



Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana
E-ISSN: 2500-8870
copalarevista@gmail.com
Red Construyendo Paz Latinoamericana
Colombia

Comprensiones sobre la interculturalidad y sus incidencias pedagógicas

Marin Hermann, Ximena

Comprensiones sobre la interculturalidad y sus incidencias pedagógicas

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0288>

Fecha de recepción: 19 de diciembre de 2022

Fecha de aceptación: 14 de mayo de 2023

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 18, 2023. 199-219

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <http://revistacopala.net/index.php/ojs/issue/view/31>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana

Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Interna](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Comprensiones sobre la interculturalidad y sus incidencias pedagógicas

Understandings of interculturality and its pedagogical implications

Ximena Marin Hermann

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)

Orcid. <https://orcid.org/0009-0005-4975-4043>

DOI. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0288>

Fecha de recepción: 19 de diciembre de 2022

Fecha de aceptación: 14 de mayo de 2023

Fecha de publicación: 01 de julio de 2023

Resumen

La presente reflexión pretende identificar las principales tendencias sobre las relaciones entre interculturalidad y pedagogía, a partir de la revisión de artículos investigativos publicados en diversas plataformas. Como resultado de la lectura categorial de estos documentos, emergen tres criterios centrales que marcan las tendencias sobre la manera de comprender la interculturalidad y su relación con la pedagogía: el origen de la categoría de interculturalidad; el reconocimiento o no de la colonialidad; y el significado que se asigna al concepto de cultura. En esta indagación se confirma que la interculturalidad es un concepto polisémico, que ha sido comprendido y transcurre desde dos extremos, de un lado, desde la racionalidad de la modernidad sin cuestionar los conflictos y tensiones que implican la diversidad, y, desde otros ángulos de mirada, como una forma de resistencia a las estructuras y prácticas de dominación que excluyen y subalternizan a los sujetos y la naturaleza. Estas distintas formas de comprender implican, a su vez diferencias significativas en la manera de ver y actuar desde lo pedagógico.

Palabras claves:

Colonialidad, Cultura, Interculturalidad y Pedagogía.

Abstract

The present reflection aims to identify the main trends on the relationship between interculturality and pedagogy, based on the review of research articles published on various platforms. As a result of the categorical reading of these documents, three central criteria emerge that mark the trends on how to understand interculturality and its relationship with pedagogy: the origin of the category of interculturality; the recognition or not of coloniality; and the meaning assigned to the concept of culture. This inquiry confirms that interculturality is a polysemous concept, which has been understood and is understood from two extremes, on the one hand, from the rationality of modernity without questioning the conflicts and

tensions that diversity implies, and, from other angles of view, as a form of resistance to the structures and practices of domination that exclude and subalternize subjects and nature. These different ways of understanding imply, in turn, significant differences in the way of seeing and acting from the pedagogical point of view.

Keywords:

Coloniality, Culture, Interculturality and Pedagogy.

Introducción

El presente artículo es una aproximación a la comprensión de la interculturalidad y su incidencia en la pedagogía a través de la revisión y análisis de fuentes secundarias resultantes de investigaciones realizadas entre los años 2015 y 2020. Para comprender algunas categorías abordadas en los artículos, se hizo necesario hacer un seguimiento a otras obras publicadas por los mismos autores y otros con fechas más antiguas.

La indagación fue realizada en plataformas especialmente Redalyc-CLACSO utilizando palabras claves referidas. Los artículos encontrados arrojaron subcategorías como: *diversidad, alteridad, multiculturalidad, pluriversidad, convivencia, diálogo, diálogo de saberes, conflicto, tolerancia, ciudadanía, subjetividad, decolonialidad, homogeneidad, heterogeneidad, educación, justicia, política y ética.*

De los 65 artículos y textos encontrados a partir del título o palabras claves, muchos fueron excluidos del análisis porque no aportan en la construcción de la categoría centrales propuestas y su pregunta de investigación no está relacionada con el sentido del presente artículo. Finalmente se utilizaron 25 artículos para el análisis. Adicionalmente, siguiendo las líneas argumentativas de los autores, se consultaron otras obras para precisar o dar claridad de categorías que no son explícitas en los textos.

Una vez seleccionados los artículos se procedió a una lectura categorial que diera cuenta de los significados y sentidos desde dónde y con los cuales se construye el discurso de los autores. Posteriormente se realizaron otras lecturas para profundizar en el sentido que dan los autores a las categorías distintivas para establecer tendencias en relación con las

categorías centrales del artículo (interculturalidad/pedagogía). La información se organizó con los siguientes descriptores: *el contexto de los autores, las preguntas de investigación abordadas, qué es y cómo surge el concepto de interculturalidad, cómo se relaciona esta categoría con otras, que relaciones se establecen entre interculturalidad y pedagogía, cuáles son las principales problemáticas identificadas y qué salidas proponen los autores.*

Como resultado de la revisión y análisis se encuentra que la interculturalidad emerge fundamentalmente de tres procesos según el escenario en que están ubicados los actores y la diversidad de problemáticas que implica: desde la necesidad de construir políticas públicas enfocadas a la diferenciación social y la globalización; desde la resistencia y la defensa de las particularidades culturales y sus identidades; y desde el ámbito académico donde se asume la interculturalidad como objeto de indagación para comprender los problemas relacionados con la diversidad y las culturas.

Además de este primer criterio (la emergencia de la categoría), se encontraron otros dos criterios relevantes que permiten identificar distinciones en la manera como se comprende la interculturalidad: el primero asociado al reconocimiento o no de estructuras de poder colonial y el segundo relacionado con el significado que se le asigna a *cultura*. Es así como emergen dos polos de comprensión sobre la interculturalidad, que, si bien pueden ser considerados como extremos opuestos, presentan complementariedades, tensiones, contradicciones y diversas salidas a las problemáticas sociales interculturales.

Tendencias de la interculturalidad

El concepto de interculturalidad es polisémico, depende del contexto que lo originó, sus relaciones con el poder y las diversas formas de comprender las categorías que lo estructuran. Abordando la primera dimensión, se encontró que esta categoría surge en distintos momentos, contextos y desde diferentes actores desde donde se plantean proyectos políticos distintos a partir del reconocimiento de su incidencia en los Estados Nacionales y la posibilidad o no de construir proyectos globales.

Algunos autores plantean su surgimiento como una preocupación de los Estados de desarrollar políticas públicas que permitan atender los problemas de diferenciación social y la diversidad cultural que surgen en la globalización; otro grupo de autores plantean su emergencia a partir de las movilizaciones sociales y culturales de las comunidades que han encontrado en esta categoría una alternativa para la resistencia y la defensa de las particularidades culturales y sus identidades; no solo desde una perspectiva étnica, sino además, desde distintos movimientos que se presentan, proyectan y reconocen como grupos con identidades y formas particulares de comprender el mundo (feministas, LGBTQ+, ambientalistas, entre otros). La tercera perspectiva surge desde el ámbito académico, con investigadores críticos o no, que han asumido la interculturalidad como objeto de indagación para comprender los problemas relacionados con la diversidad, la alteridad y la cultura; también en este ámbito se pueden encontrar algunos autores pertenecientes a grupos étnicos (Pérez, 2018a), que asumen la interculturalidad desde el ámbito académico, o bien con el propósito de apoyar los movimientos de sus propios grupos desde una perspectiva de resistencia y reconocimiento de la diversidad cultural, o como propuestas que aun reconociendo la necesidad de la decolonialidad, terminan siendo perspectivas de inclusión a la modernidad, es decir, por el reconocimiento jurídico de la *igualdad de derechos*.

En esta primera aproximación a la interculturalidad, es necesario aclarar que esos orígenes se entrecruzan, articulan y no pueden verse por separado, de manera que algunos autores, por ejemplo desde el nivel académicos, asumen la interculturalidad desde la resistencia y la exigencia del respeto a la diversidad, mientras otros plantean la necesidad de generar políticas públicas o reformas al Estado como respuesta a la presión de las organizaciones sociales y/o étnicas (Aguirre & Mantuano, 2015).

Si bien las tendencias pueden tener en parte su origen atendiendo a esta primera comprensión sobre su emergencia, en realidad existen otros factores que las constituyen, especialmente relacionados con la manera de comprender la cultura, la diversidad y por el reconocimiento o no de la colonialidad como ejercicio de poder que, desde la igualdad y la homogeneización han pretendido construir la idea de que existe una comprensión supracultural de la

diferenciación o diversidad humana, negando y excluyendo la existencia de otras formas de ver, comprenderse y relacionarse el mundo.

Siguiendo estos criterios sobre sus orígenes, su reconocimiento o no de la colonialidad y comprensión del significado de cultura, se pueden evidenciar dos grandes tendencias sobre la interculturalidad que implican distintas formas de construirla atendiendo a variedad de subcategorías, sin que ello signifique que al interior de estas dos tendencias no existan otras, ni que al interior de cada una no se presenten tensiones ni contradicciones.

La primera tendencia sobre la interculturalidad surge del reconocimiento de problemáticas relacionadas con la diversidad social y las evidencias de marginación y exclusión de ciertas poblaciones; busca fundamentalmente la construcción de una *ciudadanía inclusiva* que supere las condiciones de injusticia social y rezago sociocultural y económico en pro de un bienestar común o *calidad de vida*. En este sentido, su campo de acción se concentra fundamentalmente en la formulación de políticas públicas que garanticen la *inclusión* de los diversos (especialmente grupos étnicos y poblaciones migrantes) y en el desarrollo de acciones pedagógicas orientadas a la formación de *competencias interculturales* en los operadores del Estado, (servidores públicos, educadores, promotores sectoriales, entre otros) así como en las organizaciones para mejorar sus competencias de participación frente a las instancias gubernamentales y una mayor efectividad en los sectores estatales, buscando responder al discurso de *progreso* de una sociedad globalizada (Aneas Álvarez, 2005; Fiorucci, 2017; Fontalvo et al., 2014; Ibarra, 2020; Ruiz-Matas & Castaño, 2004; Sánchez-Fontalvo et al., 2015; Stefoni & Stang, 2016; Vallejo & Quiroz, 2016).

En esta tendencia, que incluso puede situarse en la necesidad de la emancipación a partir del logro de la dignidad y la libertad, no se reconoce la colonialidad como un ejercicio de poder con estructuras que naturalizan las relaciones con los diversos, calificándolos como esencialistas y atrasados.

Aunque en los artículos que se ubican en esta tendencia no se menciona expresamente cuál es el concepto de cultura que se asume, se puede inferir que esta se concibe desde dos significados: de un lado, como las manifestaciones superficiales de los grupos humanos referidos a los usos y costumbres (formas de vestir, alimentarse, prácticas rituales, lenguas, danza, música, folclor, entre otros); y de otro, como la acumulación de conocimientos científicos y universales que construye y dan valor a las personas como cultas en el sentido de la erudición.

Atendiendo a estas formas de comprender la cultura, la no consideración de la colonialidad y su enfoque hacia las problemáticas surgidas por la diferenciación humana superficial y no profunda, la interculturalidad es en general concebida como la necesidad de reconocer las problemáticas que surgen de la diferenciación social y no cultural, específicamente relacionadas con el atraso, la marginalidad y la injusticia, frente a lo cual el Estado desarrolla prácticas de inclusión, desde la idea del desarrollo y el progreso para garantizar igualdad de oportunidades y derechos a estas poblaciones con necesidades específicas como por ejemplo, migrantes, poblaciones étnicamente diferenciadas e incluso grupos discriminados por condiciones de género y razones socioeconómica.

Es común en esta tendencia referirse a las relaciones entre los diversos grupos humanos indistintamente, como si tuvieran el mismo significado la interculturalidad, la multiculturalidad o la pluriculturalidad, refiriéndose a la existencia de grupos humanos con diversidad de culturas en el sentido planteado.

Otro de los rasgos distintivos de esta tendencia es la importancia que se le asigna a la necesidad de cambiar las actitudes de rechazo, racismo y discriminación por la tolerancia, el respeto y la aceptación mutua, como alternativas para la superación de los conflictos y de las tensiones logrando mejores niveles de convivencia, una sociedad más justa, democrática y en paz.

Derivada de estos criterios propuestos para la comprensión de la interculturalidad, se evidencia una segunda tendencia en el polo opuesto, que emerge especialmente de autores latinoamericanos, estrechamente relacionada con enfoques críticos que construyen nuevos ángulos de mirada para comprender las relaciones conflictivas entre el Estado y las poblaciones diversas culturalmente (Aguirre & Mantuano, 2015, 2015; Angarita-Ossa & Campo-Ángel, 2015; Argüello Parra et al., 2019; Arias-Ortega et al., 2019; Cerda, 2020; Charabati, 2013; Cruz, 2015; Díaz, 2010; Giner Espín et al., 2018; Kothari et al., 2020; Leite et al., 2019; Maldonado Rivera & del Valle Rojas, 2016; Marín, 2017; Moreno Medrano et al., 2019; Pérez, 2018a; Quintar, 2018; Walsh, 2013, 2010a, 2010b; Walsh & García, 2015). En general podría decirse que esta tendencia surge *desde abajo*, es decir, desde las organizaciones sociales y culturales que resisten y luchan por el reconocimiento de su identidad como condición para su pervivencia.

El segundo rasgo es que en esta tendencia se reconoce un ejercicio de poder histórico, es decir, la colonialidad con estructuras que se operan a través de los Estados modernos que ha impuesto una sola manera de ver la realidad como universal, racionalizada y naturalizada, implicando la necesidad moral de homogeneización, instaurando e imponiendo las ideas de progreso y desarrollo. Esto solo es posible a partir de la construcción de distinciones humanas, según las cuales las poblaciones diversas social y culturalmente son ubicadas en la escala más baja de una línea evolutiva humana ideológicamente construida desde el saber (salvajes, bárbaros, incivilizados, atrasados, incultos y subdesarrollados), cuyo culmen son las civilizaciones occidentales.

En relación con el tercer rasgo de esta tendencia sobre la interculturalidad, considera la cultura más allá de los usos y costumbres o de sus manifestaciones externas y superficiales, considerando que la cultura se refiere también a los marcos de sentido propios o cosmovisiones que implican una manera de relacionarse con la realidad, es decir, una manera particular de comprender, ser y estar en el mundo. Desde esta perspectiva, que plantea distinciones profundas en la diversidad, es insostenible la idea de la evolución humana impuesta por la colonialidad, emergiendo lo que algunos autores han llamado pluriversidad

(Kothari et al., 2020), según la cual, existen diversas culturas con formas distintas de comprender, relacionándose de manera simétrica u horizontal. Bajo esta emergencia, el sentido de la pluriversidad implica ir más allá de la tolerancia, proponiendo el diálogo de saberes que reconozcan los conflictos y las tensiones a la vez que los vínculos de sentidos para proyectos futuros distintos a los que impone la modernidad.

En esta tendencia los autores plantean que la concepción monocultural del mundo impuesta por la modernidad oculta un ejercicio de poder que excluye, margina y subalterniza la diversidad cultural, presentando una sola forma de realización humana cifrada en el conocimiento científico, la calidad de vida, el consumo y la acumulación de capital.

Igualmente, esta tendencia de interculturalidad, critica la versión más liberal y progresista de la colonialidad, según la cual se plantea la multiculturalidad desde una posición asistencialista y esencialista, como una alternativa para comprender y solucionar los conflictos que surgen de la diversidad humana, argumentando que la multiculturalidad solo llega hasta el reconocimiento de la diversidad sin abordar las tensiones y conflictos que se generan y están mediados por un ejercicio de poder desde la colonialidad. De esta manera, se comprende la tolerancia y el respeto como una falsa salida, ratificando las diferencias entre un *nosotros*, los desarrollados y los *otros*, los atrasados.

Siguiendo estos planteamientos, en esta segunda tendencia se considera que la interculturalidad parte del reconocimiento de que la modernidad, en el proceso de construcción de sujetos a su medida, excluye, margina y subalterniza los diversos, haciéndose necesario la deconstrucción de los sujetos, las estructuras y los dispositivos de poder, para encontrar nuevas maneras de comprender, sentir, ser, estar y actuar en el mundo. De manera más específica, la interculturalidad podría ser comprendida como el espacio relacional y temporal que pone en tensión distintas cosmovisiones, reconociendo la necesidad de superar los aspectos negativos de estas tensiones, que implica la necesidad de historiar los sujetos desde la reconfiguración de sus subjetividades y también la necesidad de procesos dialógicos

para construir proyectos sociales comunes sin anular las diferencias o como dicen algunos autores, apresurando *otros mundos posibles*.

Dentro de esta segunda tendencia se pueden reconocer al menos tres vertientes frente a la colonialidad: 1. Orientada hacia la construcción de nuevas formas de convivencia desde la diversidad. En esta orientación es necesario el reconocimiento de las diferencias para potenciar las relaciones entre los diversos a través de un diálogo en el que las reglas no se imponen a priori sino que se construyen en el proceso (Charabati, 2013); 2. Que entiende la interculturalidad como un proyecto decolonial que implica identificar y deconstruir todas las estructuras de poder, de saber y del ser (Angarita-Ossa & Campo-Ángel, 2015; Argüello Parra et al., 2019; Arias-Ortega et al., 2019; Cerda, 2020; Giner Espín et al., 2018; Leite et al., 2019; Moreno Medrano et al., 2019; Pérez, 2018b; Walsh, 2013, 2010a, 2010b; Walsh & García, 2015); 3. Más allá de la identificación de las estructuras de poder propone como alternativa la reconfiguración de las subjetividades a partir de devolverle al sujeto su capacidad como constructor de conocimiento para potencializar el presente y hacer posibles otros futuros distintos a los impuestos por la modernidad (Díaz, 2010; Quintar, 2018).

Es importante decir que si bien algunos autores se plantean desde este enfoque decolonial y podrían ser ubicados en esta tendencia, si bien fueron tenidos en cuenta para la construcción de este artículo, presentan salidas que no están suficientemente articuladas con el enfoque epistémico decolonial (Burgos Ayala, 2016; Vallejo & Quiroz, 2016).

Implicaciones de la interculturalidad en la pedagogía

Según lo planteado hasta aquí, comprendiendo la interculturalidad como un concepto polisémico que depende entre otras cosas: de los contextos en que se origina; el reconocimiento o no de la colonialidad y sus mecanismos de poder; y el significado que se le asigna a cultura, se pueden plantear distintos ángulos de mirada sobre las relaciones entre interculturalidad y pedagogía, comprendiendo a esta última como el sentido de la formación humana que se da más allá de la escuela y que implica otras dimensiones de la existencia.

Este apartado evidencia las perspectivas sobre lo pedagógico que pueden construirse a partir de las tendencias y vertientes planteadas sobre la interculturalidad. Si bien estas tendencias tienen implicaciones en lo didáctico, es decir, en los múltiples dispositivos que emergen para concretar las visiones pedagógicas, no es posible definir, a partir de los artículos analizados, las tendencias didácticas, por lo tanto, se dejan enunciados algunos lineamientos comunes o no que orientan distintas formas de actuación en la formación, sin desconocer que es necesario profundizar en las categorías y dispositivos didácticos propuestos por los mismos.

Implicaciones pedagógicas en la primera tendencia sobre la interculturalidad

En la primera tendencia planteada se considera la educación como el escenario privilegiado para construir actitudes, valores, percepciones y prácticas que permitan afrontar las tensiones y problemáticas que se generan en las interrelaciones culturales planteándose como objetivo la construcción de una *ciudadanía intercultural inclusiva*. En este sentido, se puede decir que la educación es una vía esencial y un espacio de intervención para la transmisión y formación según los dispositivos construidos por el Estado que se soportan en el conocimiento producido disciplinalmente sobre la diferenciación racial humana. Reconociendo que esta problemática es atendida con un enfoque monocultural, se construye un enfoque multicultural, enunciado por algunos autores como intercultural dando respuesta al mundo de las *interdependencias, integraciones, correspondencias y complementariedades* desde el marco de los derechos humanos (Aneas Álvarez, 2005; Fiorucci, 2017; Fontalvo et al., 2014; Ibarra, 2020; Ruiz-Matas & Castaño, 2004; Sánchez-Fontalvo et al., 2015; Stefoni & Stang, 2016; Vallejo & Quiroz, 2016).

Estos procesos de transmisión se orientan no solo a la formación específica de *competencias* en promotores o agentes interculturales, responsables de la atención directa a las problemáticas que surgen con los diversos para los distintos sectores del Estado (educación, salud, justicia, entre otros), sino que también buscan efectos más generales, incluyendo en los currículos escolares, *didácticas interculturales* para la formación de todos los ciudadanos, desde una perspectiva de diferenciación social que apuesta por la inclusión, la equidad, la participación y la justicia social.

En este sentido, se comprende la pedagogía como método *interrelacionar* donde pone en el centro la racionalidad para formar ciudadanos activos, respetuosos y comprensivos de las diferencias humanas capaces de participar activamente en las instancias previstas por el Estado para lograr sociedades más justas e inclusivas. De esta manera, se entiende la necesidad de la construcción de consciencia sobre el rol de los ciudadanos como práctica de su libertad, entendida como la participación (incidencia en la formulación de políticas públicas) para el pleno ejercicio de los derechos humanos.

Al ser una práctica de *intervención organizada* desde la racionalidad y los dispositivos educativos del Estado, estaría también sometida a los procesos de evaluación por competencias, reconociendo que la educación para la interculturalidad no debe ser planteada como una asignatura sino como un enfoque transversal al currículo.

Una distinción importante en esta tendencia es la necesidad planteada por algunos autores (Fiorucci, 2017; Sánchez-Fontalvo et al., 2015), de trabajar con los docentes como actores estratégicos para la construcción de la *ciudadanía intercultural inclusiva* que genere nuevas formas de actuación pedagógica en sus contextos multiculturales específicos, reconociendo las problemáticas de exclusión, desigualdad, marginalidad y atraso, convirtiéndose en un actor político mediante su participación en los asuntos públicos en sus propios contextos.

Implicaciones pedagógicas en la segunda tendencia sobre la interculturalidad

Como se planteó, el reconocimiento de la colonialidad en la segunda tendencia conlleva una crítica al sistema educativo institucionalizado por su carácter excluyente a pesar de plantear un *reconocimiento* de la diversidad en su propuesta de multiculturalidad. Según estos autores (Aguirre & Mantuano, 2015; Angarita-Ossa & Campo-Ángel, 2015; Argüello Parra et al., 2019; Arias-Ortega et al., 2019; Cerda, 2020; Charabati, 2013; Cruz, 2015; Díaz, 2010; Giner Espín et al., 2018; Kothari et al., 2020; Leite et al., 2019; Maldonado Rivera & del Valle Rojas, 2016; Marín, 2017; Moreno Medrano et al., 2019; Pérez, 2018a; Quintar, 2018; Walsh, 2013, 2010a, 2010b; Walsh & García, 2015), el discurso y las prácticas educativas del Estado son etnocéntricas, monoculturales y funcionan como un dispositivo de poder

homogeneizador con una visión universalista y neutralizadora fundamentada desde la disciplinarianidad de las ciencias sociales y humanas. En este sistema el niño/a es anulado al extraérsele de su propio contexto de saberes y conocimientos, llevándolo a través de pedagogías de aprendizaje de conocimientos científicos validados como únicos y verdaderos. En este sentido, la escuela de la modernidad es un proceso de construcción de sujetos individuales, apolíticos, con una ética que niega al otro, compite con el otro y termina excluyéndolo y marginándolo.

Los currículos promovidos desde el Estado están diseñados escalimétricamente para todos los alumnos bajo la idea de que todos los seres humanos hacen parte de una sola cultura.

En esta crítica al sistema educativo se incluyen cuestionamientos profundos a la llamada desde el Estado como educación intercultural, pero que en realidad se fundamenta en el enfoque multiculturalista, incluso, aquellas prácticas de educación orientadas hacia las culturas étnicamente diferentes, conocidas como *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB) y la etnoeducación, que se acciona desde la racionalidad monocultural eurocéntrica occidental instituida en la escuela. Estas prácticas están fundadas epistemológicamente hacia la negación de perspectivas plurales que permitan la producción de conocimientos en la escuela, confirman el racismo y la violencia epistémica reflejados en la sociedad, sus instituciones y organizaciones, incluida la escuela. En este sentido la mal llamada *interculturalidad*, orientada hacia la cohesión social mediante el diálogo y la tolerancia para formar ciudadanos universales, termina asimilando y subordinando a los grupos diversos en la cultura hegemónica al ser incapaz de superar las causas de la asimetría cultural vigente.

Acogiendo esta crítica, se plantea que las problemáticas asociadas a la diversidad cultural no se pueden resolver desde la educación oficial y sus marcos epistémicos, haciéndose necesario abrir el ángulo de mirada hacia otras formas de comprender lo pedagógico, recogiendo desde las experiencias de resistencia y movilización social, otras concepciones sobre la formación que han pervivido ancestralmente. Desde esta visión, la instauración de una perspectiva realmente cultural implicaría un salto epistémico que supere la racionalidad colonial y

permita el tránsito para la creación o recreación de otras formas de ser y estar en el mundo. De manera general se puede concebir la pedagogía en esta tendencia, como el espacio de disputa y tensión entre diferentes formas de comprender el mundo, es decir, una tensión entre diferentes epistemes/cosmovisiones; una pedagogía como potencia y posibilidad de deconstruir los discursos, estructuras y prácticas de construcción de sujetos y abrirse a nuevas posibilidades de formación para la conciencia y la autonomía.

Un rasgo común que se deriva de esta manera de comprender la pedagogía en esta tendencia de la interculturalidad y las vertientes planteadas es situar la colonialidad en el contexto histórico en el cual se ha producido, entendiendo la historización como un dispositivo que permite construir conciencia individual y colectiva, mediante las preguntas ¿quiénes somos? y ¿cómo hemos llegado a ser lo que somos? (Argüello Parra et al., 2019; Cerda, 2020; Charabati, 2013; Kothari et al., 2020; Maldonado Rivera & del Valle Rojas, 2016; Quintar, 2018; Walsh, 2013, 2010a, 2010b; Walsh & García, 2015).

A pesar de que las vertientes planteadas se pueden diferenciar metodológicamente, en realidad, no son islas de pensamiento, sino que mantienen fuertes interrelaciones en sus apuestas frente a la colonialidad. Cabe aclarar que estas vertientes no se pueden comprender estrictamente como proyecto decolonial, excepto la liderada por Walsh y otros autores (Argüello Parra et al., 2019; Cerda, 2020; Charabati, 2013; Kothari et al., 2020; Maldonado Rivera & del Valle Rojas, 2016; Quintar, 2018; Walsh, 2013, 2010b, 2010a; Walsh & García, 2015).

A pesar de compartir algunos dispositivos se diferencian en el sentido que orientan cada uno de ellos: 1. Un sentido para la construcción de *convivencia* (Charabati, 2013; Maldonado Rivera & del Valle Rojas, 2016); 2. Un sentido para la deconstrucción de estructuras, sentidos y prácticas coloniales (Angarita-Ossa & Campo-Ángel, 2015; Argüello Parra et al., 2019; Arias-Ortega et al., 2019; Cerda, 2020; Giner Espín et al., 2018; Leite et al., 2019; Moreno Medrano et al., 2019; Pérez, 2018a; Walsh, 2013, 2010b, 2010a; Walsh & García, 2015); 3. Un sentido para la reconfiguración de las subjetividades asumiendo la potenciación de los

sujetos como constructores de conocimiento y otros futuros posibles (Díaz, 2010; Quintar, 2018).

En esta primera vertiente, un aporte fundamental de la interculturalidad es situar la colonialidad como fenómeno en el contexto histórico en que se ha producido, es decir, plantearse las preguntas por los procesos de subjetivación. Con este propósito se propone en el nivel personal, apelar a la memoria para la construcción de biografías como dispositivo para desarrollar una consciencia colectiva que posibilita la apertura y la deconstrucción de los conceptos sobre los que se fundamenta la colonialidad.

En esta tarea el sujeto está obligado a distanciarse de la teoría disciplinar social y humana, retirando de su espacio y de su tiempo, todo saber ya disponible. Sin esta actitud no sería posible comprender de otra manera lo acontecido.

En este punto es necesario hacer una distinción sobre el significado de la convivencia. En este primer sentido, la convivencia difiere con la planteada desde la primera tendencia sobre la interculturalidad porque está enfocada a la pluriversidad, trata de *desordenar el orden*, las pretensiones de verdad, la universalidad, desde el lenguaje, mediante el reconocimiento de la pluralidad y la alteridad.

La segunda vertiente se podría decir es propiamente un proyecto decolonial, titulado *interculturalidad crítica* y desarrollado fundamentalmente por Walsh y otros autores. Esta vertiente enlaza lo pedagógico y lo decolonial como una metodología imprescindible para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. Bajo esta apuesta, “las luchas sociales son escenarios pedagógicos en donde se ejercen *pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, re-aprendizaje, reflexión y acción*, con el propósito de derrumbar la situación colonial y hacer posible otra cosa”. (Walsh, 2013, p. 29). Según esta vertiente, Walsh (2013) enuncia que:

...es a partir del *horizonte histórico de larga duración* que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial como

apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y por ende a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser (p. 25).

En este sentido, es la memoria histórica colectiva la que articularía el proyecto pedagógico decolonial al ser el espacio en donde se *entreteje* la práctica de lo pedagógico y lo decolonial, dándole un lugar a los sabedores como los portadores de la memoria ancestral. Como lo dice Walsh & García (2015):

...casa adentro, el proyecto se desenvuelve con el proceso de escribir la memoria colectiva como herramienta para construir y fortalecer un sentido de pertenencia, comprensión e involucramiento entre las nuevas generaciones distanciadas –por la modernidad y la tecnología- de la tradición oral y los y las mayores... es un saber colectivizado... es afianzamiento, es la verificación de qué es un hecho ancestral... no es un relato efímero del pasado, sino un constructor y un registro duradero que significa, alimenta, edifica y sostiene la pertenencia, la existencia y la continuidad del presente con el pasado (pp. 82-84).

Este proceso no transcurre en la escuela y en los escenarios de educación formal sino en todos los lugares no formales en los que las luchas sociales tienen incidencia.

En cuanto a la tercera vertiente, el proceso de reconfiguración de las subjetividades mediante la producción de conocimiento y la construcción de consciencia implica para Quintar (2018) y Díaz (2010) fundamentalmente, asumir dos desafíos. El primero se refiere a un problema de desafío epistémico y producción de conocimiento: el pensar como resonancia del sentir como dispositivo de activación de la imaginación. El segundo desafío es desbordar el individualismo mediante el encuentro que implica el reencuentro con nuestras propias raíces y con nuestra propia cultura. Quintar (2018) en este sentido propone una pedagogía de las cosmovisiones que implica desplazarse de las coordenadas de la modernidad y pasar a unas coordenadas historizadas a partir de la experiencia. Esta recolocación, al cambiar el ángulo

de mirada, amplía el sentido de la consciencia del sí en el mundo de la vida, dando cohesión, pertenencia y sentido identitario. Es importante destacar que para esta tendencia lo denominado como diferente por la lógica civilizatoria, no es una cuestión de *raza o clase* solamente. La diferencia que realmente hay que destruir son las coordenadas epistémicas del orden dominante.

Para Quintar (2018) una de las condiciones fundantes de esta perspectiva de reconfiguración de la subjetividad es:

...la memoria y por ende, la historia, entendidos como dos conceptos y/o categorías y dimensiones cargadas de sentidos y significados que nos conforman identitariamente; entendiendo que la identidad no es monolítica, sino que es dinámica, multifacética e historiable, pero que se alimenta de ese núcleo magmático y vital como lo es la red significativa que nos acoge y nos sostiene. Y la historia da cuenta de esa red significativa que es reinterpretada por el sujeto en su tiempo, espacio y devenir, pero que lo constituye (p. 235).

Conclusiones

Según la revisión de los artículos el concepto de interculturalidad es polisémico y para comprenderlo es necesario contextualizarlo haciendo uso de categorías relevantes que se conciben de manera distinta en cada tendencia; para este artículo se identificaron tres: la colonialidad y el sentido de cultura y por último, una referida al contexto de su surgimiento, es decir, si emerge de abajo hacia arriba, desde las propuestas epistémicas y las acciones de las organizaciones sociales o surge de arriba hacia abajo como un acto de intervención para construir sentido desde la racionalidad moderna.

La interculturalidad se ha debatido en las reflexiones teóricas y epistémicas pero muy pocas han avanzado en el cómo se plasman en el currículo y las didácticas, por eso se hace necesario indagar y construir dispositivos pedagógicos y didácticos desde la perspectiva intercultural crítica, que reconozcan al sujeto como constructor de conocimiento, desde diferentes apuestas pedagógicas de pueblos diversos como por ejemplo la educación propia-ancestral.

Es pertinente hacer una consideración de orden metodológico en la revisión de los artículos ya que estos no expresan explícitamente el significado de las categorías que permiten construir el sentido de la interculturalidad. En consecuencia, es necesario profundizar en otros escritos de los autores analizados para ver el sentido aplicado a estas categorías fundamentales o para constatar que el autor utiliza indiscriminadamente las categorías.

Queda algunas preguntas: ¿cómo se articula la democracia como forma de gobierno con la interculturalidad? ¿Se puede hablar de construcción ciudadana y social a partir de la pluriversidad y cuáles serían las claves para poder transitar este camino? La interculturalidad ha sido referida generalmente a las relaciones entre el Estado y los grupos étnicamente diferenciados, incluidos los migrantes, en este sentido ¿la interculturalidad puede aplicarse en contextos que no son diferenciados étnicamente sino con poblaciones o colectivos que se autodefinen desde la identidad e incluso con los sujetos que están contruidos desde la modernidad y no hacen parte conscientemente de grupos étnicos? (ciudadinos, campesinos, paisas, llaneros, boyacenses, entre otros).

Atendiendo a todo esto, hay una consideración importante que tiene que ver con la actuación del investigador: para comprender el problema de la interculturalidad no basta la discusión teórica, sino que es necesario reconocerla como una cuestión política y ética que implica una postura por parte del investigador, es decir, construir un ángulo de mirada desde sus propias vivencias y experiencias. En últimas, hay que reconocer que es una cuestión epistémica.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, É. F. H., & Mantuano, N. C. (2015). La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 18, 147-162. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846095009.pdf>
- Aneas Álvarez, M. A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista IberoAmericana de Educación*, 36(13), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie36133004>
- Angarita-Ossa, J. J., & Campo-Ángel, J. N. (2015). La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. *Entramado*, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21129>
- Argüello Parra, A., Anctil Avoine, P., Argüello Parra, A., & Anctil Avoine, P. (2019). Presentación Decolonialidad y educación: Epistemologías y experiencias desde el sur global. *Sinéctica*, 52. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)/0052/001](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)/0052/001)

- https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2019000100001
- Arias-Ortega, K. E., Riquelme Bravo, P. A., Arias-Ortega, K. E., & Riquelme Bravo, P. A. (2019). (Des) encuentros en la Educación Intercultural en Contexto Mapuche, Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 177-191. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836arias8>
- Burgos Ayala, A. (2016). Buen vivir con la naturaleza en las instituciones educativas: Una necesidad en Boyacá, Colombia. *Culturales*, 4(2), 185-208. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69448828009>
- Cerda, C. (2020). Re-existencias pedagógicas. Reflexiones sobre la corporalidad en la práctica pedagógica desde una aproximación decolonial. *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante (ISSN 2452-4301)*, 2(4), Article 4. <https://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/83>
- Charabati, E. (2013). Educación intercultural. Rupturas necesarias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 35(2), 92-105. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545089006.pdf>
- Cruz, E. (2015). La interculturalidad en las políticas de educación intercultural. *Praxis & Saber*, 6(12), 191-207. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-01592015000200010&script=sci_abstract&tlng=es
- Díaz, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: Entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, 13, 217-233. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a09.pdf>
- Fiorucci, M. (2017). Educar a la ciudadanía global en una perspectiva intercultural. *Revista española de educación comparada*, 30, 44-60. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.20629>
<https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/20629>
- Fontalvo, I. M. S., Salazar, N. V., & Díaz, O. H. (2014). La formación del profesorado en instituciones educativas multiculturales y en situación de vulnerabilidad. Base para construir ciudadanía inclusiva e intercultural. *Revista logos ciencia y tecnología*, 6(1), 57-67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517751550005>
- Giner Espín, A., Saldívar Moreno, A., Duarte Cruz, J. M., Keck, C., Giner Espín, A., Saldívar Moreno, A., Duarte Cruz, J. M., & Keck, C. (2018). Re-pensando la colonialidad y decolonialidad en el espacio de la educación no formal desde la interculturalidad crítica en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. *Sinéctica*, 50, 0-0. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-005](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-005)
- Ibarra, F. L. (2020). Metodologías interculturales y decoloniales: Inclusión de las tradiciones discursivas originarias y rurales en la didáctica de la lengua. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, L(1), 1-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27060320004>
- Kothari, A., Salleh, A., Escobar, A., Demaria, F., & Acosta, A. (2020). Hallar senderos pluriversales[1]. *Revista del CESLA*, 25, 3-24. <https://www.redalyc.org/journal/2433/243362830012/243362830012.pdf>
- Leite, L. H. A., Ramalho, B. B. M., & Carvalho, P. F. L. D. (2019). A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL SOBRE A ESCOLA. *Educação em Revista*, 35. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214079>

- Maldonado Rivera, C., & del Valle Rojas, C. (2016). EPISTEME DECOLONIAL EN DOS OBRAS DEL PENSAMIENTO MAPUCHE: RE-ESCRIBIENDO LA INTERCULTURALIDAD. *Chungará (Arica)*, 48(2), 319-329. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562016005000018>
- Marín, J. (2017). Eurocentrismo, el racismo y interculturalidad en el contexto de la globalización. *Revista de Educação Pública*, 26(62/2), Article 62/2. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5473>
- Moreno Medrano, L. M., Corral Guillé, G., Moreno Medrano, L. M., & Corral Guillé, G. (2019). Metodologías inductivas interculturales para una pedagogía decolonial. *Sinéctica*, 52. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-003)
- Pérez, E. (2018a). El lenguaje comunal como aproximación metodológica decolonial. *Avá*, 33, 141-164. <https://www.redalyc.org/journal/1690/169062373007/html/>
- Quintar, E. B. (2018). LA DIVERSIDAD CULTURAL EN AMÉRICA LATINA. UN PROBLEMA ÉTICO POLÍTICO PARA LA FORMACIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 19, Article 19. <https://doi.org/10.25074/07195532.19.975>
<http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/975>
- Ruiz-Matas, C. B., & Castaño, F. J. G. (2004). Mediación intercultural en sociedades multiculturales: Hacia una nueva conceptualización. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 4, 123-142. <https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/219/b15132961.pdf?sequence=1#:~:text=Por%20tanto%2C%20entendemos%20la%20Mediaci%C3%B3n,a%20un a%20o%20varias%20culturas.>
- Sánchez-Fontalvo, I. M., Aguirre-Domínguez, W. R., & Ochoa-Triana, J. C. (2015). La identidad cultural como elemento clave para profundizar en los procesos educativos que apunten a la convivencia en sociedades multiculturales. *Praxis*, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.21676/23897856.1554>
<https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/1554>
- Stefoni, C., & Stang, F. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales (Santiago)*, 48(185), 153-182. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Vallejo, D., & Quiroz, L. F. (2016). *Concepciones ancestrales sobre tierra, territorio y territorialidad desde comunidades indígenas participantes en el programa de licenciatura en Pedagogía de la madre tierra y diálogo de saberes con la Licenciatura en Educación Básica Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia*. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/23139>
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/23139/1/VallejoDaniel_2016_ConcepcionesTierraTerritorio.pdf
- Walsh, C. E. (2013). *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir: Vol. I*. Ediciones Abya-Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>

- Walsh, C. E. (2010a). *Aula Intercultural» Interculturalidad crítica y educación intercultural*. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Walsh, C. E. (2010b). *Interculturalidad crítica y pluralismo jurídico* [WorkingPaper]. Brasilia, Procuraduría del Estado; Ministerio de Justicia. <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/6205>
- Walsh, C. E., & García, J. (2015). *Memoria colectiva, escritura y Estado. Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatoriana*. <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/5178>

Resumen curricular

Bióloga, Magister en Desarrollo Rural y Licenciada en Teatro. Candidata a Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Investigadora del grupo “Construyendo Comunidad Educativa”, de la línea de investigación Currículo e interculturalidad de la UPTC. Actual docente de básica secundaria en la Secretaría de Educación de Boyacá. Ganadora de tres becas teatrales del Programa Nacional de Estímulos a la Creación y la Investigación años 2010, 2013 y 2015 del Ministerio de Cultura de Colombia. ximelalluvia@gmail.com