

Artículo científico de investigación

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i2.748>

Alcances de la educación intercultural en el desarrollo de las habilidades y las actitudes de pensamiento crítico en la formación del profesorado

The Role of Intercultural Education in Developing Critical Thinking Skills and Attitudes in Teacher Training

Richard Alonso Uribe Hincapié
Universidad Pontificia Bolivariana
Medellín, Colombia
richard.uribe@upb.edu.co (Correspondencia)
<https://orcid.org/0000-0002-4025-9688>

Sara López Peña
Universidad Pontificia Bolivariana
Medellín, Colombia
sara.lopezpena@upb.edu.co
<https://orcid.org/0009-0007-4238-331X>

Recepción: 7 de febrero de 2025

Aceptado: 9 de mayo de 2025

¿Cómo citar este artículo?

Uribe Hincapié, R. A., & López Peña, S. (2025). Alcances de la educación intercultural en el desarrollo de las habilidades y las actitudes de pensamiento crítico en la formación del profesorado. *Revista Educación*, 49(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i2.748>

Esta obra se encuentra protegida por la licencia Creativa Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



RESUMEN

La formación crítica y contextualizada del profesorado es crucial para convertir las escuelas en espacios que brinden al alumnado las herramientas necesarias para comprender, analizar y abordar de manera crítica y propositiva las realidades multiculturales de su entorno. El objetivo de este estudio es analizar los alcances de la formación intercultural en el desarrollo de las habilidades y las actitudes de pensamiento crítico de estudiantes de licenciaturas en educación de cuatro instituciones universitarias de la ciudad de Medellín/Colombia. La investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, con un carácter interpretativo y un diseño fenomenológico-hermenéutico. Se recopilaron datos mediante el análisis documental de Proyectos Educativos de Programa (PEP), entrevistas semiestructuradas y relatos autobiográficos. El análisis de los datos recopilados permitió una comprensión holística de las implicaciones educativas y pedagógicas de la formación en pensamiento crítico del profesorado, en la cual se hace énfasis en la necesidad de formar maestros que tengan una perspectiva plural y crítica de la cultura, y sean capaces de enfrentar realidades pedagógicas y sociales de carácter polifacético y emergente. Se subraya la relevancia de la interculturalidad en el desarrollo de competencias críticas en los futuros formadores y formadoras, quienes actúan como mediadores entre las necesidades del contexto, los discursos institucionales y los retos educativos y sociales del siglo veintiuno.

PALABRAS CLAVE: Educación intercultural, Pensamiento crítico, Formación de profesores, Cambio social.

ABSTRACT

Comprehensive and contextualized teacher training is vital for transforming schools into institutions that equip students with the skills needed to comprehend, analyze, and engage both constructively and critically with the multicultural complexities of their environment. This study aims to investigate how intercultural training, specifically benefits educators in fostering critical thinking skills and attitudes to help them face the pedagogical and social realities of a multifaceted and evolving world, through a group of education majors at four universities in Medellín, Colombia. The study employed a qualitative methodology with an interpretative, phenomenological-hermeneutic framework. The data was derived from analysis of Educational Program Projects (PEPs), semi-structured interviews, and autobiographical narratives. Training teachers in critical thinking favorably impacts educational and pedagogical practices. The study emphasizes the need for teachers to acquire a diverse critical understanding of culture and the role of intercultural education in cultivating such competencies. Thus, future educators will strengthen their role as mediators who understand contextual needs and institutional discourse to enable their students to better navigate the educational and social challenges of the 21st century.

KEYWORDS: Intercultural Education, Critical Thinking, Teacher Education, Social Change.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo investigativo tuvo como objetivo analizar los alcances de la formación intercultural en el desarrollo de las habilidades y las actitudes de pensamiento crítico en la formación del profesorado, con el fin de pensar formas de integración de las realidades al currículo escolar (Biddle et al., 2011) y formar para aprender a conocer, a vivir juntos y a ser (Delors, 1996). Este enfoque, en términos generales, demanda una perspectiva pedagógica que posibilite, por parte de los maestros y maestras en formación, el enfrentamiento de un devenir humano en el cual la realidad tiene un carácter transaccional, de reinicios subsecuentes y obsolescencias programadas (Bauman, 2017).

Un contexto educativo azaroso e imprevisible (Taleb, 2011) para el cual es ineludible preparar al profesorado hoy, sobre todo con el fin de concebir un “imaginario-otro de sociedad, permitiendo pensar y crear las condiciones para un poder social distinto, como también otra condición social tanto del conocimiento como de la existencia” (Walsh, 2005, p. 25).

Esta investigación se gestó desde la convicción de que la educación colombiana debe ser repensada desde una perspectiva intercultural y en relación con la formación crítica y reflexiva del profesorado, en la medida que se comprenden las habilidades y las actitudes para pensar críticamente como el tejido posible para reconstruir identidades, territorialidades y actuaciones. En este sentido, se hace énfasis en la trascendencia de la formación intercultural de los futuros licenciados en educación, en la medida que este proceso tiene implicaciones y posibilidades fundamentales en el desarrollo de capacidades, actitudes, aptitudes y comportamientos, razón por la cual se comprende el pensamiento crítico como una noción teórica en construcción, una praxis pedagógica y una manera particular de formar la condición humana y profesional.

Uno de los grandes problemas que originó esta acción investigativa se dio por la inclemencia de las acciones discursivas: en el contexto colombiano, tanto en los documentos de la política pública como en los discursos académicos e institucionales, términos como interculturalidad y pensamiento crítico son palabras clave del campo de estudio de lo que podríamos llamar *calidad educativa*. De este modo, se han convertido en palabras de inevitable y obligatoria enunciación, pero distantes en las prácticas de formación y transformación estatal y escolar.

En un mundo globalizado e interconectado, la interculturalidad ha emergido como un tema fundamental en el ámbito de la formación y la investigación (Dietz, 2023), al convertirse en una reflexión ineludible para comprender no solo los cambios evidentes de las dinámicas para vivir en la actualidad, sino sobre todo la trascendencia de comprender la vida desde posiciones mucho más justas y situadas que comprometan la existencia individual de las personas en relación solidaria, participativa y ética con otras.

En términos del territorio colombiano, cuyos epítetos más consistentes son la diversidad y la complejidad lingüística, ética y cultural, la pregunta por lo intercultural no solo es una proclama

académica e investigativa de profesionales y personas relacionadas con la educación, sino que es una disputa siempre inacabada de las poblaciones que, además de enfrentarse a situaciones de olvido, ineficacia estatal y constantes migraciones, sufren la aniquilación de sus tradiciones y la imposibilidad de participar en la construcción de la realidad con sus lenguas, sus costumbres y sus conocimientos (Uribe-Hincapié & Montoya-Marín, 2023).

Fundamentos conceptuales

Interculturalidad y pensamiento crítico

Para Walsh (2010), “la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y sociohistórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta” (p. 4), lo que implica que no hablamos meramente de un concepto significativo en las estructuras educativas hoy día, sino en un objetivo social que entreteje alianzas y concurrencias, pero también disputas y pugnas de carácter político y social. Es en esta dialéctica en la cual aparecen las habilidades de pensamiento crítico como bases sociales y epistémicas que determinan diálogos de carácter intercultural, en la medida que, tal y como lo plantea Facione (2007), el pensamiento crítico “constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno” (p. 21).

Si la interculturalidad es un proyecto social, ético, estético y académico, una de sus condiciones de verdad y realidad es el pensamiento crítico, sobre todo cuando se comprende como potencia liberadora que acompaña la vida cotidiana y hace posible considerarse y apropiarse de sí y volcar la existencia misma en la búsqueda de alternativas para mejorar y favorecer la vida con un dinamismo crítico, reflexivo y propositivo. No sería solo un conjunto de habilidades y actitudes que proveen un carácter particular y sitúan a las personas de un modo más consciente y consistente en el mundo, sino que permiten interpretar, analizar y evaluar (Facione, 2007), y, al mismo tiempo, investigar las comunidades y los territorios a partir de experiencias, emocionalidades y enunciados compartidos y legitimados socialmente en un ambiente democrático (Burbules, 2023).

Tal y como lo plantean Aguado y Mata (2017), la educación intercultural “no es un modelo a alcanzar, sino una perspectiva, una metáfora que nos permite comprender lo que pensamos, decimos y hacemos en relación con diversidad cultural y equidad en educación” (p. 7). Es en esa dualidad metafórica entre comprensiones, enunciaciones y actuaciones que la formación intercultural determina e implica transformaciones no solo a escala cognitiva, sino que demanda formas divergentes de asumir el papel que la educación tiene en el devenir de la vida en sociedad y en sus implicaciones en la transformación personal y social (Torres & Cobo, 2022).

Educar y transformar en interculturalidad no solo implica una serie de cambios en las formas de asumir el rol de la escuela en las mecánicas de la sociedad (Walsh, 2010), sino que define unas mane-

ras de entender y diseñar la educación. Una educación pensada y habitada en términos interculturales sería, en relación con lo que es realmente la educación en Latinoamérica hoy día, una educación inédita, puesto que no solo sería un acontecimiento disruptivo, sino toda una propuesta de nuevas humanidades y reciprocidades con implicaciones sociales, éticas, políticas y educativas. La condición disruptiva, en este caso, significa ir más allá de unas discursividades que hacen parte normal y natural de las agendas políticas y económicas de los países, para convertirse en ejes fundamentales de la realidad escolar y social.

Precisamente, [Hawes \(2003\)](#) define el pensamiento crítico como un proceso “orientado a la comprensión de problemas, la evaluación de alternativas, y la decisión y resolución de los mismos” (p. 9). El pensamiento crítico se considera una práctica que compromete la identificación de problemas, la capacidad para comprender conceptos, el descubrimiento de ideas, la validación y la determinación de hipótesis, y la reflexión sistemática y creativa ([Seibert, 2021](#)). El proceso para pensar de manera crítica demanda un deseo evidente para comprometerse con una realidad, puesto que no solo se busca apropiarse de ella como un objeto de conocimiento, sino que se espera consentirla comprensivamente con fines evaluativos y críticos.

[Ennis \(1996\)](#), por su parte, sostiene que un pensador crítico fundamenta sus maneras de actuar y pensar con base en una serie de disposiciones. Entre estas disposiciones sobresalen la posibilidad de establecer alternativas, asumir posiciones bien fundamentadas, tener en cuenta las situaciones y los problemas de manera integral y preocuparse por el bienestar de los demás. La posición de Ennis exige que la posibilidad de que un sujeto sea un pensador crítico corresponda no solo a una necesidad contextual o educativa, sino que mane de todo un interés intelectual y existencial determinado por obligaciones no solo académicas, sino intelectuales, sociales, políticas y estéticas ([Barseghyan, 2021](#)).

De este modo y de acuerdo con [Bartolomé \(2010\)](#), el pensamiento crítico “puede contribuir a la transformación social cuando se desborda ampliamente los aprendizajes escolares para vincularse con la realidad social y política de manera transformadora” (p. 131). Pensar críticamente compromete habilidades de carácter cognitivo, emocional y social que determinan comprensiones que manan de procesos de evaluación, pero que, indudablemente, permitirán a las personas reconocer, resolver y pensar en problemas, acontecimientos y prácticas.

La noción de problema es clave en esta perspectiva, sobre todo porque es el acicate para participar en lo social con un carácter y una intención transformadora y transgresora, en la medida que la cualidad problematizadora es un estado para enfrentar la forma de pensar los problemas. En este sentido, formar en pensamiento crítico significa formar para problematizar lo crítico y, por tanto, evadir posiciones dogmáticas e irreflexivas sobre el propio pensamiento ([Morales, 2014](#)), pero, igualmente, formar para pensar con otros desde una plataforma de carácter dialógico y solidario.

Para [Aguado y Mata \(2017\)](#), la educación intercultural se entiende como “un enfoque teórico que contribuye a formar personas libres y autónomas, capaces de pensamiento crítico y participación activa en la sociedad” (p. 12), sobre todo porque, además de darse un natural reconocimiento de alternativas para vivir, se evita el ejercicio de la categorización de los sujetos a partir de peculiaridades constitutivas e identitarias como la lengua, las costumbres, las ideas y las prácticas cotidianas. La condición de libertad correspondería no solo a la idea de ser libre, sino al derecho de hacerse libre, de tomarse la libertad, tal y como lo describía la artista Meret Oppenheim.

La interculturalidad se despliega como una experiencia vital en la cual se acoge, se atiende y se interpela ([Álvarez et al., 2011](#); [Córdoba & Quijano, 2022](#)); en primera instancia, porque se le da importancia al otro y, segundo, porque esa dignidad del otro se convierte en un interés auténtico por comprender e interpretar con el objetivo del desarrollo humano. Así pues, “interculturalidad significa, sobre todo, descentralizar los puntos de vista, ampliar las visiones del mundo, y conseguir la inclusión de todos” ([Frutos et al., 2017](#), p. 87).

Esta idea de descentralizar los puntos de vista tiene repercusiones éticas fundamentales, en la medida que descentrarse significa una acción en la cual se reconoce la identidad propia, pero sin que esta sea la brújula que dirija la vida de todos. Esto traza una relación evidente con el ejercicio de pensar, en la medida que la idea del pensamiento estaría conectada a la imagen de una balanza en la cual se busca un equilibrio, un balance, que permita poner en diálogo y coherencia una diversidad desde la reciprocidad, pero también desde la resistencia y la fricción. Este proceso de descentralización se sintetiza en que “Todo proceso educativo de enseñanza-aprendizaje, sea en la escuela, sea en la familia o en la sociedad, necesita de la experiencia de los otros” ([Sánchez, 2021](#), p. 337).

Por tanto, en la medida que en el contexto educativo colombiano se ha construido un imaginario acerca del pensamiento crítico que, en ocasiones, se aísla de cualquier propuesta crítica y reflexiva de la realidad ([Amador, 2012](#)), y anula la posibilidad de repensar formas prefabricadas y dogmáticas de pensar ([Britos-Castro & Zurbruggen, 2022](#)), es ineludible pensar el pensamiento crítico desde un enfoque intercultural con el fin de propender por “otra condición social tanto del conocimiento como de la existencia” ([Walsh, 2005](#), p. 25). El propósito de formación central de todo este proceso instaría a acercarse a una comprensión más justa y coherente de la vida ([Hooks, 2022](#)) y su reconocimiento como un bagaje de experiencias y prácticas singulares, divergentes y polifacéticas ([Diéguez, 2019](#)).

METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló desde una perspectiva metodológica cualitativa ([Piñero et al., 2022](#)), ya que, por su diversidad paradigmática y disciplinar, constituye no solo una cualidad en relación con la producción de conocimiento, sino una condición para hablar tanto de la interculturalidad como del pensamiento crítico, sobre todo porque investigar en lo cualitativo contribuye “con sus

metas y objetivos al avance de una sociedad más abierta, tolerante y solidaria” (Pulido, 2023, p. 315). Asimismo, porque se asume el carácter cualitativo de la investigación como una oportunidad para acceder y comprender las situaciones, los problemas y las prácticas de los sujetos a partir de los modos en que estos los han entendido, comprendido y existido (Taylor & Bogdan, 1984).

La investigación tiene un diseño fenomenológico-hermenéutico, en la medida que recoge, caracteriza y pone en diálogo perspectivas, experiencias y comprensiones, y, además, las convierte en objetos de reflexión a escala personal y grupal (Fuster, 2019). Asimismo, porque lo fenomenológico en educación va más allá de un ejercicio de indagación y sistematización de perspectivas y hace posible una reconstrucción de carácter reflexivo y crítico, lo que no solo permite avances en temas y problemas concretos, sino que establece como prioridades las preocupaciones y los interrogantes educativos y pedagógicos (Van Manen, 2003) a partir de visiones y formas de experimentación comunes y compartidas (Hernández et al., 2014).

Lo hermenéutico se comprende como una decisión comprometida con los tiempos y los espacios desde donde se producen realidades y prácticas, razón por la cual se lee el mundo con base en unas coordenadas que demandan un posicionamiento contextual en lo social, lo político, lo epistémico y lo ético que permita problematizarlas e interrogarlas. Desde la perspectiva de Gadamer (1998), la hermenéutica no es una rúbrica para comprender la realidad en su esencia, sino un modelo de comprensión que permite observarla desde toda su amplitud e integralidad: el mundo se observa con base en diversos acontecimientos que trazan una multiplicidad de posibilidades interpretativas, de versiones y traducciones de la realidad (Martínez & Ríos, 2006).

La muestra que hizo parte de esta investigación estuvo definida por un cuerpo docente de cuatro instituciones universitarias de la ciudad de Medellín/Colombia, específicamente de facultades de educación, esto es, de formación de maestros y maestras. Asimismo, se tuvieron en cuenta los Proyectos Educativos de Programa de estas facultades como documentos que, en el contexto colombiano, se comprenden como fundamentos que direccionan los principios, las propuestas, las estrategias pedagógicas y las formas de gestión institucionales.

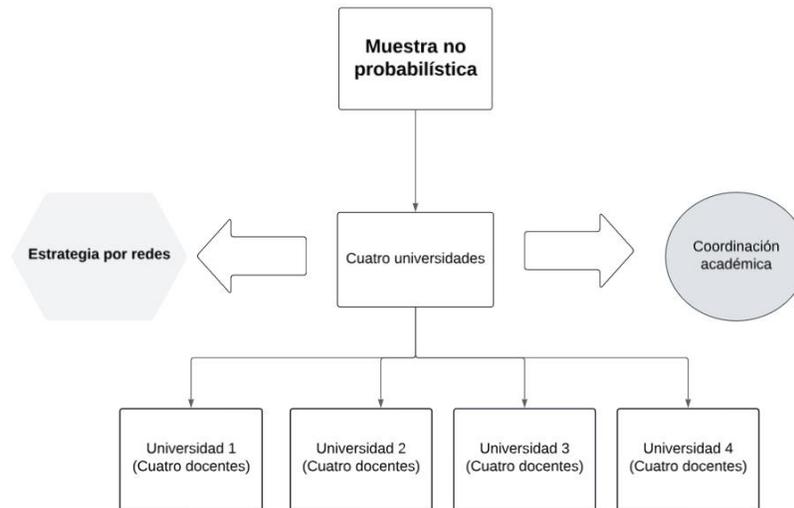
La muestra se compuso por dieciséis docentes de diversas áreas, elegidos en relación con las preguntas y los intereses de la investigación (Ragin, 2007). Esta muestra se configuró a partir de una estrategia por redes o bola de nieve, sobre todo con el fin de lograr un número importante de participantes. La muestra se construyó con el cuerpo docente que coordina los diversos programas, quienes, con base en el reconocimiento de las prácticas de formación del profesorado, aportaron los nombres de posibles candidatos para ser parte de la investigación. La Figura 1 esquematiza este proceso.

Las técnicas de recolección de información de este estudio fueron el análisis documental, la entrevista semiestructurada y el relato autobiográfico. La decisión por estas tres técnicas de recolección y constitución de información estuvo determinada por:

-Análisis documental. La necesidad de explorar los PEP con el fin de reconocer y analizar las tendencias, las consideraciones y las concepciones acerca de la formación intercultural y el pensamiento crítico.

Figura 1.

Esquema de selección de la muestra



Fuente: Elaboración propia.

-Entrevistas semiestructuradas. Se definió desde la certeza de que el cuerpo docente es la fuente esencial que permite reconocer las implicaciones de la educación intercultural en el desarrollo de las habilidades y las actitudes para el pensamiento crítico en sí mismos y sus estudiantes. La condición semiestructurada de la entrevista permitió mayor flexibilidad y diálogo, pero, sobre todo, la posibilidad de adaptarse a los/las entrevistados/as y los contextos (Díaz-Bravo et al., 2013).

-Relatos autobiográficos. Esta técnica fue fundamental en el desarrollo del proyecto, en la medida que permitió la transmisión de experiencias personales, sociales y profesionales a través de relatos (González, 2007). Estos presentan las experiencias en una simbiosis de narrativas que ponen en diálogo épocas, sujetos y problemas, a partir de los cuales se construye una identidad que se convierte en texto e historia de vida (Ricoeur, 1985).

En términos de sistematización de la información, los Proyectos Educativos de Programa fueron consultados en las páginas web de las universidades o, en su defecto, solicitados a los coordinadores de los programas. Después de tener la documentación en la base de datos, se desarrollaron tres procesos de lectura entre pares, previos al análisis de la información. En relación con las entrevistas, luego de su desarrollo, se produjo una transcripción íntegra de las mismas, un ejercicio de lectura grupal por parte de los investigadores y, finalmente, el ejercicio de análisis de la información.

Por su parte, con los relatos autobiográficos, a través de los contactos entregados por las instituciones educativas y sus coordinadores, se envió un mensaje de caracterización del proyecto a los in-

formantes y un párrafo descriptivo para componer el relato biográfico, a partir del cual se construiría, a posteriori, el ejercicio narrativo de los profesores.

El análisis de la información se desarrolló a partir de un ejercicio de triangulación (Benavides & Gómez-Restrepo, 2005), lo que no solo permitió reconocer patrones, sino que hizo posible la observación de singularidades relativas a las técnicas de recolección de información: las formas/estilos/identidades orales de la entrevista se enfrentaron discursiva y analíticamente a las escritas en los relatos, lo que permitió descubrir modelos y propuestas interpretativas y comprensivas.

El proceso de análisis de los Proyectos Educativos de Programa (PEP) se desarrolló con base en la estrategia de análisis de contenido (López-Noguero, 2002; Mayring, 2000), cuyo propósito fue reconocer una serie de categorías y enunciados a partir de los cuales se produjese una síntesis de carácter interpretativo que diese cuenta de las tendencias y las concepciones acerca de la formación intercultural y el pensamiento crítico en los documentos. Este ejercicio tuvo una directriz descriptiva, pero con un fin interpretativo, en la medida que se quería recuperar una serie de ideas consolidadas en los documentos y determinar su valor en términos de sentido y significado, con el fin de analizar su papel para producir hipótesis e inferencias (Pérez, 1984). La Tabla 1 describe la estructura de este análisis:

Tabla 1.

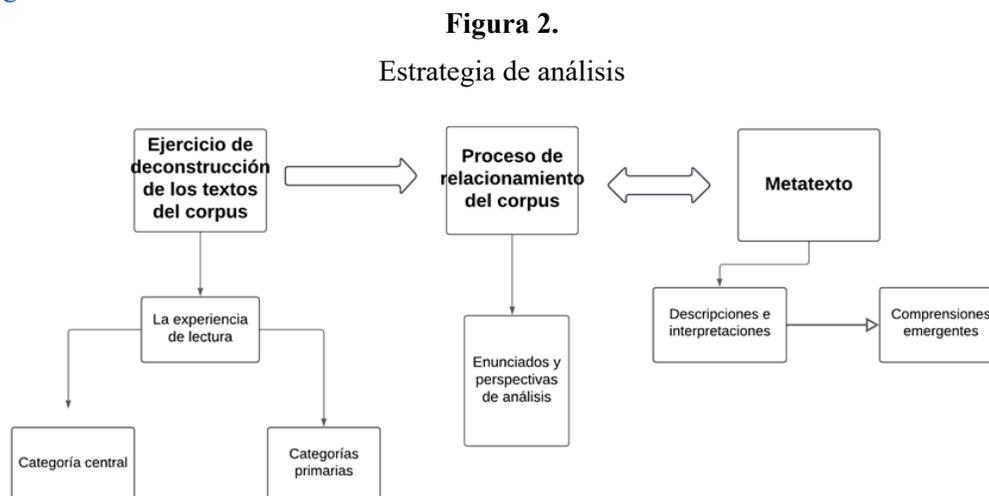
Estrategia de análisis de contenido

Unidades de análisis	Proyectos Educativos de Programa	Códigos	Categorías y enunciaciones	Síntesis interpretativa
Universidades	U1 U2 U3 U4			
Tendencias y concepciones acerca de la interculturalidad		Intercultural	Lo intercultural como fundamento del mundo moderno	Se asume lo intercultural como un componente teórico-práctico fundamental en los procesos de formación docente
Tendencias y concepciones acerca del pensamiento crítico		Crítico	El pensamiento crítico y su relación con la formación social	Se comprende el pensamiento crítico en términos de habilidades personales y sociales

Fuente: Adaptado de Mayring (2000) y López-Noguero (2002).

El proceso de análisis de las entrevistas y los relatos biográficos se desplegó desde el enfoque del análisis textual y discursivo -ATD- (Moraes & Galiazzi, 2020; Sousa et al., 2016), en la medida que para el análisis de los datos fue necesario usar una estrategia que permitiese analizar en clave de orga-

nización, categorización y enunciación los datos recogidos. La estrategia de análisis se esquematiza en la [Figura 2](#):



Fuente: Adaptado de [Moraes y Galiazzi \(2020\)](#).

El procesamiento de los datos se desarrolló a partir de una experiencia de lectura crítica, analítica y propositiva de las entrevistas y los relatos biográficos en el marco de las enunciaciones de los participantes, las cuales, al final, permitieron proponer una serie de descripciones e interpretaciones y un proceso de generación de comprensiones emergentes. Estas comprensiones, por tanto, se presentaron como antecedentes y resultados de un proceso de transformación textual con carácter dialógico.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tanto desde las enunciaciones de los Proyectos Educativos de Programa (PEP) de las universidades como desde las voces de los maestros y maestras, la idea de formar un licenciado que tenga perspectivas críticas en torno a la interculturalidad es recurrente, sobre todo cuando se hace referencia a la proyección social y en lo relativo a una comprensión integral y plural de la cultura. Se hace hincapié en una formación pedagógica que prepare al profesorado para la diversidad y unas realidades polifacéticas en lo lingüístico, lo ético y lo cultural, todo esto en el marco de un campo semántico cuyos términos fundamentales son la diversidad y la inclusión. No obstante, se reconoce que hay barreras y limitaciones en el desarrollo de habilidades y actitudes de pensamiento crítico en la formación del cuerpo docente, lo que repercutiría en los procesos de formación de los estudiantes ([Guzmán et al., 2024](#)).

La idea del diálogo entre culturas y la definición de apertura de los programas y los maestros y maestras a diversos grupos étnicos del país es constante, para lo cual no solo se hace referencia a una filosofía universitaria que soporta estas visiones, sino a designios constitucionales que se definen como base. Esta perspectiva se relaciona con lo que llama [Walsh \(2010\)](#) como interculturalidad relacional, puesto que promueve contactos e intercambios culturales, pero sin una trascendencia de carácter crítico y reflexivo. Estos cambios se argumentan como parte de la naturaleza del saber pedagógico

y en clave del debate entre académicos y los diferentes proyectos investigativos y sus resultados, los cuales han sentado bases para la reflexión y la praxis intercultural (Estrada & Illicachi, 2024; Gómez et al., 2024; Hagenaaers et al., 2025).

La interculturalidad se conecta con las reflexiones acerca de los territorios, la diversidad, la formación integral de los estudiantes, la educación ciudadana y a temas como la paz, la equidad y la solución de problemáticas en los diversos contextos: “Veo la interculturalidad como una alternativa para entender mejor la realidad del país” (EDocente 2)¹. Del mismo modo, la interculturalidad se relaciona con la comprensión del conocimiento en términos de saberes diversos, particularmente, con los saberes ancestrales para los cuales se hace referencia de manera constante (Tomaselli, 2014). Esta referencia se hace sobre la base de una ausencia de este tipo de saberes en la formación del cuerpo docente y su participación en la formación del profesorado de las distintas áreas y el estudiantado de todos los niveles educativos: “Reconocí el tema de la interculturalidad en uno de los cursos de mi pregrado, pero nunca se desarrolló en relación con la pedagogía” (EDocente 9).

El uso y la comprensión del término interculturalidad tiene una relación directa con el área de conocimiento a la que pertenecen y el rol que el profesorado desempeña en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que se hace evidente una distancia de todo lo relacionado con la interculturalidad en ciertas disciplinas y en relación con la condición laboral y profesional del profesorado. La interculturalidad aparece como una reflexión necesaria para las nuevas formas de construcción de la identidad y los modos de relación (Uribe-Carvajal, 2011), particularmente en un contexto de pugnas políticas, económicas y sociales que ponen en peligro la naturaleza y la sociedad.

Lo intercultural y lo crítico se conectan en un marco de reciprocidad, esto es, el carácter intercultural de un sujeto deviene de sus capacidades críticas y creativas, las cuales le permiten reconocer otras personas y perspectivas, pero, al tiempo, convertirlas en objetos de reflexión (Barseghyan, 2021; Facione, 2007). Igualmente, el pensamiento crítico se describe como una herramienta que permite al estudiantado enfrentar las características variopintas del mundo escolar y los territorios, razón por la cual se describen como condiciones ineludibles de los maestros y maestras: “Una persona es crítica solo cuando reconoce que hay otros en el mundo y que esos otros piensan e importan” (RBDocente 15). Un elemento de conexión reiterativa es considerar lo crítico como una alternativa para afrontar la vida contemporánea, sobre todo en lo atinente a la desigualdad, la injusticia y la ausencia de equidad, lo que se enlaza de manera directa como el ejercicio de la interculturalidad (Aguado & Mata, 2017).

La relación entre transformación social y la formación crítica e intercultural se convierte en una categoría central que no solo da cuenta de los perfiles de formación de las licenciaturas, sino de las creencias y las concepciones del profesorado, sobre todo porque se comprende el aula de clase como un espacio plural que da cuenta de las disparidades, las desigualdades y las problemáticas sociales,

¹ Se citan algunos fragmentos de las entrevistas y los relatos biográficos de los profesores. La “E” corresponde a entrevista y la “RB” a relato biográfico.

las cuales se comprenden con conciencia y responsabilidad histórica (Hestler, 2024; Pérez, 2000). La idea de la transformación social a través de prácticas interculturales se revela como una condición clara de los maestros y maestras que piensan su profesión; sin embargo, aunque los PEP presentan este aspecto como una clave de su formación, estos lo describen como una ausencia no solo formativa en las licenciaturas, sino difícil de llevar a cabo en el contexto de la educación colombiana: “Es complejo ser crítico en una sociedad que no acepta la crítica” (EDocente11).

Para los maestros y maestras, la interculturalidad tiene un carácter crítico, en la medida que se presenta un reconocimiento de un contexto y las personas que lo habitan, pero siempre en relación con la vida social. Además, porque la comprensión de la diversidad parte de una mirada crítica de lo social que no solo la reconoce, sino que la practica en términos de formas de enseñanza, métodos evaluativos y hábitos específicos para relacionarse con el alumnado.

En esta línea, se plantean distinciones acerca de formas de pensamiento foráneas que se construyen y se aplican de manera indiferente en el contexto latinoamericano, por lo que se enfatiza en la necesidad de pensar lo propio no solo como una proclama académica, sino como un estatuto existencial y un objetivo esencial de la educación a través de las facultades de educación, en la medida que “Los planes de estudio de las licenciaturas están repletos de conocimientos importados, pero carecen de saberes propios” (EDocente4).

Desde el punto de vista de la educación, particularmente de los programas de licenciatura y el profesorado formador de maestros y maestras, lo intercultural traza un horizonte que la fundamenta como una práctica cuyas bases éticas, políticas, comunicativas y pedagógicas son trascendentales. Estos fundamentos se constituyen en una plataforma crítica, entendida como una potencia que permite abrirse hacia la realidad y reconocerla, pero con intenciones y objetivos en los cuales la interrogación y la problematización son elementos característicos (Walsh, 2010).

No obstante, se reconoce que la distancia entre lo que se dice formar en los Proyectos Educativos de Programa de las universidades y las prácticas reales de formación es abismal, en la medida que los tiempos y las dinámicas formativas, en cada uno de los programas, demanda intereses múltiples que deben ser cumplidos, por lo que la formación en pensamiento crítico puede ser deficitaria (Guzmán et al., 2024). En este caso, temas como las pruebas censales, los resultados académicos, las exigencias institucionales, estatales y de organismos nacionales e internacionales subalternan la educación intercultural y su carácter crítico a pequeñas experiencias o meramente como componentes del discurso.

De manera general, la interculturalidad y el pensamiento crítico se encuentran en la posibilidad de interactuar, pensar e intervenir la realidad, todo esto desde una óptica de revisión y evaluación de los problemas, y en clave de una decisión personal por asumir un rol activo como profesores y profesoras en la sociedad: “He definido mi rol como maestra desde lo intercultural, pues así puedo comprender

el mundo de manera plural y crítica” (RADocente 3). De manera paralela, lo intercultural y lo crítico se encuentran como un resultado del desarrollo de la autonomía y como una prueba clara de la formación y la reflexión de la experiencia desde el extrañamiento, la curiosidad y la responsabilidad pedagógica y social para aislarse de perspectivas dogmáticas y centralizadas (Morales, 2014).

Finalmente, tanto desde el punto de vista de los programas de las licenciaturas como del profesorado, pensar críticamente repercute en la manera como se lee el contexto y cómo se reflexiona acerca de las dinámicas culturales, razón por la cual lo intercultural deviene en una condición crítica que reconoce la complejidad de la educación y la sociedad, pero siempre con propósitos propositivos y transformativos (Balaguer, 2018). De este modo, el reconocimiento de las realidades implica el desarrollo de habilidades para habitar en ellas y volverlas objetos de análisis e interpretación, lo que se convierte, al tiempo, en una actitud ante la formación, la sociedad y el mundo del conocimiento.

La comprensión del mundo como un receptáculo variopinto de entornos culturales, formas de aprendizaje y visiones y concepciones de la realidad que se encuentran, se entrecruzan y se transforman es una síntesis de la relación entre interculturalidad y el pensamiento crítico en la formación de formadores.

CONCLUSIONES

Esta investigación hizo posible analizar los alcances de la educación intercultural en el desarrollo de las habilidades y las actitudes de pensamiento crítico en la formación del profesorado, asunto de particular trascendencia en un mundo que se hace llamar *globalizado*, pero que, cada día más, genera barreras para el establecimiento de relaciones y formas de construir y comprender la realidad conjuntamente. Todo esto, en relación con la formación de los profesores y profesoras de las futuras generaciones, plantea interrogantes en torno a la necesidad de aventurar una educación pensada para el cambio, la transformación y la contingencia, pero también de un cuerpo docente que afronte estas circunstancias cotidianas de manera crítica, reflexiva, disruptiva y propositiva.

Un asunto de especial trascendencia, de acuerdo con los PEI y los docentes, es que ser intercultural y pensar críticamente se entretengan discursivamente, es decir, la comprensión integral de la interculturalidad y el pensamiento crítico se da en un proceso de reciprocidades y alternancias. En este sentido, la formación de la interculturalidad determina la construcción de bases cognitivas, lingüísticas, emocionales y actitudinales para pensar críticamente, sobre todo porque, al estar inmersos en un ambiente escolar, lo plural aparece como una condición no solo de reconocimiento del contexto, sino en una herramienta ética, política y estética para enseñar.

Igualmente, porque en el carácter heterogéneo de las personas, las comunidades y los saberes en la escuela es ineludible mantener una práctica crítica en las labores pedagógicas, en la medida que la comprensión misma de la educación está determinada por heterogeneidades y excepcionalidades que deben ser leídas, comprendidas y afrontadas con un carácter crítico. Así, una síntesis de las concep-

ciones de las instituciones educativas y sus maestros es que se debe formar un profesorado cuya base comprensiva y pedagógica sea de carácter intercultural, en la medida que solo desde esa condición de apertura, equidad y reflexividad se puede definir una postura crítica y propositiva ante el mundo.

Las consecuencias de integrar la interculturalidad en la formación de formadores, y sus efectos en lo atinente al desarrollo del pensamiento crítico, está en que no solo se concientiza a los futuros maestros y maestras sobre la diversidad y la complejidad cultural, sino que también se potencia su capacidad de análisis crítico y reflexión sobre sus propias creencias y experiencias, lo que los prepara para la cotidianidad de la escuela. En este caso, un punto fundamental es la posibilidad del cuerpo docente de entender la vida escolar desde la perspectiva de la diversidad, esto es, como un escenario polifacético que se piensa desde la exterioridad del observador/lector, pero que, desde la labor pedagógica del día a día, se existe en él para repensarlo y reconstruirlo.

La consideración de los profesores y profesoras acerca de la interculturalidad como una herramienta transformadora que se convierte en un elemento fundamental para la educación refleja el rol que el profesorado teje en torno a su labor: ser partícipes de una propuesta de sociedad que debe transformarse y repensarse en términos sociohistóricos, pedagógicos y políticos. Lo intercultural, por tanto, va más allá de un estatuto conceptual a partir del cual hay que laborar y se convierte en la clave en la que florecen los procesos de enseñanza y aprendizaje como gestores de la transformación social, cultural y humana.

Lo intercultural sería una posibilidad pedagógica coherente para afrontar nuevas formas de interacción, invenciones tecnológicas, retos económicos y sociales, riesgos naturales, entre otros asuntos, en la medida que se comprende lo diverso más allá de lo humano, lo lingüístico y lo contextual y se asume como un ingrediente fundamental de la labor educativa y la condición humana.

Desde esta perspectiva, los maestros deben actuar discursiva, ética y pedagógicamente con tacto intercultural y con potencia crítica que favorezca las interacciones cotidianas, reconozca nuevas formas de producir conocimientos y permita que los estudiantes se arriesguen a pensar como un derecho y un deseo existencial. Sin embargo, se evidencian algunos desafíos que enfrenta la educación y la realización de la interculturalidad en las instituciones educativas. Además de la falta de políticas y acciones institucionales claras, una barrera significativa es la ausencia de formación constante y contundente en torno a lo intercultural, en la medida que, en términos de los programas de formación del profesorado, su presencia tiene un carácter anecdótico, pasajero y, en diversas ocasiones, político, en la medida que se establece un vínculo discursivo con las perspectivas nacionales e internacionales, pero no se define una dinámica que lo convierta en una práctica consistente y seria en la formación del profesorado. Además, porque la escasa formación intercultural tiene un carácter meramente teórico que no la sitúa en realidades locales y nacionales.

Tanto la referencia de la interculturalidad como del pensamiento crítico se alinean con concepciones acerca de la democracia, la gobernabilidad y las posturas políticas. Este tema es significativo, en la medida que la formación intercultural y su relación de intimidad con el pensamiento crítico en la escuela corren peligro, sobre todo porque son asumidas desde posturas académicas, políticas e ideológicas que de manera intencional se ponen en pugna. Así, lo crítico y lo intercultural son anulados como objetos de formación escolar al tomarlos no como posibilidades para enaltecer la condición pedagógica y humana del estudiantado, sino como herramientas discursivas para dar cuenta de vertientes y creencias de diversa índole.

Incluso por fuera de unas comprensiones profundas de lo que es la interculturalidad y el pensamiento crítico, algunos docentes *actúan* intercultural y críticamente al favorecer entornos educativos diversos, heterogéneos y participativos con propósitos fundamentados en el análisis, la reflexión, la crítica y el diálogo profundo y activo con las personas y los contextos.

De esta manera, la formación intercultural y el pensamiento crítico son elementos interdependientes y fundamentales en la formación de educadores, puesto que por medio de la interculturalidad se cuestionan las estructuras de conocimiento tradicionales y se promueve una visión más holística y crítica del aprendizaje. Por tanto, la formación intercultural es la vía natural y ética para formar con un carácter crítico, reflexivo, disruptivo y propositivo para un futuro que, en ocasiones, es incierto, acrítico y corto de perspectiva cuando se presenta lo divergente, lo diverso y lo situado.

Lo intercultural y lo crítico son las palabras clave en la perspectiva de la formación del profesorado, en la medida que describen con creces las características del mundo moderno, sus grandes retos y, paradójicamente, sus mayores debilidades, sobre todo cuando se propone “Poder vivir con y para los otros, reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, participar en diversas formas de interacción social; ser capaz de imaginar la situación de otro” (Nussbaum, 2007, p. 88). Empero, aunque lo intercultural y lo crítico son las palabras centrales en los documentos institucionales y en el discurso docente, en ocasiones se convierten en enunciaciones que no encajan en la cotidianidad de la escuela y en el marco de las políticas públicas de la educación colombiana.

REFERENCIAS

- Aguado, T., & Mata, P. (2017). *Educación intercultural*. Editorial UNED.
- Álvarez, A., Arbeláez, O. L., & Montoya, J. E. (2011). Comunicación y ostensión: hacia una pragmática del sentido. *Lenguaje*, 39(1), 269-292. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v39i1.4932>
- Amador, B. H. (2012). Percepciones sobre pensar críticamente en Colombia. *Encuentros*, (1), 69-79. <http://repositorio.uac.edu.co/handle/11619/1308>
- Balaguer, P. A. (2018). Geografía crítica y pensamiento crítico. *Actualidades pedagógicas*, 1(72), 73-95. <https://doi.org/10.19052/ap.5232>

- Barseghyan, L. (2021). On the importance of teaching critical thinking [Sobre la importancia de enseñar el pensamiento crítico]. *Foreign Languages in Higher Education*, 25(1), 118-130. <https://doi.org/10.46991/FLHE/2021.25.1.118>
- Bartolomé, M. (2010). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Narcea Ediciones.
- Bauman, Z. (2017). *Reflexiones sobre un mundo líquido*. Paidós.
- Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Biddle, B., Good, T., & Goodson, I. (2011). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Paidós.
- Britos-Castro, A., & Zurbriggen, S. (2022). Narrar (nos) desde el cuerpo-territorio. Nuevos apuntes para un pensamiento situado y metodologías en contexto. *Anfora*, 29(52), 43-70. <https://doi.org/10.30854/anf.v29.n52.2022.848>
- Burbules, N. C. (2023). Critical Thinking and the Conditions of Democracy [El pensamiento crítico y las condiciones de la democracia]. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(104), 1-12. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8062>
- Córdoba, M. E., & Quijano, A. J. (2022). La interculturalidad y la alteridad en la formación investigativa: consideraciones epistémicas y metodológicas. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 15-47. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061002>
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. En *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Unesco.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Diéguez, I. (2019). Interpelando al "caballo académico": por una práctica afectiva y emplazada. *Nómadas*, (50), 111-121. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n50a7>
- Dietz, G. (2023). Multiculturalismo, interculturalidad y educación: 30 años de estados de conocimiento del COMIE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(99), 1221-1231. <https://www.redalyc.org/journal/140/14076813014/html/>
- Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability [Disposiciones de pensamiento crítico: su naturaleza y evaluación]. *Informal logic*, 18(2), 165-182. <https://doi.org/10.22329/il.v18i2.2378>
- Estrada, J. N., & Illicachi, J. (2024). Multiculturalismo y Capacitación Docente en la Educación Intercultural Bilingüe. Espacio Abierto. *Cuaderno Venezolano de Sociología*, 33(3), 9-34. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13119609>

- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 22, 23-56. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Frutos, A. E., Allah, M. C. H., & Rus, T. I. (2017). Las comunidades interculturales en contextos vulnerables. En A. Palomares-Ruiz (Coord.), *Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuestas de intervención y renovación pedagógica* (pp.86-91). Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. https://www.researchgate.net/publication/313069982_LAS_COMUNIDADES_INTERCULTURALES_EN_CONTEXTOS_VULNERABLES
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Gómez, T., Etchezahar, E., Albalá, M. Á., & Maldonado, A. (2024). The Intercultural Sensitivity in Education: Critical Thinking, Use of Technology and Cyberbullying [La sensibilidad intercultural en la educación: pensamiento crítico, uso de la tecnología y ciberbullying]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 22(64), 559-574. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v22i64.9710>
- González, J. (2007). Historias de Vida y Teorías de la Educación: tendiendo puentes. *Encounters of Education*, 8, 85-107. <https://doi.org/10.15572/ENCO2007.06>
- Guzmán, Y., Cucho-Flores, R., Salas-Zeballos, V., Escobedo-Bailón, F., & Méndez-Ilizarbe, G. (2024). Critical Thinking. Undeveloped Competence in Teachers? A Review [Pensamiento crítico: ¿una competencia poco desarrollada en los docentes? Una revisión]. *Environmental & Social Management Journal*, 18(4), 1-13. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n4-026>
- Hagenaars, M., Dizdagic, E., D'hondt, F., & Stevens, P. A. (2025). Intercultural actions speak louder than words: How teachers apply culturally relevant practices in ethnic diverse classrooms [Las acciones interculturales hablan más que las palabras: cómo los docentes aplican prácticas culturalmente relevantes en aulas con diversidad étnica]. *Teaching and Teacher Education*, 154, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104853>
- Hawes, G. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. <https://leamos.co/critica/2003%20PensamientoCritico.pdf>
- Hernández, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.
- Hestler, C. (2024). Intercultural Communicative Competence as a Contribution to the Development of Historical Consciousness of Prospective Teachers [La competencia comunicativa intercultural como contribución al desarrollo de la conciencia histórica de los futuros docentes]. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 36(2), 108-129. <https://frontiersjournal.org/index.php/Frontiers/article/view/922>
- Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde Editorial.
- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de educación*, (4), 167-180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309707>

- Martínez, A., & Ríos, F. (2006). Los conceptos de conocimiento, epistemología y paradigma, como base diferencial en la orientación metodológica del trabajo de grado. *Cinta de Moebio*, (25). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102508>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis [Análisis de contenido cualitativo]. *Forum qualitative social research*, 1(2). <http://qualitativeveresearch.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- Moraes R., & Galiazzi, M. (2020). *Análise Textual Discursiva*. Editora Unijuí.
- Morales, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades investigativas en educación*, 14(2), 1-23. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44731371022.pdf>
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Paidós.
- Pérez, C. N. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 189-212. <https://doi.org/10.35362/rie2301011>
- Pérez, G. (1984). *El análisis de contenido en la prensa. La imagen de la Universidad a Distancia*. U.N.E.D.
- Piñero, M. L., Rivera, E. R., Vanga, M. G., & Rivera, M. E. (2022). Hacia una reconceptualización de la investigación cualitativa. *Revista de Filosofía*, 39, 524-536. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7312693>
- Pulido, E. (2023). Breve itinerario histórico en torno a la investigación cualitativa. Un Ensayo. *Revista de Filosofía*, 40(106), 305-317. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10578227>
- Ragin, C. (2007). *La construcción de la investigación social: introducción a los métodos y a su diversidad*. Siglo del Hombre Editores.
- Ricoeur, P. (1985). *Tiempo y narración: configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI Editores.
- Sánchez, R. (2021). Intersubjetividad, empatía y educación. Una aproximación fenomenológica. *Areté: Revista de Filosofía*, 33(2), 337-365. <https://doi.org/10.18800/arete.202102.007>
- Seibert, S. A. (2021). Problem-based learning: A strategy to foster generation Z's critical thinking and perseverance [Aprendizaje basado en problemas: una estrategia para fomentar el pensamiento crítico y la perseverancia de la Generación Z]. *Teaching and Learning in Nursing*, 16(1), 85-88. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7522743/>
- Sousa, R. S., Galiazzi, M. C., & Schmidt, E. B. (2016). Interpretações fenomenológicas e hermenêuticas a partir da análise textual discursiva: a compreensão em pesquisas na educação em ciências [Interpretaciones fenomenológicas y hermenéuticas basadas en el análisis textual discursivo: la comprensión en la investigación en educación científica]. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 4(6), 311-333. <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/download/39/44/156>
- Taleb, N. (2011). *El cisne negro. El impacto de lo altamente improbable*. Paidós.

- Taylor S., & Bogdan R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search for meanings* [Introducción a los métodos de Investigación cualitativa: la búsqueda de sentidos]. John Wiley.
- Tomaselli, K. G. (2014). Who owns what? Indigenous knowledge and struggles over representation [¿Quién posee qué? Conocimientos indígenas y luchas por la representación]. *Critical Arts*, 28(4), 631-647. <https://doi.org/10.1080/02560046.2014.929220>
- Torres, P. C., & Cobo, J. (2022). Educación superior e investigación: el papel de la universidad en la transformación social. *Revista de Filosofía*, 39(101), 494-505. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6792384>
- Uribe-Carvajal, H. (2011). Cultura, modo de relación. *Cuestiones Teológicas*, 38(90), 269-291. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/cuestiones/article/view/5296>
- Uribe-Hincapié, R., & Montoya-Marín, J. (2023). Procesos migratorios, intercambios culturales y retos educativos para el siglo veintiuno. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(12), 119-131. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog23.05071211>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial: reflexiones latinoamericanas*. Editorial Abya Yala.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Coords.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp.75- 96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello III-CAB.