciones educativas aún se advierte la dificultad de proyectar una interculturalidad para todos, lo que hace evidente que se requieren otros esfuerzos y estrategias para avanzar en la construcción de instituciones educativas más democráticas.

Unido a lo anterior, al rastrear investigaciones a propósito de prácticas pedagógicas interculturales en Bogotá, se encuentra la tesis de Ávila (2020), quien identifica una marcada tendencia de estudios centrados en las problemáticas de los pueblos indígenas en su encuentro con la ciudad y la forma en que la escuela responde a ello, reconoce la importancia de los Lineamientos pedagógicos para la educación inicial indígena de Bogotá (Secretaría Distrital de Integración Social SDIS, Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, 2010), que orienta el trabajo pedagógico en las Casas de Pensamiento y que fue construido con la participación de los cabildos indígenas⁶ lo que legitima esta perspectiva intercultural.

Ángel (2012) muestra la idea de la Educación Intercultural como innovadora que, al ser implementada en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, pretende contrarrestar el racismo étnico y pone en discusión las relaciones saber-conocimiento; las contribuciones de Daza, Manrique y Pachón (2017) muestran la educación intercultural como posibilidad de fortalecimiento de la identidad indígena, basados en la revisión de una experiencia de la institución San

⁵ Se hace alusión sólo a la ciudad de Bogotá por ser éste el lugar en el que se desarrolló el trabajo. La referencia corresponde al Plan sectorial de educación 2012-2016: Calidad para todos y todas; y al Plan sectorial 2016-2020: Hacia una ciudad educadora.

⁶ Los cabildos indígenas son una entidad pública especial, considerada en el decreto 1071 de 2015 “cuyos integrantes son miembros de una comunidad indígena elegidos y reconocidos por ésta”, tiene funciones de representación, autoridad y formulación de leyes dentro de la comunidad.

Bernardino de Bosa, que cuenta con un consejo de etnias y se apoya en la casa de pensamiento. Por último, el trabajo doctoral de Guido (2015) revela que en las experiencias analizadas, el trabajo pedagógico con la diferencia cultural se cruza entre enfoques asimilacionistas, folclorizantes e integracionistas que procuran la adaptación a la cultura dominante.

Estos antecedentes de investigación y la caracterización de la problemática descrita evidencian la relevancia de observar, registrar y analizar prácticas pedagógicas específicas que permitan contribuir al fortalecimiento de prácticas pedagógicas interculturales, reivindicar la diferencia como potencia, reconocer a los sujetos sociales en su condición plena de humanidad (esto a propósito de quebrar las configuraciones racistas y excluyentes para salir de esa zona del “no-ser”, generada por condiciones de inequidad que dificultan el ejercicio pleno de los derechos) y facilitar el surgimiento de la interculturalidad para todas y todos. Lo anterior orienta la pregunta de investigación ¿qué elementos emergentes⁷ caracterizan algunas prácticas pedagógicas interculturales en la ciudad de Bogotá y cómo se articulan a la construcción y el fortalecimiento de propuestas pedagógicas interculturales?

Para dar cuenta del proceso de investigación, la metodología y los resultados, este artículo se organiza de la siguiente manera: la primera parte presenta la ruta de investigación y algunos aspectos que permiten situar los criterios de selección, el trabajo de recolección y análisis de información. La segunda registra los avances conceptuales de los componentes que se consideran relevantes para la configuración de las pedagogías interculturales. La tercera presenta, de manera sucinta, las experiencias de las Instituciones Educativas Distritales⁸(IED) observadas, y por último se presentan la discusión y conclusiones.

⁷ Elementos emergentes entendidos como el surgimiento de condiciones, acciones o aspectos nuevos, no previstos pero que registran un tipo de permanencia y, su presencia, para efectos de la experiencia observada, es relevante para su desarrollo. Importante en los análisis de enfoques cualitativos.

⁸ En cumplimiento con los fundamentos de la investigación social, las IED que participaron en el estudio, así como los diferentes actores consultados suscribieron los respectivos “consentimientos informados”.

LA RUTA DE INVESTIGACIÓN, ASPECTOS METODOLÓGICOS

El trabajo de investigación se realizó desde la perspectiva de etnografía educativa crítica por el interés en explorar las prácticas pedagógicas interculturales, identificadas previamente, en tres experiencias que se llevan a cabo en instituciones educativas multiculturales de la ciudad de Bogotá. Lo anterior al considerar que la etnografía permite vincular el trabajo de campo con la reflexión teórica, basada en el registro de aquellos aspectos de la realidad social que aún no se encuentran documentados; Rockwell (2009) reconoce en el trabajo etnográfico la posibilidad de descripción, comprensión y reconstrucción de manera sistemática, para el caso que nos interesa, y el análisis de las prácticas pedagógicas interculturales. Serrá (2004) identifica la etnografía educativa como uno de los principales aportes de la antropología a la investigación en educación, teniendo en cuenta la oportunidad de analizar los fenómenos educativos o escolares e instituciones sociales y sus posibles articulaciones, es decir, la realidad escolar y su cultura como parte de un todo, no como situaciones aisladas del contexto.

En relación con la intención investigativa de contribuir a la configuración de prácticas pedagógicas interculturales se consideran las críticas al modelo de etnografía clásica planteadas por Curiel (2013), quien advierte que, con el surgimiento de los estudios culturales, subalternos y poscoloniales se evidenció el eurocentrismo, el ahistoricismo y la ausencia de las singularidades de grupos sociales en la construcción histórica y en la producción de conocimiento, lo cual generó un giro importante en el pensamiento social teórico y político, lo mismo que una visión metodológica transformada. Estos planteamientos llevaron al grupo de investigación a asumir la metodología como un proceso de diálogo polifónico, explícito en las observaciones de aula y en las visitas a las instituciones educativas, a partir de los principios de: observación, el aprender de y con docentes que desarrollan estas experiencias para propiciar el trabajo investigativo colegiado.

Como ya se planteó, la investigación se realizó en tres Instituciones Educativas Distritales (IED). Se emplearon como criterios de

identificación: reconocimiento de experiencias de educación intercultural; participación en eventos, sistematización y reflexiones escritas sobre sus procesos como formas de autorreconocimiento de los trabajos. Con cada una de ellas se disponía de contactos previos, producto de encuentros académicos anteriores, lo cual facilitó la observación y registro de las experiencias en la institución educativa y en las aulas. Para la ejecución del trabajo de campo, las directivas seleccionaron a las maestras con quienes se realizó la investigación, como reconocimiento a su trayectoria en el campo de la educación intercultural y su liderazgo en las prácticas pedagógicas analizadas.

Como una de las técnicas de recolección de información, privilegiadas en la etnografía, el trabajo de campo se basó en *observaciones participativas*, durante el año escolar de 2019 (marzo a noviembre): clases, exposiciones, carteleras, izadas de bandera, recreos, actos culturales, celebraciones (día del colegio, día de la Interculturalidad, Carnaval por la Vida) y prácticas cotidianas de la vida escolar (ingreso, salida, reuniones, actividades de profesores). Este ejercicio sistemático de observación, registro y clasificación de la información permitió observar desde un exterior que se adentra en las prácticas para poder narrarlas, interpretarlas y conectarlas con otras experiencias. Simultáneamente, otras técnicas de recolección de información, como el diálogo constante con las maestras de las tres instituciones y las entrevistas etnográficas, permitieron analizar, reflexionar y profundizar sobre algunos de los aspectos centrales de las prácticas observadas. De igual manera, el evento académico para la socialización de experiencias *Sentidos y prácticas de las pedagogías interculturales en la ciudad de Bogotá*, 2019, como una estrategia de construcción colegiada con las maestras y maestros participantes facilitó el diálogo con profesores de otras instituciones.

Con igual propósito, se llevó a cabo el acompañamiento a trabajos y actividades pedagógicas fuera del aula, como una extensión del sentido de las prácticas hacia otros escenarios educativos (visita a exposiciones, actividades culturales, entre otras). El análisis de materiales producidos tanto por las maestras como por los estudiantes evidenció la apuesta didáctica del trabajo de aula y, finalmente, la revisión de documentos institucionales con información sobre la construcción y desarrollo de estas prácticas de educación intercul-

tural. El análisis de las experiencias se construyó desde las singularidades propias de cada una de las prácticas observadas y registradas, en diálogo entre la sistematización y caracterización de la información allegada con las categorías teóricas de entrada (interculturalidad, prácticas pedagógicas, y pedagogías interculturales), lo cual permitió la emergencia de categorías que mostraron reiteración o relevancia para el desarrollo de las prácticas analizadas.

Como parte del ejercicio analítico se construyeron algunas matrices de observación de la experiencia, de los espacios escolares, de la revisión de materiales y documentos; teniendo en cuenta que el análisis focalizó la mirada en los aspectos que contribuyen a la formulación de pedagogías interculturales en perspectiva crítica. Es importante enfatizar en la participación de las maestras vinculadas al proceso, quienes, desde la reflexividad sobre su hacer, sus prácticas, sus experiencias vienen contribuyendo a pensar las pedagogías interculturales en plural, desde las especificidades de sus contextos.

AVANCES CONCEPTUALES PARA PENSAR LAS PEDAGOGÍAS INTERCULTURALES

Estas contribuciones conceptuales se formulan desde las experiencias investigativas y prácticas de los trabajos realizados por el grupo de investigación en relación con otras educaciones, las discusiones de otros autores sobre interculturalidad y educación, y las experiencias de maestras y maestros que interpelan las concepciones y prácticas que normalizan la exclusión y discriminación, para ocuparse del reconocimiento y valoración de las singularidades, las diferencias y las particularidades de los sujetos y las prácticas culturales que son parte de la cotidianidad de la escuela. En este sentido, fueron relevantes las preguntas por las formas como “esa diferencia” se ha reconocido, transita y se instala en enfoques pedagógicos vivenciados en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. En esta investigación el trabajo se centró en contextos urbanos, concretamente instituciones educativas, caracterizadas por su permanente reconfiguración debido a los constantes flujos migratorios: víctimas del desplazamiento forzado al interior del país, recepción de estudiantes procedentes de poblaciones que se asientan en barrios próximos a estos centros educativos y migrantes extranjeros.

Sobre el tema, de manera general, se observa que algunas de estas relaciones se encuentran permeadas por lo que Fanon (1983) denominó como la *experiencia de vida en la zona del no-ser*, la cual se constituye como parte de la estructura de dominación que produce-reproduce estereotipos y cuestionamientos sobre la existencia del otro o la otra, y sobre los saberes de los que son portadoras y que emergen en estas relaciones (Grosfoguel, 2012); una negación de la condición de humanidad, que deviene en la privación de derechos, culturas y formas diversas de comprender y estar en el mundo. En este marco, se presentan las siguientes conceptualizaciones acerca de *Prácticas pedagógicas, Interculturalidad y Pedagogías interculturales*.

Los distintos enfoques sobre prácticas pedagógicas permiten advertir su relevancia en torno al saber que construye el maestro en el ejercicio de su acción docente, y el sentido que en ella está inmerso. Carr (1993) considera que existen comprensiones que reducen su acción a la aplicación de técnicas que las y los maestros deben aprender por fuera de la actividad educativa y que nada tienen que ver con el contexto en el cual se inscriben. Así, se piensa que las prácticas pedagógicas consisten en una acción o comportamiento exclusivamente instrumental, centradas, en última instancia, en una serie de procedimientos técnicos. Fierro, Fortoul y Rosas (1999, p. 21) las caracterizan como: “Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso... como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos”. Es decir, en las prácticas pedagógicas inciden tanto las condiciones, los determinantes legales y los institucionales, como las subjetividades, las concepciones, las voluntades de las personas que las realizan; de igual manera, el conjunto de relaciones complejas entre los diferentes sujetos y sus contextos sociales y culturales. Para Gimeno (1998), las prácticas pedagógicas son acciones orientadas, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, inserto en la estructura social. Según el autor, una epistemología que pretenda dar cuenta de las prácticas pedagógicas de las y los maestros tiene que salirse de la perspectiva de la racionalidad técnica y requiere considerar y estudiar la articulación de categorías básicas como: conocimientos, formas de hacer y componentes intencionales y morales.

Las prácticas pedagógicas están compuestas por una serie de decisiones que se construyen desde principios éticos (Freire, 2002; Carr, 1993, y Bárcena, 2005) que no responden sólo a mecanismos prescritos; allí entran en juego interacciones comunicativas, afectivas, de saberes y conocimientos en función de la formación humana, con especificidades y marcadas diferencias respecto a otras prácticas sociales. Por esto, se considera que, para entender las prácticas pedagógicas es necesario reconocer que la pedagogía no se limita a una serie de técnicas, métodos e instrumentos a prueba de contextos y sujetos, dado que en esa concepción pareciera que no importa con qué niños, niñas, jóvenes y personas adultas se adelanta el proceso educativo, ni desde cuáles intencionalidades, saberes y creencias se realizan las acciones e interacciones pedagógicas. En la perspectiva del grupo de investigación, sujetos con biografías e historias personales y colectivas realizan las prácticas pedagógicas, y tienen que ver con la acción de los agentes y con las estructuras, en el marco de elementos organizativos, tendencias sociales, contextos, producción de saberes y conocimientos, que las encuadran, les dan contenido y las condicionan. Es necesario señalar que, en la actualidad, el concepto de prácticas pedagógicas está impregnado por ideas de productividad, basadas en la racionalidad tecnicista, lo cual torna indispensable considerar, siguiendo los planteamientos de Bárcena (2005), que éstas deben ser pensadas como experiencias, como acontecimientos éticos, como encuentros y relaciones con otros.

Hacer referencia a la interculturalidad implica adentrarse en un campo de debate que se ha venido construyendo desde diferentes aproximaciones, con aportes de autores como Candau (2008), Fleuri (2006), Walsh (2007, 2012), Castillo (2015, 2016), entre otros, quienes reconocen que la interculturalidad está asociada a tiempos y geografías específicas. Como lo muestran las contribuciones destacadas de los grupos étnicos indígenas y afrolatinoamericanos quienes, por más de treinta años de lucha por el rescate de sus territorios, la valoración de sus identidades, culturas, y sus comprensiones de mundo y formas de habitarlo, han aportado a los diálogos entre culturas, en condiciones de simetría, a partir del reconocimiento de la diferencia lingüística, étnica y epistémica, entre otras. Lo anterior demanda otras comprensiones del otro y de lo otro desde dimensio-

nes políticas, éticas, epistémicas, culturales, para avanzar en la modificación de formas de racismo, discriminación y exclusión heredadas de la modernidad y de su cara oculta: la colonialidad.

Candau (2008) concibe las culturas en continuo proceso de formación, lo cual significa que las relaciones culturales no son idílicas, ni esencialistas; se construyen en la historia y, por tanto, están atravesadas por relaciones de poder jerarquizadas. La perspectiva intercultural implica promover una educación para el reconocimiento del *otro*, para el diálogo entre los diferentes grupos sociales y culturales y la construcción colectiva en igualdad de condiciones. Walsh (2012) analiza la interculturalidad desde tres perspectivas: relacional, funcional y crítica. La autora señala que éstas no se encuentran de manera independiente, y en ellas se reconocen formas de entender la diferencia, la relación con el otro y los otros.

Estermann (2015) reconoce la interculturalidad crítica como aquella que tiene como punto de partida el análisis y la identificación de situaciones de opresión, subyugación y exterminio como ejes que median las relaciones entre comunidades; la explicitación de la hegemonía de unos grupos sobre otros, de las relaciones de poder y de asimetría producidas desde categorías como género, raza, cuerpo y clase social. En esa misma línea de pensamiento, el debate propuesto por Fleuri (2006) pone en el centro de las relaciones interculturales *el encuentro y la diferencia* como un asunto prioritario a ser analizado en consideración al efecto de extrañamiento que se produce en esta interacción; desvela la herencia colonial, que desde la mirada etnocéntrica fue agenciando y normalizando la diferencia en relaciones sociales, culturales, económicas y políticas asimétricas.

En este complejo campo de relaciones y comprensiones de la interculturalidad, y teniendo en cuenta el interés de la investigación por caracterizar las pedagogías interculturales en la escuela se retoman los trabajos de Guido (2015), quien refiere la relevancia de los diálogos entre saberes-conocimientos propios de comunidades otras y los saberes-conocimientos resignificados en los entornos escolares; de igual manera enfatiza en la importancia de la formación de maestros y maestras en relación con el descentramiento cultural, el aprendizaje de lenguas ancestrales de América Latina, la formación política que agencie la participación de las comunidades en defensa

de lo propio, entre otros. Asimismo, se rescata el trabajo de Jutinico (2017) sobre las prácticas pedagógicas interculturales, que implicarían las relaciones con el territorio, las identidades en diálogos culturales, la comunitariedad y la armonía-bienestar y buen vivir.

Sacavino y Candau (2014, p. 213) consideran que la pedagogía intercultural crítica favorece la transformación de la escuela, propósito que, con el soporte de otras pedagogías “como la pedagogía de la indignación, la pedagogía de la memoria, la pedagogía del empoderamiento de grupos excluidos o subalternizados y la pedagogía anti-discriminatoria” permiten el desarrollo de prácticas pedagógicas que vinculen otras comprensiones de las realidades sociales y culturales diversas, desde dimensiones históricas, políticas y económicas. Estas perspectivas ratifican el sentido político que subyace a las propuestas de la pedagogía intercultural crítica, en coherencia con el surgimiento de los proyectos interculturales en América Latina, como forma de reivindicación desde el enfoque de derechos a las identidades, cosmovisiones, saberes y culturas de los pueblos ancestrales para transitar hacia una interculturalidad para todas y todos, máxime al considerar que, pese a los avances conceptuales, “los grandes problemas que subyacen a la interculturalidad, como la xenofobia, el racismo y la discriminación lingüística, no han sido encarados de forma estructural” (Castillo y Guido, 2015, p. 27).

LAS EXPERIENCIAS INTERCULTURALES OBSERVADAS

Los tres colegios públicos (IED) participantes en la investigación fueron: Estanislao Zuleta, República Bolivariana de Venezuela y José Joaquín Castro Martínez. Una pequeña contextualización de las IED permite señalar que están localizadas en barrios populares del centro y sur de la ciudad, reciben poblaciones en condiciones sociales y económicas difíciles, algunas de estas personas provienen del desplazamiento rural ocasionado por la violencia en Colombia (comunidades afrocolombianas, indígenas y campesinos), de procesos migratorios, principalmente originados desde Venezuela, y algunas de estas instituciones reciben estudiantes con discapacidad. En las tres instituciones se realizan procesos de formación de básica primaria, secundaria y media, que se llevan a cabo en dos sedes, o

en dos jornadas. En este apartado se reseñan, de manera descriptiva, las prácticas pedagógicas interculturales observadas, las cuales se seleccionaron bajo los criterios descritos en la metodología.

En la IED Estanislao Zuleta las diferentes prácticas y proyectos pedagógicos observados, algunos interdisciplinarios, son parte de la cotidianidad de la institución; se analizó concretamente el trabajo pedagógico de la profesora de matemáticas, Angela Valencia, quien ha participado en proyectos integrados (entre diferentes áreas y por ciclos) como el *Proyecto de Migraciones* y la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)* con el semillero o Colectivo de estudiantes étnicos. De manera general, estas apuestas buscan reconfigurar el espacio escolar con trabajos de las pedagogías afrocolombianas. A así, la CEA se centra en el autorreconocimiento de estudiantes negros, se basa en conocer y comprender saberes invisibilizados tradicionalmente por la escuela; desde allí se trabaja lo olvidado, lo excluido: la historia de África, las historias de niños y niñas, de sus familias, de sus comunidades, de sus ancestros. Asimismo, se realizan visitas a museos, al Centro Nacional de Memoria Histórica, recorridos por la ciudad, conversaciones con expertos que, en su calidad de invitados, comparten historias, saberes y prácticas con las y los estudiantes; investigaciones con las familias sobre su origen, costumbres y apellidos, con el propósito de conocer mejor el contexto social y cultural de los estudiantes y sus familias, reafirmar sus identidades y fomentar orgullo en su ser, lo cual les posibilita enfrentar de mejor manera los comportamientos racistas de los que son objeto muchas veces en el colegio.

Este proyecto se configura desde prácticas pedagógicas contra el racismo visible y soterrado, al tiempo que interroga la existencia de diferentes racismos, algunos invisibles, “los niños y las niñas viven cada día de manera diferente el racismo, si no reconocemos este racismo no es posible hacer pedagogías interculturales” (entrevista a profesora Angela Valencia, 2019). De manera similar a los cuestionamientos de la pedagoga y activista bell hooks⁹ (2013) sobre el silencio de los estudiantes afros, la profesora de la institución edu-

⁹La autora, feminista y activista negra Gloria Jean Watkins (1952-2021) empleaba el seudónimo bell hooks, escrito en minúscula como una forma de honrar a su abuela.

cativa se pregunta: “¿por qué los estudiantes afrocolombianos no levantan la mano (no participan, no piden la palabra)?”, frente a lo cual reitera la necesidad de abordar las desigualdades por las que transita la sociedad, dado que, en condiciones de desigualdad no hay democracia real: “¿por qué se duda de las capacidades en matemáticas de las y los niño/as negros/as?” La reflexión sobre su práctica pedagógica la lleva a afirmar:

Es necesario pensar los privilegios y pensar las desigualdades. La raza se vuelve una forma de discriminación. Por esto, la pregunta por ¿cómo opera el racismo en Colombia? es cada vez más relevante; el racismo se da también en lo epistémico, ciertos conocimientos y saberes hegemónicos eliminan el valor de otros, lo que refleja otras prácticas excluyentes pues, ¿acaso, sólo algunos/as pueden acceder al conocimiento de las matemáticas? (entrevista a profesora Angela Valencia, 2019).

El racismo sistémico también incide en las expectativas del rendimiento académico que se construyen sobre las y los estudiantes negro/as, que se reflejan en estereotipos o en las prácticas folclorizantes en torno a las capacidades de estudiantes negro/as o indígenas, que en ocasiones inducen a pensar en problemas cognitivos asociados a estos imaginarios y representaciones sobre los estudiantes, lo que genera que en ocasiones sean remitidos a orientación escolar, para indagar y atender el “déficit”.

Las preguntas por otros tipos de racismo y exclusiones llevan a presentar otra de las experiencias registradas en esta investigación: El *Proyecto Chamitos* que realiza la IED República Bolivariana de Venezuela. Una de las características de esta institución es la apuesta por la educación inclusiva; durante el año de la investigación, contaba con 20% de sus estudiantes con autismo y déficit cognitivo, un número importante de estudiantes provenientes de regiones en conflicto con altos índices de desplazamiento forzado, así como estudiantes migrantes de Venezuela, y el desarrollo de proyectos pedagógicos inclusivos. Las prácticas pedagógicas observadas giraron en torno al proyecto Chamitos, el cual surgió en la institución como respuesta a la exclusión y discriminación de la que eran objeto los

estudiantes desplazados y migrantes que, de acuerdo con los relatos de las y los profesores, se hicieron evidentes inicialmente hacia los estudiantes procedentes de María la Baja (municipio del departamento de Bolívar en la región conocida como los Montes de María), quienes llegaron a Bogotá como consecuencia del desplazamiento forzado; prácticas discriminatorias que se repitieron posteriormente hacia estudiantes venezolanos, quienes paulatinamente aumentaron su presencia en el colegio. Como es conocido, la migración de venezolanos hacia Colombia se fue incrementando, y hoy es el país con el mayor número de migrantes procedentes del país vecino.¹⁰

Las prácticas pedagógicas que caracterizan esta experiencia buscan generar relaciones más armónicas, más inclusivas, propiciar otros lazos de convivencia, promover empatía intercultural, relaciones no discriminatorias ni excluyentes, como se registró en las distintas voces de los miembros de la institución escolar. Se observó el trabajo pedagógico de “cartografías de viaje para la construcción de nuevos vínculos”,¹¹ elaboradas a partir de relatos epistolares, de ilustraciones gráficas de los trayectos y las experiencias, narraciones orales y escritas sobre las vivencias, diarios de viaje. De igual manera se observó la vinculación de distintos miembros de las comunidades (sabedoras, padres de familia, líderes comunitarios) en espacios de encuentro para fortalecer diálogos entre saberes y experiencias culturales con la vida escolar.

La propuesta curricular articula el proyecto Chamitos desde el área de ciencias sociales, con participación de literatura y artes, y apoyo de la orientación escolar. En ciencias sociales se abordan temas como pensamiento histórico, pensamiento geográfico, identidad cultural, migración de otros pueblos y conflicto armado. La estrategia didáctica se fundamenta en el uso de métodos narrativos, el diálogo cultural con la invitación al aula de representantes de pueblos indígenas, comunidades afrodescendientes, líderes sociales, para compartir con los estudiantes parte de sus saberes, historias y proce-

¹⁰ Véase <https://www.r4v.info/es>, Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes (R4V).

¹¹ La técnica cartográfica, empleada por las profesoras, tiene como fundamento la identificación de los trayectos de viaje de los migrantes, sus memorias, sus dificultades, sus aspiraciones y deseos; se construye con la intención de compartir la experiencia y sensibilizar a los estudiantes frente a los procesos migratorios.

tos culturales que se articulan a los temas de las clases regulares. Asimismo, se realizan salidas pedagógicas, encuentros con productores culturales, entre otros.

Desde artes, trabajan el reconocimiento identitario que los estudiantes van construyendo a partir de creaciones artísticas articuladas a sus experiencias de vida, el fortalecimiento de las dimensiones estética y sensible; participan en cine-foros, exposiciones y diseños creativos que se ponen en escena en manifestaciones culturales como el *Carnaval por la vida*.¹² El área de literatura emplea las narrativas de viaje como estrategia para construir relatos autobiográficos, con el propósito de sensibilizar a las/los estudiantes frente a las experiencias de quienes han tenido que migrar, lo que permite crear vínculos más cercanos, relaciones de alteridad y solidaridad entre ellos. Los profesionales de inclusión apoyan la producción de piezas comunicativas de carácter colectivo, con participación de estudiantes, como trabajo analítico, reflexivo sobre problemáticas actuales.

La migración en el proyecto Chamitos trasciende las cifras y los datos estadísticos y considera el enfoque de derechos, crea vínculos de los estudiantes con el exterior a partir de la elaboración y envío de cartas para jóvenes estudiantes migrantes de Siria, lo que amplía la comprensión de los procesos migratorios en el escenario global. Conecta a los miembros de la institución con su comunidad, a través de estrategias pedagógicas como el Carnaval por la vida, que fortalece los lazos del colegio con la vecindad, con el barrio, la localidad; en palabras de una de las profesoras,

Estas prácticas pedagógicas generan mayor empatía hacia las relaciones interculturales; conciencia de la memoria histórica que contribuye al reconocimiento del otro y de sí mismo en su diversidad; análisis de la migración en el escenario global, en perspectiva panorámica; vínculo de los padres y de la comunidad con miras a disminuir los prejuicios sociales y el racismo hacia los migrantes; reconocimiento de la violencia de género para trabajar en su erradicación, incremento de espacios de integración a través de las

¹² Actividad cultural que la institución realiza por las calles del barrio Santa Fe, sector en el que se ubica el colegio, con comparsas, música, pancartas, entre otras.

actividades culturales y artísticas que vinculan a la comunidad; profundización en la caracterización de la población y análisis de la descomposición familiar y el conflicto (Profesora Angela Hernández, IED RBV, 2019).

La tercera experiencia se observó en la IED José Joaquín Castro Martínez caracterizada por la presencia de estudiantes que evidencian la diversidad cultural étnica: 22 personas de la comunidad *Eperārā Sia Pidāra*, 26 entre Pijao y Koreguaje; un alto porcentaje de estudiantes afrodescendientes y, en los últimos años, el ingreso de estudiantes venezolanos. La experiencia intercultural de la institución se reconoce como parte del ejercicio de pervivencia de la comunidad *Eperārā Sia Pidāra*, su cabildo y las autoridades comunitarias, con el apoyo de la Secretaría de Educación de Bogotá, que eligieron este colegio para educar a sus hijos, lo cual ha implicado el desarrollo de una apuesta intercultural en la institución. Durante el trabajo etnográfico participaron dos profesoras del colegio: maestras de ciencias sociales y de religión, y un dinamizador cultural del pueblo *Eperārā Sia Pidāra*, quien cumple la función de acompañamiento y apoyo a los niños y niñas de su comunidad y, simultáneamente, realiza procesos de sensibilización sobre el pensamiento y la cultura indígena.

El espacio central desde donde se piensan las pedagogías interculturales en la IED es el Comité de Interculturalidad, creado en 2016, en el que participan once maestras de diferentes áreas y el dinamizador, cuentan con el acompañamiento de funcionarias de la Secretaría de Educación Distrital del Departamento de Inclusión e Integración de Poblaciones (DIIP), quienes fomentan la perspectiva de educación intercultural, como parte de las acciones de la política Distrital. El proyecto basa su metodología en la participación, fomenta la creatividad y las distintas formas de expresión. Durante las sesiones de clase abordan los saberes ancestrales de algunas comunidades (memoria histórica, ciclos de la luna en relación con la maternidad, cosmogonía, simbolismos), los vínculos con la naturaleza y la Madre Tierra, la importancia de establecer otro tipo de relaciones para mantener armonía con el mundo natural; la noción de territorios y la lectura de mapas como formas de significación de los

territorios, la maloca¹³ como casa comunal, y la riqueza de las familias lingüísticas. Asimismo, estudian los efectos devastadores del conflicto armado para los pueblos indígenas y afrocolombianos. Los procesos de evaluación se realizan de forma colegiada, en los que participan también los estudiantes.

La profesora Belén Abril señala que la pedagogía requiere retomar el humanismo, lo que implica una apuesta reflexiva por las identidades, en plural y en movimiento, como un devenir constante, así como una escuela en la que sea posible el diálogo con otras culturas, entre ellas, indígena y afro. La interculturalidad, para las maestras participantes, supone el reconocimiento del “otro” y la afirmación de sí mismo; en estos enfoques es imprescindible la participación decidida de la institución para fortalecer los proyectos de los profesores. Este trabajo muestra la importancia de enriquecer los contenidos escolares con los saberes y experiencias ancestrales de pueblos indígenas y afro, y plantea la inquietud en torno a cómo articular otros saberes a las propuestas educativas formales.

DISCUSIÓN Y COMENTARIOS FINALES

El registro y observación de las prácticas pedagógicas interculturales descritas permitió evidenciar su configuración a partir de respuestas de las instituciones educativas a las problemáticas de exclusión y discriminación. Este enfoque intercultural se desarrolla desde el ejercicio reflexivo de maestras y maestros que identifican en su acción pedagógica la posibilidad de establecer vínculos entre la formación académica, cultural y la vida en sociedad. El reconocimiento de los derechos de las y los estudiantes que construyen sus experiencias de vida en contextos diversos y donde el respeto, reconocimiento y participación desde las diferencias se constituye en posibilidad y no en la reproducción de formas de exclusión.

El trabajo etnográfico permitió constatar la riqueza de las prácticas pedagógicas de estas experiencias, sus enfoques, contenidos, metodologías y abordajes de las pedagogías interculturales; el com-

¹³ Construcción tradicional de los pueblos indígenas como espacio central de encuentro y ceremonia de las comunidades.

promiso de sus docentes en su construcción y fortalecimiento; los desafíos en materia de política pública para generar procesos de educación intercultural; las tensiones al interior de las instituciones educativas que se generan a nivel micro (aula, escuela) en conexión con lo macro (institución educativa y diferentes instancias educativas); la necesidad de diseñar y desarrollar procesos de formación de maestros en esta perspectiva.

Como parte de la caracterización de estas prácticas se identificaron algunos elementos centrales:

- El papel relevante de docentes que interpelan las formas de normalización de los procesos de racismo, etnicismo, sexismo y clasismo que se manifiestan abierta y soterradamente y, desde sus prácticas pedagógicas, construyen alternativas para desnormalizarlas.
- El cuestionamiento a los contenidos curriculares que reproducen el colonialismo y el racismo epistémico, implícitos en conocimientos oficiales, y la inclusión de otros tipos de saberes como los afros e indígenas, así como el abordaje de problemáticas sociales relevantes que llegan también a la escuela como el desplazamiento y las migraciones.
- La revisión de los contenidos de la enseñanza para poner en diálogo conocimientos populares, ancestrales, con conocimientos occidentales, lo que demanda trabajo articulado con diferentes áreas, proyectos colegiados y apoyo institucional.
- Sobre las metodologías se destaca la reflexión de las *experiencias vividas*, compartidas desde los relatos de viaje (escritos, orales, visuales) y la participación de invitados a las aulas, como una oportunidad invaluable para aproximar a las y los estudiantes a realidades que, en ocasiones, se muestran distantes de la escuela: el desplazamiento, la migración, el racismo.
- El diálogo con el “otro” (extranjero, migrante, indígena, afro), posible en el reconocimiento de sus experiencias, tradiciones y saberes lo cual permite procesos de convivencia distintos del fortalecimiento de diferencias como marcadores de exclusión.

- La reafirmación de las identidades en el devenir constante entre lo individual y lo colectivo, distante de los esencialismos, en la reflexión sobre las representaciones y discursos que constituyen nuestro presente y lo desafían.

Es importante señalar que estas experiencias no se gestan ni se consolidan alejadas de tensiones; conviven con las dinámicas de la institución educativa, en sí misma compleja, y en su desarrollo desestabilizan la “normalidad” de las escuelas, de sus prácticas, de las comprensiones de lo educativo, lo pedagógico, el currículo, el hecho mismo de ser docentes. Asimismo, son evidentes las tensiones en relación con la legitimidad de los saberes: la hegemonía de los saberes que son parte de las prácticas de enseñanza en la institución educativa y que son tópicos de evaluación en las pruebas oficiales de las instituciones y de los alumnos, frente a otras comprensiones de mundo que se mantienen como saberes subalternos desconsiderados también en esas pruebas oficiales, el traslado de algunas prácticas culturales que llegan a la escuela descontextualizadas, desprovistas de sentido, todo lo cual refleja los procesos de colonialismo epistémico e inciden en las formas como la propia escuela y otras instancias administrativas y de gestión vinculan los desafíos que plantea la interculturalidad.

Como resultados de esta investigación se reconoce la centralidad de las pedagogías interculturales en el proceso de mediación constante entre prácticas, saberes, sentidos; las articulaciones de la comunidad educativa con otras comunidades de saber para ampliar los marcos de referencia de los sujetos sociales que se forman en las escuelas, en su dimensión académica, política y ética, que les permita actuar en escenarios para hacer posible diálogos entre lo plural y lo singular.

Lo anterior implica reflexionar en torno a:

- *las identidades* que se construyen también en la experiencia de la escuela, en un ejercicio permanente de autodescubrimiento con y en el otro, para deconstruir estereotipos y propiciar ambientes de coconstrucción en la cotidianidad de la vida escolar;

- la noción de *territorio* que se amplía al contexto local y se relaciona globalmente, desde las historias y significados que han dado lugar a experiencias, aprendizajes y transformaciones;
- *las relaciones* que se construyen entre identidades territorios que se trasladan al aula como oportunidad de otros aprendizajes individuales y colectivos;
- *los saberes y las metodologías* que revelan rupturas con el modelo de transmisión de información para provocar reflexiones, diálogos, vínculos entre conocimientos universales, locales, relaciones entre lo popular y otras expresiones culturales, para avanzar en procesos de enseñanza y de aprendizaje conscientes, reflexivos con metodologías que invitan al diálogo, a la construcción y la creación;
- *los docentes* como actores educativos en su dimensión política y sensible, reflexivos conscientes de su historicidad y de su potencial transformador.

Por último, es preciso advertir la necesidad de continuar profundizando en estudios que permitan conocer otras experiencias que fomentan la interculturalidad para todas y todos, que facilitan el reconocimiento de los saberes y conocimientos que se ponen en juego en estas prácticas pedagógicas interculturales.

REFERENCIAS

- Ángel, P. (2012). *Sistematización del proyecto de interculturalidad. Cartilla Instituto para investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP*. Colombia: IDEP. <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Cartilla%20-%20Sistematizaci%C3%B3n%20del%20Proyecto%20de%20Interculturalidad.pdf>
- Ávila, A. P. (2020). *La educación intercultural como apuesta pedagógica en la transformación de prácticas educativas en contextos urbanos: una experiencia con el pueblo Embera*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.

- Candau, V. (2008). Derechos humanos, educación e interculturalidad: las tensiones entre igualdad y diferencia. *Revista Brasileira de Educação*, 37(13), 45-56.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Diada.
- Castillo, E. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. *Revista Nómadas*, (44), 147-165.
- Castillo, E. (2015). Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana. Un acontecimiento de pedagogías insumisas. En P. Medina (coord.), *Pedagogías Insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones OTRAS en América Latina* (pp. 93-118). México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Castillo, E., y Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, (69), 17-43.
- Castillo, E., y Rojas, A. (2005). *Educación a los otros. Estado Políticas Educativas y diferencia cultural*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Curiel, O. (2013). *La Nación Heterosexual. Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación*. Bogotá: Brecha Lésbica y en la frontera.
- Daza, L., Manrique, R., y Pachón, L. (2017). *Prácticas de educación intercultural: un análisis del potencial en el fortalecimiento a la identidad indígena*. (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Estermann, J. (2015). *Más allá de occidente. Apuntes filosóficos sobre interculturalidad, descolonización y el Vivir Bien andino*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Fanon, F. (1983). *Los Condenados de la Tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós.
- Fleuri, R. (2006). Intercultura y Educación. *Revista virtual Astrolabio*, (1), 2-11.
- Flores-Hinojos, I. A., (2016). Los vínculos en la educación inclusiva. El caso del colegio República Bolivariana de Venezuela i. e. d. Bogotá-Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1694-1695.
- Florido, H. (2018). *Lineamientos curriculares para la incorporación de la educación inclusiva en colegios públicos del Distrito Capital*. (Tesis de doctorado). Universidad Santo Tomás, Bogotá.

- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes Inestables en Educación*. Madrid: Morata.
- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de “racismo” en Michel Foucault y Frantz Fanon. ¿Teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? *Tabula Rasa*, (16), 79-102.
- Guido, S. (2015). *Interculturalidad y Educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos*. (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Guido, S. et al. (2018). *Educación, Diferencia y cultura democrática*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.
- hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. Sao Paulo: Editora WMF.
- Jutinico, M. (2017). Educación para la vida: elementos de diferencia cultural para propuestas pedagógicas. *Infancias Imágenes*, 16(2), 282-294.
- Mena, M. I. (2019). El lugar del racismo y la discriminación racial en las memorias de la afroeducación. *Perspectiva, Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis*, 37(2), 359-377.
- Mena, M. I. (2010). *Si no hay racismo, no hay cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo AECID, Secretaría de Educación Distrital SED. Bogotá, Colombia: Ketzakapa.
- Mena, M. I. (2009). *Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela*. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo AECID, Secretaría de Educación Distrital SED. Bogotá, Colombia: Ketzakapa.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica, historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sacavino, S., y Candau, M. (2014). Derechos humanos, educación, interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas para la paz. *RAXi-MHAI*, 10(2), 205-225.
- Serrá, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, (334), 165-176.
- Secretaría de Educación Distrital (SED). (2018). *Caminos para La paz desde las Escuelas*. Bogotá. Secretaría de Educación de Bogotá.
- SED (2016). *Plan sectorial 2016-2020. Hacia una ciudad educadora*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá.

- SED (2012). *Bases para el plan sectorial de educación 2012-2016: Calidad para todos y todas*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá.
- Secretaría de Integración Social (SDIS) y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) Bogotá (2010). *Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá*. Bogotá: SDIS.
- Valencia, A. (2019). *Experiencia de educación intercultural en el colegio Estanislao Zuleta. Prácticas y sentidos de las pedagogías interculturales*, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: UPN.
- Valencia, A. (2017). *Prácticas racistas en la escuela: Un análisis desde las prácticas de maestros y maestras de matemáticas*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Valencia, A. (2016). Discursos raciales históricos y su influencia en las prácticas de la enseñanza de las matemáticas escolares asociadas a ello. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 9(3), 9-25.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35.