



El multiculturalismo y los desafíos de la educación en Colombia

Multiculturalism and the Challenges of Education in Colombia

El multiculturalisme i els desafiaments de l'educació a Colòmbia

Liliana Paola Muñoz Gómez 

Universidad de Medellín, Colombia

lilipao2014@gmail.com

Martha Leonor Saiz Sáenz 

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Colombia

martha.saiz@uptc.edu.co

Recibido: 05/04/2022

Aceptado: 01/07/2022



Resumen El presente artículo de revisión muestra algunos aportes del multiculturalismo y los desafíos en torno a la educación en Colombia a través de investigaciones desarrolladas en el territorio nacional e internacional. Se presenta el desarrollo metodológico, enfocándose en la búsqueda de documentos publicados entre 2015-2020 en revistas de alto impacto y repositorios virtuales por medio de la metodología de revisión sistemática de literatura y criterios de inclusión y exclusión. Finalmente, se plantean recomendaciones donde se reconoce la necesidad de articular la multiculturalidad con los niveles de gobierno.

Palabras clave Etnias, multiculturalidad, educación, retos y desafíos.

Abstract This review article shows some contributions of multiculturalism and the challenges around education in Colombia through research carried out nationally and internationally. The methodological development is presented, focusing on the search for documents published between 2015-2020 in high-impact journals and virtual repositories through the methodology of systematic literature review, inclusion and exclusion criteria. Finally, some recommendations are made where the need to articulate multiculturalism with the levels of government is recognized.

Keywords Ethnic Groups, Multiculturality, Education, Challenges.

Resum El present article de revisió mostra algunes aportacions del multiculturalisme i els desafiaments entorn de l'educació a Colòmbia a través de recerques desenvolupades en el territori nacional i internacional. Es presenta el desenvolupament metodològic, enfocant-se en la cerca de documents publicats entre 2015-2020 en revistes d'alt impacte i repositoris virtuals per mitjà de la metodologia de revisió sistemàtica de literatura i criteris d'inclusió i exclusió. Finalment, es plantegen recomanacions on es reconeix la necessitat d'articular la multiculturalitat amb els nivells de govern.

Paraules clau Ètnies, multiculturalitat, educació, reptes i desafiaments.

Introducción

La Unesco en los últimos años ha publicado contribuciones que, en torno a la educación y desde reportes investigativos, ponen en evidencia algunos hallazgos en cuanto a la multiculturalidad y la educación (Sarrazin, 2019). Por ejemplo, la enseñanza de la cultura en los niveles educativos iniciales reporta pocas pesquisas en la década anterior y se encuentran trabajos etnográficos que giran en torno a la territorialidad y grupos étnicos; sin embargo, a pesar de ser un tema de gran interés según la asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior en México, se espera que para el próximo periodo los proyectos de contextos interculturales construyan un discurso con prospectiva alentadora desde los vacíos teóricos y epistémicos de esta área (Vakil, 2021).

En cuanto al concepto global, se perciben ciertas tensiones que giran en torno a la producción científica interculturalizada y que los métodos colaborativos logren permear el activismo académico a través del cultivo de nuevas redes de conocimiento desde el sector público y privado, de manera que esto permita generar discusiones y teorías en torno a la multiculturalidad e interculturalidad (Sousa, Gonçalves, Santos y Orgambídez, 2019).

Desde el cooperativismo internacional se espera a futuro el impulso de políticas académicas que ayuden a fortalecer el debate en el ámbito de la educación intercultural; además, flexibilizar los criterios de calidad educativa para individuos que pertenecen a grupos minoritarios, así como la adaptación curricular en plantas académicas hacia el reconocimiento cultural de todas las personas (Gonçalves, Santos, Sousa y Orgambídez-Ramos, 2019). Del mismo modo, el fomento de planes preventivos de repitencia y deserción para aquellos sujetos que se enfrentados a condiciones culturales ajenas cuyo proceso de adaptación puede ser complejo acompañado de planes de estudio poco pertinentes para el contexto y la educación global (Rodríguez y Fernández, 2018).

Cabe aclarar que el análisis crítico que se pretende mostrar en este artículo está encaminado a reconocer los retos y avance intercultural y multicultural en nuestros pueblos. Para ello fue necesario revisar ciertos hallazgos de interés para articular el discurso con el escenario académico (Arenas, 2020). En el mundo, en América y Latinoamérica, ha surgido un interés por incursionar en los tiempos de la reforma educativa hacia currículos más diversos que permitan la adherencia y adaptación de las distintas personas que componen las sociedades. La etnicidad, la ciudadanía, la inclusión, la identidad y las políticas educativas son la base sobre la cual documentaremos este estudio desde una dimensión diacrónica de los estudios publicados en los últimos años, análisis que se basa en la reflexión de las realidades puestas en evidencia desde una perspectiva educativa, social y pedagógica (Hidalgo, 2017).

Metodología

El desarrollo metodológico se enfoca en la búsqueda de documentos publicados en los últimos cinco años en revistas de alto impacto y repositorios virtuales por medio de la metodología de revisión sistemática de literatura y criterios de inclusión y exclusión. Se realiza una recopilación y selección de 60 referencias con base en palabras claves como «etnias», «multiculturalidad», «educación», «retos» y «desafíos en educación» (Beltrán, 2005). Además, la revisión sistemática de literatura busca examinar y dar posibles respuestas a aquellos interrogantes que se tienen acerca de determinado tema, en torno a premisas del sistema educativo y los proyectos de política pública que ha impulsado la multiculturalidad. Por su parte, la modernidad ha mostrado modos distintos de concebir la educación desde una ruptura de los nacionalismos, hacia la apertura al mundo diverso de él y la capacidad que los seres humanos tienen para percibir y entender su propia realidad en la construcción de la sociedad desde una interacción cotidiana que rechace la idea de pueblos excluyentes por incluyentes, desde proyección de estrategias políticas definidas desde y para el contexto, con un sistema educativo que defienda y respete la multidiversidad de la diferencia e identidad del hombre, mujer y no binario que compone esta sociedad. Además, la lógica de la transformación social por un estado con instituciones que favorezcan la composición cultural, desde el reconocimiento de sus componentes y principios hacia la restitución de saberes culturales que estén permeados por retos para y desde la educación y la patria.

Marco teórico y hallazgos

Colombia es un país que tiene una diversidad de culturas y creencias, sin embargo, las pruebas estandarizadas presentadas por los estudiantes a nivel nacional condicionan a que tanto maestros como estudiantes olviden parte del aprendizaje que han obtenido de estas culturas y la implicación que se tiene al conservar y transmitir de generación en generación estos aprendizajes. La diversidad cultural es una característica esencial del ser humano y un factor clave en el desarrollo humano. Colombia es un país conocido por su compleja y rica diversidad cultural, que se refleja en las múltiples identidades y expresiones culturales de las personas y comunidades que conforman el país. Como afirma la UNESCO, la diversidad cultural es una característica básica de la humanidad, y este patrimonio común debe ser apreciado y protegido en beneficio de todos, porque crea un mundo rico y diverso, aumenta el alcance de posibilidades y habilidades y valores cultivados. Por tanto, los seres humanos constituyen uno de los principales motores del desarrollo sostenible de comunidades, pueblos y naciones (Mateos, Olmedo, Esteban y Muñoz, 2020).

Se presentan a nivel nacional y por supuesto internacional, desafíos en torno a la educación buscando garantizar la igualdad y las oportunidades para todos, es así como uno de los objetivos de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible es «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (Objetivo 4, ODS). Asimismo, la ONU (2018) desarrolló una guía, a través de la cual determinó cuatro dimensiones superpuestas, claves para establecer sistemas educativos inclusivos y equitativos (ONU, 2017).

La primera dimensión comprende los conceptos generales, los cuales son: 1.1) Inclusión y equidad son principios generales que rigen todas las políticas, planes y prácticas educativos, 1.2) El currículo nacional y sus correspondientes sistemas de evaluación están diseñados para atender a todos los y las estudiantes de manera efectiva, 1.3) Todos los asociados que trabajan con los y las estudiantes y sus familias entienden y apoyan los objetivos de la política nacional para promover la inclusión y la equidad en la educación, y 1.4) Existen sistemas para supervisar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes en el sistema educativo (Chan y Ramírez, 2020).

La segunda dimensión sobre declaraciones sobre políticas, tiene como características principales: 2.1) Los documentos importantes de política educativa nacional hacen un fuerte hincapié en la inclusión y la equidad, 2.2) Los altos funcionarios a nivel nacional, de distrito y de escuela lideran en materia de inclusión y equidad en la educación, 1.3) Los líderes a todos los niveles articulan objetivos políticos coherentes para desarrollar prácticas educativas inclusivas y equitativas, y 2.4) Los líderes a todos los niveles cuestionan las prácticas educativas no inclusivas, discriminatorias y desiguales.

La tercera dimensión se refiere a estructuras y sistemas presentando como características principales: 3.1) Existe un apoyo de alta calidad para los y las estudiantes vulnerables, 3.2) Todos los servicios e instituciones que trabajan con los estudiantes y sus familias trabajan juntos en la coordinación de las políticas y las prácticas educativas inclusivas y equitativas, 3.3) Los recursos, tanto humanos como financieros, se distribuyen de manera que beneficien a los estudiantes potencialmente vulnerables, 3.4) Hay claridad sobre la función de las instituciones responsables de la educación especial tales como las escuelas y unidades especiales, en la promoción de la inclusión y la equidad en la educación (Cunin, Hoffmann-Odile, 2019).

La cuarta dimensión se refiere a las prácticas, teniendo como características principales: 4.1) Las escuelas y otros centros de aprendizaje tienen estrategias para fomentar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes de su comunidad local, 4.2) Las escuelas y otros centros de aprendizaje prestan apoyo a los y las estudiantes que corren el riesgo de fracasar, ser marginados y excluidos,

4.3) Los docentes y el personal de apoyo están preparados para responder a la diversidad de los y las estudiantes durante su formación inicial, y 4.4) Los docentes y el personal de apoyo tienen la oportunidad de participar en el desarrollo profesional continuo relativo a las prácticas inclusivas y equitativas (Guzmán, 2018).

La legislación colombiana, en el ámbito educativo, a través de la 115 de 1994 define en el Título III del Capítulo I la atención para personas con limitaciones o capacidades excepcionales como parte integrante del servicio público educativo. Con el Decreto reglamentario 2082 de 1996 se empezó a dar un mayor impulso a la atención educativa de la población con limitación en el aula regular. Luego la Ley 119 de 1994 (art. 4) por la cual se reestructura el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, establece dentro de sus funciones «Organizar programas de formación profesional integral para personas desempleadas y subempleadas y programas de readaptación profesional para personas discapacitadas». La Ley 361 de 1997 establece mecanismos de integración social de las personas con limitación en aspectos de prevención, educación, rehabilitación, integración laboral y de bienestar social. Finalmente, el gobierno aprobó el DECRETO 1421 DEL 29 DE AGOSTO DE 2017 (Nacional, 2017) con el propósito de que las personas con discapacidad pudieran tener acceso, permanencia y calidad educativa para cursar desde preescolar hasta los estudios superiores, así como educación para el trabajo y el desarrollo humano. Este decreto marca una transformación en el sistema educativo para llegar a un modelo de inclusión en el cual los estudiantes con discapacidad tengan las mismas garantías de educación que el resto de los estudiantes. «Los estudiantes con discapacidad puedan formarse en el mismo salón de clase que el resto de sus compañeros, para ello se crearán los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), es decir, un plan para cada estudiante que contiene todos los apoyos que necesita para aprender en condiciones de equidad» (Redacción educación, 2017, parr. 7). Este Decreto establece un plazo de cinco años a las instituciones educativas para dar cumplimiento a sus disposiciones. El principal desafío es que las instituciones educativas se adapten a los estudiantes con discapacidad y no lo contrario. (Decreto 1421, 2017, art. 2.3.3.5.2.3.13)

Según la definición de la Ley 115 de 1994, se entiende por educación para grupos étnicos: «[...] la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos» (Ministerio de Educación Nacional, 1994: 15).

Educación multicultural en Colombia

Hablar de multiculturalidad en Colombia parte del principio de reconocer la relación de los pueblos, cuya memoria histórica deja un mensaje de búsqueda y

alcance de la equidad, la igualdad, la oportunidad y la necesidad de programas y políticas que reconozcan y respeten la particularidad del individuo y los grupos sociales y culturales. Por ejemplo, los niños y niñas pertenecientes a grupos indígenas merecen, así como los grupos dominantes, respeto hacia la identidad cultural cuyo fin sea sentir orgullo por la condición étnica y cultural, que pueda trascender al reconocimiento de la diferencia y respeto hacia los miembros de diversas comunidades para la construcción de nuevos mundos sin dejar atrás el reconocimiento de la identidad de cada sujeto y comunidad (Goenecha, 2016).

En el país el fortalecimiento de aquella identidad cultural olvidada es primordial para alimentar las culturas desde saberes y prácticas que se transmiten de generación en generación pero que se han ido perdiendo debido a los modelos sociales, políticos y económicos dominantes. Los seres humanos se han visto obligados a apropiarse de comportamientos y creencias que de manera inconsciente deja atrás la perspectiva cultural. El acercamiento entre culturas debe permitir la construcción de la comprensión de lo diverso y el respeto a la diferencia desde agentes educativos y comunitarios que no obligue a las personas a resignificar sus vidas para adaptarse a contextos cuyos planes de vida y rol en la sociedad se reduce al logro del poder adquisitivo (Marín, 2018).

El reconocer la multiculturalidad ayuda a valorar los contrastes de manera positiva hacia la identificación de las fortalezas de aquello que diferencia a los seres humanos en el mundo porque eso hace que cada sujeto sea único y se pueda aprender mediante la experiencia. Los estereotipos, por ejemplo, ayudan a que la discriminación se mantenga, por lo cual la comprensión de la reivindicación es de vital importancia para dejar atrás la discriminación por diversas condiciones sociodemográfica y surja el reconocimiento a desarrollar una actitud tolerante, humana, desde modos de comunicación más asertivos y empáticos que permita la aceptación y valoración de quienes se rodean entre sí, en la búsqueda de naciones más pacíficas cuya propia identidad reconozca los recursos propios y propicie encuentros hacia el diálogo y la construcción de políticas que favorezcan a las personas en general indistintamente de su condición (Terra de Andrade, 2020).

El currículo

Es importante hablar del currículo, el cual ha sido abordado por las diferentes instituciones educativas, respondiendo a los desafíos de la educación mundial, es así como se generan tensiones ya que en él se presentan tanto los objetivos educativos, como los contenidos y las estrategias para su desarrollo (Morelli, 2013).

El currículo en Colombia se presenta desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual según el Ministerio de Educación es la «carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y

fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión», también se indica en el artículo 14 del decreto 1860 (1994), que toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio.

Al respecto, también el Ministerio de Educación indica que el proyecto educativo institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable (Pulido y Herrera 2018).

Muestra de ello, Rivas (2019) presenta otra forma de redimensionar el concepto de la educación y mirar con otros ojos a los sujetos educables, al currículo y a las didácticas en plural, e insiste en darle una dimensión diferente del presente histórico de la educación viéndonos en retrospectiva para no olvidar de dónde venimos y sin olvidar que nuestros pequeños e inmaduros monos desnudos, como los calificaría el biólogo Desmond Morris, son sujetos educables haciéndose en la era digital con un cerebro de cromañón moderno todavía.

Por tanto, el autor indica que es necesario ajustar el visor de la mirada pedagógica de las didácticas para que los contenidos del plan de estudios descubran el cuerpo, la mente y el espíritu del pequeño homínido sapiens que es legado viviente en continua evolución. Y que además requiere de una pedagogía hecha para sujetos imperfectos e inacabados que jamás alcanzarán la perfección indicada por los ideales del currículo y de la sociedad. Finalmente, si la escuela no cambia el prisma de su paradigma educativo, la didáctica seguirá enseñando en condiciones normales no existentes, la evaluación seguirá evaluando el perfil de un sujeto que existe solamente en los perfiles del currículo y en el deber ser de la Carta Magna y la legislación de un país, entonces se arraiga la exclusión social temprana de los estudiantes (Alarcón y Márquez, 2019).

Avances en la autonomía curricular se pueden evidenciar en el caso de México, aplicada con el modelo educativo desde el año 2017, donde las escuelas pueden definir su currículo teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes, de sus propias fortalezas, capacidades y recursos institucionales, es así como se presentan cinco ámbitos con 108 posibilidades para los centros escolares, presentado por la RRL México (2017) estos son:

- Profundización en la formación académica; con 23 opciones, entre ellas: talleres de escritura creativa, inglés, debates, matemáticas lúdicas, tecnología, huerto escolar, computación.

- Potenciar el desarrollo personal y social, con 33, dentro las cuales están: nutrición; fútbol, béisbol, basquetbol; orquestas escolares; talleres de teatro, danza, pintura; convivencia escolar; habilidades sociales, liderazgo.
- Nuevos contenidos relevantes, también con 23 alternativas: uso inteligente de redes sociales; reciclaje, educación financiera; programación; cultura de la legalidad, equidad de género.
- Contenidos regionales y locales, con 18 posibilidades, algunas son: microhistoria, talleres de tecnologías, artesanías locales, cultivo de hortalizas y plantas medicinales; educación ambiental contextualizada.

Se destaca este último ámbito, que permite avanzar hacia el multiculturalismo y se puede aplicar en diferentes países, entonces se abre el espacio para incluir en este marco teórico el concepto de multiculturalidad, ya que se plantea que se debe tener en cuenta la comunidad, por lo cual se refiere al contexto de los estudiantes, de sus realidades (Ester, 2017).

La relevancia institucional de los diseños curriculares en Colombia

El Ministerio de Educación Nacional desde el año 1998, ha tenido como propósito generar unos lineamientos curriculares hacia el fomento de la apropiación del conocimiento, la constitución política de Colombia reza sobre las potencialidades del desarrollo de las personas vinculadas a diversas poblaciones, la promoción de la reflexión y cuestionamiento curricular en torno al surgimiento de políticas claras que promueven la diversidad cultural. La academia entonces, de manera singular pretende responder a estas necesidades soportada por las secretarías de educación y diversas instituciones educativas que las compone a nivel nacional. Se vela por disminuir la tensión entre lo local y lo global desde una perspectiva de comunidades competentes y autónomas situadas en el mundo de la interconexión sin fronteras (Lacerda da Silva, Souza, y de Oliveira, 2017).

La relevancia institucional parte de la práctica docente, escenario en donde se forman los sujetos los unos a los otros en comunión, bajo programas curriculares bien diseñados y planeados que difícilmente deje atrás las condiciones del mundo actual (Goodson, 2003). La calidad pedagógica en los escenarios educativos colombianos depende no solo del enfoque de la institución modelo pedagógico y principios políticos de cada institución, sino además de la formación y labor docente. Cada maestro hace una elaboración propia del currículo y lo lleva al aula desde su percepción y convencimiento, permeado por competencias personales y académicas que ponen de manifiesto ciertas metodologías que invitan al fomento de habilidades en el alumnado. Los estudiantes no solo necesitan planes, programas y

políticas educativas bien diseñadas, requieren además que los agentes pedagógicos para el caso los docentes, ejecuten acciones en pro de planteamientos teóricos y pedagógicos que permitan nutrir la acción educativa e investigativa hacia la multiculturalidad (Ismagilova, 2020).

A finales del siglo XX, los modelos europeos ejercieron gran influencia en los diseños curriculares en Colombia; se encontraron ciertos desaciertos cuando se implementaron en las realidades educativas aisladas de los modos de vida europeos, los modelos no tuvieron éxito ya que los contextos eran diversos en comparación con estas otras naciones del primer mundo, las tradiciones dejaron atrás la imitación europea, recobrando fuerza condiciones socio-culturales tras una «descomposición de la cultura», muchos maestros rechazaron estos modelos dominantes y se apropiaron de prácticas promotoras de la identidad territorial, especialmente en los contextos rurales (Laurent, 2016).

Hacia los años, desde el MEN, se generaron y publicaron una serie de críticas en torno al tema curricular que ponía de manifiesto la necesidad de incursionar en escuelas más de educación formal con intenciones pedagógicas claras. (De Alba, 1996). Entendiendo entonces la educación como un escenario mediado por el lenguaje cuyos miembros han de ser comprendidos como sujetos activos, que traen consigo saberes culturales que permean las prácticas educativas y que pone en juego un proyecto educativo institucional dinámico y cambiante que reflexiona en torno a la construcción de una escuela multidiversa, hacia la búsqueda de programas y proyectos pertinentes para las necesidades del entorno social, cultural, local, nacional y además universal (Díaz-Barriga et al. 1986).

Multiculturalidad

Indica Saillant (2019) que dependiendo de los contextos nacionales, las políticas asociadas a la gestión de la diversidad cultural varían en función de múltiples factores, como los mitos, la fundación de la nación, la identidad cultural del grupo mayoritario, la formas o efectos de la colonización y el asentamiento, el estado de democracia y derecho, el valor dado a los inmigrantes como extranjeros, de la comunidad nacional mayoritaria y finalmente, la importancia relativa que se le da a la recepción o no de inmigrantes en un país específico (Pérez, 2019).

Es así como indica Fuentes y Fernández (2018) que la adaptación de individuos de culturas minoritarias, diferente a la mayoritaria, no depende exclusivamente de ellos y sus familias, sino que responde a la acogida mostrada por parte de otros miembros de la cultura mayoritaria. En el caso de los menores, concretamente el alumnado, depende de la cultura escolar y el clima del aula, fuertemente determinados por sus agentes educativos básicos, profesorado y alumnado, así como los progenitores en tanto que referente actitudinal de ellos, principalmente del

alumnado. También indica Villasmil (2016) los conceptos de multiculturalidad, diversidad cultural y relativismo están íntimamente vinculados, todos aluden, de una forma u otra, a la variedad y riqueza que caracteriza a la humanidad en su devenir histórico y relacional, indicando también la importancia de los derechos humanos como pieza angular en el diálogo intercultural (Velasco, 2018).

Sciberras (2016) analiza diferentes teóricos del multiculturalismo reconociendo en ellos que se coincide en que los grupos socioculturales no son fijos, siendo productos históricos sujetos a cambio, por tanto, las perspectivas también asumen donde se manifiesta cierto grado de perpetuidad y uniformidad, y se apoya en que es importante la forma del gobierno el papel de este en la representación del pueblo y donde toma importancia las elecciones que hacen los ciudadanos de sus representantes (Linare, 2015).

Guzmán (2018) analizó los debates constituyentes del 91 en Colombia, concluyendo que el modelo del multiculturalismo implementado privilegia la perspectiva de la otredad desde la etnicidad para el reconocimiento de la diversidad. Según esta perspectiva, los criterios para el reconocimiento se enfocan en la cuestión étnica, bajo la cual se esencializa y mantiene una estructura identitaria de la comunidad a ser reconocida, obviando que las relaciones sociales no son estáticas, sino que, por el contrario, se transforman y mutan constantemente (Coronado, 2020).

Educación y multiculturalidad

Izquierdo (2018) realizó una investigación sobre «Educación en contextos multiculturales: sistematización de la experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del resguardo Embera Chamí –Mistrató, Risaralda– Colombia», la cual busca estudiar el fenómeno de la educación intercultural desde la pluriethnicidad y multiculturalidad de los diferentes territorios y pueblos de Colombia desde tres categorías: la educación indígena, la etnoeducación y la educación intercultural, como parte de la sistematización de experiencias pedagógicas, describiendo el proceso educativo y sociopedagógico con estas comunidades.

La investigación evidenció que en el resguardo hay diecinueve (19) escuelas que siguen lo establecido por la Ley Colombiana sin contextualizar su cultura, con poco interés tanto de los estudiantes como de los padres, siguiendo las cartillas suministradas por la Secretaria de Educación del departamento, las cuales en su mayoría no son comprendidas, por esto el pueblo Embera Chamí, busca diseñar su propia educación con autonomía financiera contratando docentes integrando su cultura a la educación. Por lo encontrado se sugiere la necesidad de diseñar y desarrollar políticas públicas en educación que tengan en cuenta las características

propias de la educación indígena, apoyándose en la profesionalización de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo comunitario (García, 2017).

Ortiz y Montes (2019) realizaron una investigación con el objetivo general de establecer los factores más destacados que intervienen en el diseño e implementación de un currículo pertinente en contextos multiculturales de pobreza y vulnerabilidad, caso de la Institución Educativa Alfonso Builes Correa, del municipio de Planeta Rica, departamento de Córdoba, ubicado en la región de la costa caribe colombiana. El contexto de esta Institución educativa refleja el contexto de la mayoría de las instituciones educativas oficiales de la costa caribe colombiana, con una gran diversidad y riqueza étnica, cultural y natural, que contrasta con los elevados indicadores de pobreza y vulnerabilidad social de su población estudiantil. Los autores también reconocen que los diversos grupos étnicos dentro de la institución educativa, reflejan la riqueza multicultural de la región pero también indican los factores económicos y políticos que causan el desplazamiento familiar.

Los currículos institucionales se han quedado cortos ante el reto de ofrecer una educación incluyente y pertinente a todos los estudiantes matriculados, de acuerdo con su contexto socioeconómico y cultural, su proyecto de vida, sus necesidades educativas y las de sus familias y el entorno (p. 60). Finalmente, en las recomendaciones los autores indican la necesidad de adaptar en el currículo la pertinencia cultural, dentro de las materias optativas que corresponden al 20% de las áreas y asignaturas del plan de estudios, donde los estudiantes sean partícipes del desarrollo sostenible de la región a través de la gastronomía, las artesanías con valor agregado, las prácticas culturales enfocadas al turismo cultural y ecológico (Martini, 2018).

Martínez, (2019) presentó una investigación titulada «Resignificando la educación inclusiva y la multiculturalidad en el Colegio Helvetia» de la ciudad de Bogotá, con un enfoque cualitativo-descriptivo-interpretativo, que tuvo el propósito de analizar los procesos curriculares que deberían estructurar la propuesta educativa del Colegio Helvetia de Bogotá, con el objeto de ofrecer una educación inclusiva que responda a su propuesta multicultural.

Coronado (2020), publicó un documento con el propósito de reflexionar sobre la temática alusiva a las competencias científicas y la multiculturalidad, en la Colombia del siglo XXI, es así como se propone el desarrollo de un currículo que observe la localidad pero que no se aleje de lo regional y nacional, como también que sea flexible, holístico, incluyente, entre otros. A través de él se busca generar experiencias significativas donde el estudiante inmerso en aulas multiculturales desarrolle también competencias científicas respetando los presaberes de estos y las investigaciones que realizan sobre su comunidad y contexto.

El documento también hace alusión al pensamiento y a los conocimientos profesionales de los docentes quienes orientan el proceso educativo y de su

intencionalidad dependen el avance de los discentes en temas tan actuales como las competencias científicas y la multiculturalidad. Al final del documento se hacen algunas sugerencias dirigidas principalmente a la cualificación del maestro sobre la temática del artículo y la pertinencia de innovar en la simbiosis entre cultura y ciencia (Grande, 2018).

Claros, et al. (2019) realizaron un análisis sobre las diferencias de rendimiento generadas por las diversas lenguas y culturas en la sociedad multicultural, señalando que la desventaja lingüística distorsiona el rendimiento educativo provocando una disminución para aquel alumnado cuya lengua materna y cultura no coincide con la oficial. Para conocer estas diferencias utilizaron una muestra de 501 alumnos del tercer curso de Educación Infantil, a quienes se midió el grado de adquisición de los aspectos competenciales de las áreas de comunicación y lenguaje, social y motriz.

Los resultados demostraron como la lengua materna es un factor de diferenciación del rendimiento en este periodo. Estas diferencias, constatadas en todas las áreas, son mayores en el área de comunicación y lenguaje que en el ámbito social y motriz. Se verificó que hubo diferencias entre el alumnado de cultura de origen cristiano y musulmán.

Retos y desafíos en la educación

El documento de Verdeja y González (2017), «La mirada de Paulo Freire ante los retos que la diversidad cultural plantea al currículo de ESO en Asturias: principios de educación intercultural», presenta una reflexión teórica en torno a una parte de la obra de Paulo Freire para establecer un marco teórico de referencia centrado en su sensibilidad intercultural. Con la intención de poner de manifiesto posibles retos educativos que plantea la educación en contextos multiculturales, realizamos una revisión del currículo asturiano en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. La educación en contextos multiculturales plantea, entre otros, los siguientes retos: reconocer la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes, valorar la diversidad cultural o multiculturalidad en las escuelas, clarificar el enfoque de educación a adoptar y desarrollar un enfoque coherente con determinados planteamientos, apostar por un modelo de enseñanza comprensiva frente al modelo actual –que es memorístico–. Las aportaciones de la pedagogía de Freire nos han permitido establecer unos principios coherentes de educación intercultural.

Freire (citado en Verdeja y González, 2017):

Nos recuerda que una escuela multicultural debe estar abierta al cambio y debe ser humilde y estar dispuesta a aprender de quien ni siquiera ha sido escolarizado. Para ello propone un modelo de escuela democrática que, además de estar abierta permanentemente al cambio, debe estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto. “De ahí viene la necesidad de, profesándose democrática, ser realmente humilde, para poder reconocerse aprendiendo muchas veces con quien ni siquiera se ha escolarizado” (p. 122).

Bolaños (2018) presentó un artículo de reflexión de la educación colombiana planteando dos propuestas en torno a la educación nacional: la primera consiste en que se ha de preparar a la escuela colombiana para realizar una propuesta de naturaleza multicultural. Y la segunda se postula desde el método como la condición multicultural ha de apuntalar una perspectiva de paz, luego de presentar estas ideas se espera evidenciar que existe la posibilidad de unir las dos tendencias políticas de escuela colombiana, en una sola propuesta desde la comprensión de la diferencia, en diversas instituciones se propicien las habilidades sociales concernientes a la generación de una cultura para la paz.

Espinosa y Contreras (2018) presentaron un artículo destacando la importancia que adquiere el profesorado en la construcción de experiencias escolares que marcan la vida de sus estudiantes en contextos culturalmente diversos, en los que prevalecen la exclusión y discriminación. Exponen un análisis producto de los resultados de tres investigaciones recientes realizadas desde un enfoque interpretativo, haciendo uso de métodos biográficos que rescatan las experiencias vividas por estudiantes indígenas, por mujeres que han logrado posicionarse en el ámbito académico y por parejas lésbicas-gay-trans que han decidido conformar una familia (Villasmil, 2016).

Como resultado del análisis de las narrativas que se presentan en las tres investigaciones se descubre una escuela de corte tradicional, en la que hay discriminación y se silencian las voces de aquellos que no se ajustan a la norma. Pero también se advierte en esta escuela la presencia de un(a) profesor(a) que establece el cambio y hace posible la construcción de experiencias escolares significativas. Se concluye que la relación intercultural y afectiva profesor/estudiante marca esta diferencia (Trillos, 2018).

Pérez (2018), realizó una investigación que tuvo por objetivo analizar y reflexionar la educación multicultural desde un enfoque docente. Teniendo en cuenta que gran parte del discurso que orienta la propuesta de la escuela intercultural está centrada en el desarrollo de procesos de convivencia respetuosa, sin que se aborde el tratamiento que, en el plano de la didáctica, requieren las aulas cuyos estudiantes provienen de distintas culturas, contextos o estratos

socioeconómicos. Siendo sumamente importante reconocer y asimilar la verdadera diversidad intercultural, reconceptualizándola desde una dimensión pedagógica.

En síntesis, la educación desde los contextos multiculturales requiere de docentes capaces de romper con la normalidad y normatividad de las situaciones que hasta ahora hemos considerado válidas, y aceptemos el reto de problematizar las estructuras que organizaron nuestra concepción y saberes pedagógicos y/o profesionales desde la formación que recibimos, empezando por reconocer que México no es un país homogéneo, sino una tierra que entrelaza una pluralidad de cosmovisiones, lenguas y culturas en constante cambio y resistencia social (Trillos, 2018).

Referencias a la cultura local como diversa y múltiple en Colombia

El Ministerio de Cultura de la República de Colombia, dispone políticas que sean capaces de transformar sociedades hacia la construcción del tejido social desde la cooperación y la solidaridad. La biodiversidad es una condición propia de los pueblos colombianos, los creadores y revolucionarios han dejado un legado nacional que dejó el primer observatorio nacional astronómico, que forjó además el impulso de los pueblos por recuperar y mantener esfuerzos hacia las acciones culturales de orientación tradicional y mantener viva la cultura que caracteriza los pueblos (Álvarez y Hernández, 2021).

Las distintas regiones nacionales, desarrollaron diversas políticas en función de la participación en procesos reconocidos como planes hacia la cultura digital, el patrimonio de lo inmaterial, la revitalización de las lenguas que son nativas, el cuidado de los museos, mantener archivos valiosos, así como el emprendimiento cultural y un afán por mantener además la diversidad cultural.

Desde la política cultural, se estableció la necesidad de crecimiento económico del pueblo colombiano desde la generación de industria y financiamiento de políticas artísticas que mantenga viva la tradición colombiana (ABIYEV, 2020).

Los aportes socio-culturales desde el diálogo por una economía, salud, desarrollo y educación digna, que proteja el medio ambiente, así como acciones culturales que proyecten estrategias municipales y departamentales en las distintas partes del país para que se aproveche al máximo el recurso físico y humano hacia la construcción de sociedades más abiertas y de renovación permanente de políticas públicas siempre en pro de la creatividad y el florecimiento de las soluciones (Enciso, 2004).

Conclusiones

Se logran identificar los avances más importantes en torno al multiculturalismo y los desafíos de la educación en Colombia, teniendo en cuenta las diferentes investigaciones desarrolladas en los últimos años, se realizó una apropiación de conceptos con un enfoque actual, de la realidad del país en torno al concepto de multiculturalidad y educación (Sarmiento, 2018).

Es así que entre las conclusiones más importantes de este análisis es que es necesario que las comunidades educativas de forma participativa y democrática adapten el Proyecto Educativo Institucional PEI (Ley General de Educación de Colombia, Artículo 6 de la Ley 115 de 1994) y el currículo de la Institución educativa (Ley General de Educación de Colombia, Artículos 76 y 78 de la Ley 115 de 1994) conforme a sus necesidades, teniendo en cuenta su realidad, su entorno, los contextos multiculturales, sociales, económicos, los objetivos, metas y por supuesto el proyecto de vida de los estudiantes, buscando así alcanzar una educación incluyente y de calidad, ha sido un ejemplo importante en estos avances las experiencias mexicanas, que han presentado diferentes desafíos y los han establecido y apropiado en sus propias políticas educativas y estatales (Agudelo, 2019).

Referencias

- Abidev, Y. M.; Sheryazdanova, G. R.; Byulegenova, B. B.; Rystina, I. S.; Gabdulina, B. A. (2020). Mediation in the Multicultural Society of Kazakhstan: Tradition and Modernity. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 25, no. Esp.7. Universidad del Zulia, Venezuela. DOI: 10.5281/zenodo.4009568
- Agudelo, C. (2019). Paradojas de la inclusión de los afrodescendientes y el giro multicultural en América Latina. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe* (16) 2. Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4769/476958952009/476958952009.pdf>
- Alarcón, J y Márquez, J. (2019). Competencias docentes interculturales. Multiculturalidad y consecuencias para la inmigración. *Estudios Pedagógicos*, 45(2),7-27. DOI: 10.4067/S0718-07052019000200007
- Álvarez-Muñoz, José Santiago, & Hernández-Prado, María de los Ángeles (2021). Asambleas ABN. Una experiencia interdisciplinar en un entorno multicultural. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43),379-399. DOI: 10.21703/rexe.20212043hernandez20
- Arenas, L. (2020). Hacerse de una vida en tiempos del multiculturalismo neoliberal. *Cuadernos de Antropología Social*, (51),229-244. DOI: 10.34096/cas.i50.8271

- Ávila-Meléndez, Luis Arturo, & Zambrano Romero, Alfonso (2018). Sociabilidad restringida en aulas multiculturales con niños jornaleros itinerantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77),351-379. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14057727002>
- Bolaños, J. (2018). Aulas multiculturales y aulas de paz. Dos propuestas para un país en posconflicto. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 83-100. DOI 10.19053/01227238.8563
- Bolaños M. (2018). Aulas multiculturales y aulas de paz. Dos propuestas para un país en posconflicto. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31),83-100. DOI: 10.19053/01227238.8563
- Chan, C y Ramírez, C. (2020). Formación interdisciplinaria, colaboración y mirada comparada en el estudio de la convivencia y el multiculturalismo cotidiano: una entrevista a Amanda Wise y Selvaraj Velayutham. *Si Somos Americanos, Revista de Estudios Transfronterizos*, XX(1),203-216.
- Claros, F., Olmedo, F., Ibáñez, M. y Amador, L. (2019). Lengua materna, cultura y rendimiento en un contexto multicultural de Educación Infantil. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, (18), 2, pp. 44-54 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7053999&orden=0&info=link>
- Coronado, M. (2020). Las competencias científicas y la multiculturalidad en la Colombia del siglo XXI. *Revista Oratores*, (12), 65-78. DOI 10.37594/oratores.n12.364
- Cunin, Elisabeth; Hoffmann, Odile Belice. (2019). ¿Una sociedad pluricultural sin políticas multiculturales? *Anuario de Estudios Centroamericanos*, vol. 45, Universidad de Costa Rica, Costa Rica DOI: 10.15517/AECA.V45I0.37665
- De Alba, Alicia (1996). Crisis y currículum universitario: horizontes postmodernos y utópicos. Trabajo presentado en el Congreso internacional. Educación, crisis y utopías. Celebrado en la Universidad de Buenos Aires los días 24, 25 y 26 de julio de 1996. 19 pp. 10.
- Decreto 1860 (1994). Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_-pdf_decreto1860_94.pdf
- De Souza, W. (2020). Etnomatemática e a construção de uma educação multicultural na escola. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 13(2),25-44.
- Díaz-Barriga, Ángel et al. (1986), *Diseño curricular y práctica docente*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad/Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Xochimilco.

- Enciso, Patricia (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Espinosa, I. y Contreras, J. (2018). Profesores(as) que marcan la diferencia. Experiencias escolares en contextos históricamente silenciados. *Revista Colombiana de Educación* (77), pp. 15-35. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4136/413662856001/413662856-001.pdf>
- Ester, A. (2017). La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de la educación multicultural. En: *Los desafíos jurídicos a la gobernanza global: una perspectiva para los próximos siglos* / Rubén Miranda Gonçalves, Fábio da Silva Veiga (dirs.), p. 411-422. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553-55775/2/construccion_identidad_cultural.pdf
- Fuentes, A. y Fernández, A. (2018). Agentes educativos y multiculturalidad en el aula. *Educação e Pesquisa* (44). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/298/29858802106/29858802106-.pdf>
- García, M. (2017). Possíveis relações entre multiculturalismo e teorias curriculares da Educação Física. *Utopía y Praxis Latinoamericana* (22) 79, 2017. Universidad del Zulia. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27956721004>
- Goodson, Ivor (2003). Hacia el desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, 733-758
- Goenechea, Cristina (2016). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1),111-119.
- Gonçalves, Gabriela, & Santos, Joana, & Sousa, Cátia, & Orgambidez-Ramos, Alejandro (2019). The Relationship Between Multicultural Competencies and Intercultural Contact: Multicultural Personality and Cultural Intelligence. *Psicologia & Sociedade*, 31. ISSN: 0102-7182. DOI: 10.1590/1807-0310/2019v3116-6867
- Grande, Patricio (2018). Capitalismo multicultural y movimientos indígenas en Bolivia: los casos de CIDOB y CONAMAQ. *Theomai*, (37),94-113.
- Guzmán, N. (2018). Lecturas de la otredad en el multiculturalismo legal colombiano. *Eidos: Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, (29),99-118. DOI: 10.14482/eidos.29.9656
- Hidalgo, V. (2017). Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término. *Repositorio UDG Virtual*. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/1151/1/Cultura%2c%20->

- %20multiculturalidad%2c%20interculturalidad%20y%20transculturalidad%-
20%20evoluci%3%b3n%20de%20un%20t%3%a9rmino.pdf
- Ismagilova, Aliya R.; Pupyreva, Svetlana O; Palutina, Olga G.; González, José Miguel, (2020). Linguistic Diversity of Multicultural Cities on the Materials in Barcelona Ergonyms. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 25, núm. Esp.1. DOI: 10.5281/zenodo.3784912
- Izquierdo, M. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda – Colombia. *Zona Próxima*, 29, 1-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6735943>
- Jiménez, F., Fardella, C., y Muñoz, C. (2017). Una aproximación microetnográfica de prácticas pedagógicas en escuelas multiculturales. Tensiones y desafíos en torno a la escolarización de inmigrantes y grupos minoritarios. *Perfiles educativos* (39) 156, pp.72-88. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/01-85-2698-peredu-39-156-00072.pdf>
- Jiménez, E (2020). Diálogo entre feminismos en el contexto de la globalización neoliberal. *Revista Estudios Feministas*, 28(1),66072. DOI: 10.1590/1806-9584-2020v28n166072
- Lacerda da Silva, N., Souza, M. y de Oliveira, R. (2017). A Matemática no currículo das escolas indígenas: um desafio da Educação Matemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, (10)3, pp. 149-166. Universidad de Nariño. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2740/274058247009/274058247009.pdf>
- Laurent, V. (2016). Élite(s) e indianidad en Colombia: retos de democracia en contexto de multiculturalismo. *Colombia Internacional* (87), pp. 145-169 Universidad de Los Andes. <https://www.redalyc.org/pdf/812/81245608007.pdf>
- Linare, C. (2015). [Reseña de] Díaz Barriga, Ángel y García Garduño, José María (coords.) (2014). Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países. Buenos Aires. Miño y Dávila. *Clio & asociados* (21), 345-350. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8206/pr.8206.pdf
- Márquez Sánchez, José Juan, & Alarcón Leiva, Jorge (2019). Competencias docentes interculturales. Multiculturalidad y consecuencias para la inmigración. *Estudios Pedagógicos*, 45(2),7-27. DOI: 10.4067/S0718-07052019000200007
- Marín Romero, Fabio (2018). Multiculturalismo e identidad, una mirada desde la hermenéutica analógica. *Revista Perseitas*, 6(2),275-301. DOI: 10.21501/23461780.3017

- Martínez, J. (2019). *Resignificando la educación inclusiva y la multiculturalidad en el Colegio Helvetia*. (Tesis de Maestría). Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/46028/Tesis%20Jos%c3%a9%20Lugo%20Martinez.pdf?sequence=1-&isAllowed=y>
- Martini, W. (2018). Três objeções de Alasdair Macintyre aplicadas ao debate multicultural. *Griot: Revista de Filosofia*, 18(2), 217-232. DOI: 10.31977/grifi.v18i2-.980
- Mateos, F., Olmedo, F., Esteban, M y Muñoz, L (2020). *Repercusiones Multiculturales en el Desarrollo Lingüístico: Efectos en el Rendimiento*. Psico-USF, 25(2),331-342. DOI: 10.1590/1413-82712020250211
- Misión Internacional de Sabios, por la Educación, la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (2019). *Colombia hacia una sociedad de conocimiento*. Versión preliminar No. 1. https://uniandes.edu.co/sites/default/files/asset/document/191205_informe_mision_de_sabios_2019_vpreliminar_1.pdf
- Morelli, S. (2013). El currículo universitario en torno a la formación integral. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Año 9, No. 8, 141-151. Rosario: Laborde Editor.
- Muñoz, S. (2016). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. Repositorio UDG virtual. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/108>
- Objetivos de Desarrollo Sostenible (2012), Objetivo 4. Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas, (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <http://www.eduy21.org/Documentos/Gu%C3%ADa-%20para%20asegurar%20la%20inclusi%C3%B3n%20y-%20de%20equidad-%20en%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>
- Ortiz, E. y Montes, L. (2019). Factores que intervienen para el diseño de currículos pertinentes en contextos de multiculturalidad y pobreza. *Revista redipe*. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/848>
- Pérez, J. (2018). La educación desde los contextos multiculturales: un reto para el trabajo docente, *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/cccss/2018/12/educacion-contextos-multiculturales.html>
- Pérez, F. (2019). Cuerpos parpadeantes: cartografiando multiculturalismos y ciudadanía insurgente en el Vancouver negro de Wayne Compton. *Chakiñan. Revista de Ciencias Sociales Y Humanidades*, (9),22-36. DOI: 10.37135/chk.002.09.02
- Proyecto Educativo Institucional, PEI. (s.f.). Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/79361>

- Pulido, F y Herrera, C. (2018). Predictores de la ansiedad, la felicidad y la inteligencia emocional en un contexto multicultural. *Ciencias Psicológicas*, 12(2), 195-204. DOI: 10.22235/cp.v12i2.1682
- Rivas, J. (2019). El currículo: voces de Babel. *Educere* (23)76, pp. 699-709. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35660459004/35660459004.pdf>
- Rodríguez, A, y Fernández A, (2018). Agentes educativos y multiculturalidad en el aula. *Educação e Pesquisa*, 44, 188506. DOI: 10.1590/S1678-4634201844188-506
- Rohling, M. y Ribeiro. I. (2016). Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. Artigos. *Cad. Pesqui* (46) 160. [https://www.scielo.-br/j/cp/a/8PsmV8yM856PDKnwW6Z6DbB/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/cp/a/8PsmV8yM856PDKnwW6Z6DbB/?format=pdf&lang=pt)
- RRLE. México (2017). ¿Preparados para la autonomía curricular en educación básica? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XLVII, (2), pp. 5 -8 Universidad Iberoamericana. <https://www.redalyc.org/pdf/270/-27052400001.pdf>
- Sarmiento, C (2018). Interculturalidad y multiculturalidad en las humanidades: entre política y ciencia. *Estudos Ibero-Americanos*, 44(2),380-392. DOI: 10.15448/1980-864X.2018.2.28532
- Saillant, F. (2019). Diversité, interculturel, relations et liens: un passage par l'art et par la vidéo. *Periferia* (11) 3, pp. 83-107. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5521/552163810008/55216381000-8.pdf>
- Sciberras, B. (2016). Multiculturalismo e direitos especiais de representação: o problema dos essencialismos identitários. *Caderno CRH* (29) 77, pp. 363-379. Universidade Federal da Bahia <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=347648-350011>
- Sousa, C., Gonçalves, G., Santos, J. y Orgambidez, A, (2019). The Relationship Between Multicultural Competencies and Intercultural Contact: Multicultural Personality and Cultural Intelligence. *Psicologia & Sociedade*, 31. DOI: 10.1590/1807-0310/2019v31166867
- Terra de Andrade, Diego César (2020). Engajamento no Trabalho no Serviço Público: Um Modelo Multicultural. *RAC - Revista de Administração Contemporânea*, 24(1),49-76. DOI: 10.1590/1982-7849rac20201901-48
- Trillos, M (2018). Español-L2 en el contexto multicultural y plurilingüe de la región caribe. *Lingüística y Literatura*, (73),72-95. DOI: 10.17533/u-dea.lyl.n73a04
- VAKIL, Jabbarov Rashid (2021). Psychological direction of the formation of multicultural values. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 25(1),620-637. DOI: 10.22633/rpge.v25iesp.1.15003

- Velasco, A (2018). Del pluralismo en filosofía de la ciencia a la sociedad multicultural de conocimientos. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 13(38),167-182.
- Verdeja, M. y González, X. (2017). La mirada de Paulo Freire ante los retos que la diversidad cultural plantea al currículo de ESO en Asturias: principios de educación intercultural. *Investigación en la Escuela*, 92, 32-45. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/71985/R92-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Villasmil, J. (2016). Reflexiones sobre Derechos Humanos, multiculturalidad y diálogo intercultural. *Serbiluz* (32) 79. Universidad del Zulia. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31046684012.pdf>
- WANG, L y DONG, C (2020). Analysis of the model of integration of multicultural media in the network's space of public opinion. *Transinformação*, 32. DOI: 10.1590/2318-0889202032e200044
- Zambrano, R y Ávila, L (2018). Sociabilidad restringida en aulas multiculturales con niños jornaleros itinerantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77),351-379.