

Interculturalidad Latinoamericana: agencia política, pluralidad epistémica y educación¹



Cómo citar este artículo:

Lizarazo, A. (2024) Interculturalidad Latinoamericana: agencia política, pluralidad epistémica y educación. Revista Encuentros, Vol. 22-03 de 2024.

DOI: 10.15665/encuent.v22i03-Julio-dic..3391

Alejandro Lizarazo Cordero
Universidad de San Buenaventura de Medellín
alcord2116@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-1654-6863>

Recibido: Noviembre 12, 2023 / Aceptado: octubre 1, 2024

RESUMEN

Este artículo de revisión, derivado de la investigación doctoral del autor, presenta algunas tendencias interpretativas de la interculturalidad latinoamericana, sus usos y los principales debates a los que se enfrenta en el camino de posicionarse como una propuesta política y educativa para la transformación social. Metodológicamente se procede a través de una Revisión y Análisis Documental (RAD). Se discuten tres perspectivas: la interculturalidad como concepto político protagonista de las luchas de los movimientos indígenas, la interculturalidad y el diálogo de saberes como propuestas ético políticas para el reconocimiento del pluralismo epistemológico y, finalmente, la interculturalidad en el ámbito educativo como herramienta fundamental de cambio social. Se concluye que, a pesar de las controversias, la interculturalidad es un campo teórico que permite seguir reflexionando los fenómenos propios de los espacios de encuentro cultural, y posibilita desarrollar marcos conceptuales y herramientas analíticas para abordar los desafíos que surgen en contextos multiculturales.

Palabras clave: Interculturalidad, diálogo intercultural, pluralidad epistémica, educación intercultural.

Interculturality in Latin America: Political Agency, Dialogue of Knowledge, and Education

ABSTRACT

This review article, derived from the author's doctoral research, presents some interpretative trends of Latin American interculturality, its uses and the main debates it faces on its way to positioning itself as a political and educational proposal for social transformation. Methodologically, we proceed through a Documentary Review and Analysis (RAD). Three perspectives are discussed: interculturality as a political concept protagonist of the struggles of indigenous movements, interculturality and dialogue of knowledge as ethical-political proposals for the recognition of epistemological pluralism and, finally, interculturality in the educational field as a fundamental tool for social change. It is concluded that, despite the controversies, interculturality is a theoretical field that allows further reflection on the phenomena of cultural encounter spaces, and makes it possible to develop conceptual frameworks and analytical tools to address the challenges that arise in multicultural contexts.

Keywords: Interculturality, intercultural dialogue, epistemic plurality, intercultural education.

¹ Artículo de investigación derivado del proyecto de investigación doctoral titulado "Educación propia e intercultural. Ideales formativos de los pueblos indígenas en Colombia"

A interculturalidade na América Latina: agência política, diálogo de saberes e educação

RESUMO

Este artigo de revisão, derivado da pesquisa de doutorado do autor, apresenta algumas tendências interpretativas da interculturalidade latino-americana, seus usos e os principais debates que enfrenta em seu caminho para se posicionar como uma proposta política e educacional para a transformação social. Metodologicamente, procedemos por meio de uma Revisão e Análise Documental (RAD). São discutidas três perspectivas: a interculturalidade como conceito político no centro das lutas dos movimentos indígenas, a interculturalidade e o diálogo de saberes como propostas ético-políticas para o reconhecimento do pluralismo epistemológico e, finalmente, a interculturalidade no âmbito educacional como ferramenta fundamental para a mudança social. Conclui-se que, apesar das controvérsias, a interculturalidade é um campo teórico que nos permite continuar refletindo sobre os fenômenos inerentes aos espaços de encontro cultural e possibilita o desenvolvimento de estruturas conceituais e ferramentas analíticas para enfrentar os desafios que surgem em contextos multiculturais.

Palavras-chave: Interculturalidade, diálogo intercultural, pluralidade epistêmica, educação intercultural.

Introducción

La investigación de los fenómenos que ocurren en los espacios de encuentro entre culturas —encuentro intercultural— ha sido un tema central para los estudios de la antropología y los estudios culturales. Este espacio se revela como un ámbito fundamental para la investigación debido a que en él convergen diversas dinámicas y procesos que trascienden el mero encuentro entre culturas. Allí, ocurren procesos relacionales que implican el intercambio cultural a partir del cual se produce una mutua transformación y enriquecimiento cultural (Barth, 1969; Geertz, 1973). Estas relaciones “se definen no solo en términos de cultura, sino también en términos de etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad” (Dietz, 2017, p. 192). De igual manera, ocurren procesos de interpretación y traducción cultural que permiten a los individuos comprender y adaptarse a realidades diferentes a la propia (Geertz, 1973). En sí, el espacio intercultural se constituye como vital en la construcción de la identidad del sujeto, el intercambio de saberes culturales, los procesos de subjetivación, la reconfiguración de las identidades culturales, entre otros de gran relevancia para comprender la evolución de las culturas. Bajo este contexto, la interculturalidad se configura como un concepto esencial para comprender la complejidad y las implicaciones que tienen los procesos antes mencionados. Invita al análisis de las múltiples formas en que las culturas se relacionan, entrelazan, interactúan y se transforman, dando lugar a distintos fenómenos objeto de análisis.

El abordaje teórico de la interculturalidad en Latinoamérica ha tenido un amplio desarrollo durante las últimas cuatro décadas, su relevancia radica no solo en su significado conceptual —mencionado anteriormente— sino en su despliegue en diferentes disciplinas como la antropología (Dietz, 2003; 2017), la sociología (Pantel, 2020), la educación (Walsh, 2009; 2010), los estudios culturales (Mato, 2019) y la comunicación intercultural (Alsina, 1999; Martín-Barbero, & Berkin, 2017). En este sentido, la interculturalidad como campo teórico se ocupa del estudio de los procesos de interacción cultural, las dinámicas de poder, los discursos y prácticas interculturales, la educación, así como las políticas y estrategias para promover la convivencia en sociedades diversas y multiculturales.

La interculturalidad emerge como un concepto político, teórico y práctico fundamental en el contexto de la diversidad cultural y de las sociedades multiculturales. En América Latina adquiere una relevancia significativa, impulsada por los movimientos sociales y, en especial, por los movimientos indígenas que buscan el reconocimiento y la protección de los derechos de las culturas indígenas en sociedades democráticas y pluralistas (Walsh 2010; Guido; 2015). La interculturalidad se convierte en una herramienta para reivindicar la valoración y el respeto por las prácticas, saberes, cosmovisiones e identidad cultural de estos grupos, al tiempo que promueve la igualdad de derechos para todos en la sociedad (Walsh, 2017).

El propósito de este artículo es explorar y analizar las perspectivas teóricas de la interculturalidad, centrándonos en tres dimensiones fundamentales en su uso: la interculturalidad como concepto político, el diálogo intercultural y el pluralismo epistemológico y, la interculturalidad en el campo educativo. A través de este análisis, buscamos comprender a fondo la interculturalidad y su relevancia en el contexto de América Latina, abordar los debates más importantes que la rodean, así como resaltar que, a pesar de sus tensiones y controversias, es un concepto que debe ocupar aún hoy un lugar primordial en la búsqueda de una sociedad más justa.

En el primer apartado se examina la interculturalidad como concepto político y su relación con los movimientos sociales en la región. La interculturalidad y su dimensión política surge como una respuesta a las desigualdades históricas y las prácticas de discriminación y exclusión de las culturas indígenas y minoritarias (Castillo & Guido, 2015). Los movimientos indígenas y otras organizaciones sociales utilizan este concepto como una herramienta para desafiar las estructuras de poder establecidas y promover la participación política activa de los pueblos indígenas y las minorías sociales (Ferrão, 2010; Bolaños, 2012; Guido, 2015; Walsh, 2017). Desde esta perspectiva, busca construir sociedades más equitativas y justas, en las que todas las culturas sean valoradas y respetadas. Sin embargo, también enfrenta desafíos, como la apropiación del discurso intercultural por parte de los Estados y la reducción de su enfoque a políticas compensatorias y superficiales (Mateos & Dietz, 2009; Cruz, 2015; Echeverri & López, 2020; Dorote, A. M. (2021). Analizar y reflexionar sobre estos desafíos es insoslayable si de avanzar hacia una verdadera interculturalidad política que promueva la igualdad y el respeto mutuo entre todas las culturas, se trata.

En un segundo apartado se ahonda en la perspectiva epistemológica de la interculturalidad. Esta perspectiva cuestiona el conocimiento y las relaciones de poder (Guanche, 2020). Históricamente en Latinoamérica la producción de conocimiento ha estado dominada por una visión eurocéntrica y colonialista que margina y desvaloriza los saberes y conocimientos de las culturas indígenas y subalternas (Estermann, 2022). La interculturalidad como perspectiva epistemológica desafía esta jerarquía epistémica y promueve el diálogo de saberes —diálogo intercultural— como una forma de construir una sociedad más justa y equitativa (Argueta & Pérez, 2019). El diálogo intercultural implica reconocer y valorar la diversidad de conocimientos y perspectivas, superando la visión dominante occidental y fomentando la igualdad y el respeto mutuo (Rosa, 2021). A través de este, promueve la construcción de un conocimiento más inclusivo y plural.

En un tercer apartado, nos enfocamos en la interculturalidad en el campo educativo. La educación intercultural surge como una respuesta a la subalternidad histórica de los pueblos indígenas y busca redefinir las relaciones entre estos y el Estado a través de la valoración de sus saberes y prácticas culturales (Guido, 2015). Plantea la necesidad de una pedagogía que trascienda los modelos tradicionales, valore la diversidad cultural y reconozca la pluralidad de saberes, asumiéndola como principio integrador en el ámbito educativo. La educación intercultural busca no solo el reconocimiento y la valoración de las culturas indígenas, sino también la promoción de la igualdad de oportunidades y el respeto por todas las culturas que integran nuestra sociedad (Walsh; 2010; Dietz, 2012). Sin embargo, la implementación de la edu-

cación intercultural enfrenta desafíos y críticas. Se cuestiona su enfoque asimilacionista, la exclusión de grupos étnicos no indígenas de los sistemas educativos y la segregación de las poblaciones étnicas a una educación ruralizada (Cruz, 2015; Tubino, 2019). Es necesario abordar estos desafíos y buscar formas de promover una educación intercultural pensada para todos los individuos en la sociedad, que fomente la crítica a las estructuras de poder y posibilite el tránsito hacia una sociedad con oportunidades para todos, en la que se promueva la interacción y el respeto mutuo entre todas las culturas presentes en el ámbito educativo. Finalmente, y a manera de cierre se concretan unos apuntes que develan la importancia de la interculturalidad, su potencial en los ámbitos político, epistémico y educativo, rescatando eso sí, su valor desde la perspectiva crítica.

Metodología

El presente estudio se enmarca en una investigación documental con el propósito de hacer un rastreo de las tendencias interpretativas de la interculturalidad latinoamericana. Se emplea un enfoque metodológico de revisión y análisis documental (RAD), sustentado desde las consideraciones de Barbosa Chacón, J. et al., (2013) para quienes la investigación a través de la RAD trasciende el conocimiento acumulado en torno al objeto de estudio, permite ahondar en cómo ha sido tratado y cuáles son las tendencias, los discursos y prácticas que lo envuelven, así como las dinámicas y lógicas de su producción. Se definieron las dos fases de desarrollo propuestas por los investigadores; la primera, una fase heurística o de recolección de fuentes de información y una fase hermenéutica o de análisis.

En la fase heurística se definieron los criterios para seleccionar las fuentes documentales objeto de análisis, asegurando la calidad y relevancia de la literatura científica revisada. Siguiendo las propuestas de Barbosa Chacón, J. et al., (2013) se genera una guía que detalla los criterios de selección de fuentes de información.

Tabla 1: Guía para el desarrollo de la fase heurística

A. Protocolo para la selección de fuentes de información		
Idioma	Español	
Periodo de las publicaciones	Desde el año 2000 en adelante.	
Categorías de búsqueda	Individuales	Interculturalidad, multiculturalidad, transculturalidad.
	Combinadas	Educación intercultural, educación multicultural, diálogo intercultural, diálogo de saberes, saberes locales, pluralidad epistémica, violencia epistémica.
Recursos de información	Bases de datos	Scopus, Dialnet, Redalib, Scielo y Google Scholar
A. Protocolo de revisión, inclusión y exclusión de fuentes		
Normas de revisión	Diagnóstico del objeto de estudio a través de la identificación del problema de investigación y objetivos de la misma.	
	Corroborar que las investigaciones estuvieran enmarcadas dentro de la interculturalidad en el ámbito latinoamericano y no anglosajón o europeo.	
	Corroborar que la fecha de publicación se ajuste al criterio planteado	

Criterios de inclusión	Afinidad de la investigación con el objeto de investigación. Producciones académicas de autores destacados en el campo de la interculturalidad latinoamericana. Alto índice de citación en Google Scholar
Criterios de exclusión	Producciones que no contengan información de interés según su objeto de investigación. Publicaciones que no estuvieran dentro del tiempo establecido de publicación.

Fuente: basado en Barbosa Chacón, J. et al., (2013)

Tabla 2: Publicación seleccionadas después de aplicados los criterios de selección de fuentes

Autor	Título de la publicación	Citaciones en Google académico
Walsh, C. (2007)	Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial.	1112
Walsh, C. (2009)	Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir.	411
Walsh, C. (2010)	Interculturalidad crítica y educación intercultural.	1844
Walsh, C. (2012)	Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas.	752
Walsh, C. (2017)	¿Interculturalidad y (de) colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya	89
Dietz, G. (2003)	Multiculturalismo, interculturalidad y educación.	475
Dietz, G. (2012)	Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica	572
Dietz, G. (2017)	Interculturalidad: una aproximación antropológica.	412
Tubino, F. (2005)	La interculturalidad crítica como proyecto ético-político.	401
Tubino, F. (2004)	Del multiculturalismo funcional al multiculturalismo crítico	389
Castillo, G. (2015).	La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía?	184
Estermann, J. (2014).	Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la Filosofía Intercultural.	436
Ferrão Candau, V. M. (2010)	Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales	309
Olivé, L. (2007)	La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento: Ética, política y epistemología	557
Olivé, L. (2009)	Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica	242

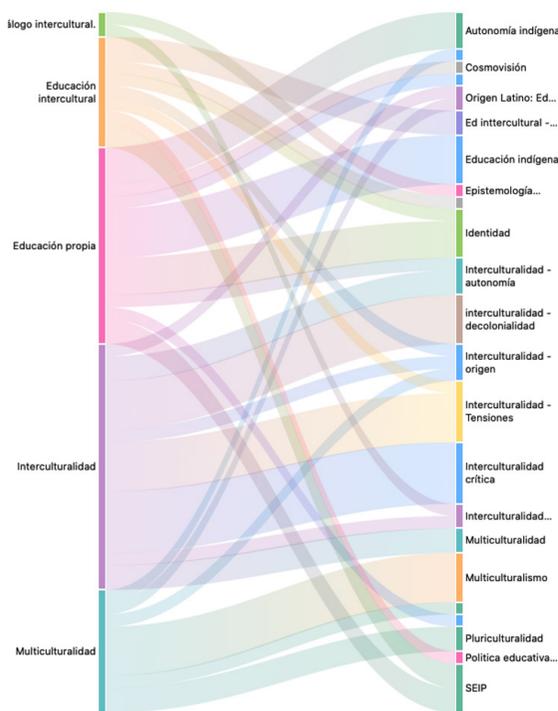
La fase hermenéutica o de análisis documental se llevó a cabo con ayuda del software Atlas.ti, el cual facilitó la organización, codificación y análisis de los datos recopilados. Este proceso se realizó de manera sistemática y exhaustiva, siguiendo los siguientes pasos:

(1) Construcción de una estructura conceptual previa, se identificaron las categorías más importantes que emergieron en durante las fases de la investigación doctoral, permitiendo crear una estructura conceptual específica a partir de la cual se realiza la segmentación y rastreo documental.

(2) Codificación de datos: Se procede a la codificación de los documentos seleccionados mediante el software de análisis cualitativo Atlas.ti. Se identifican los conceptos centrales en relación a la interculturalidad latinoamericana y sus diferentes manifestaciones dentro de los discursos tanto políticos como educativos al interior movimientos sociales e indígenas de la región. Para ello se usan las herramientas de nubes de palabras y la lectura detallada de los documentos. Esta codificación se realiza de manera inductiva, permitiendo la emergencia de categorías y subcategorías relevantes. El proceso de codificación se realiza de manera iterativa, permitiendo la revisión y refinamiento de las categorías a medida que avanza el análisis de los documentos.

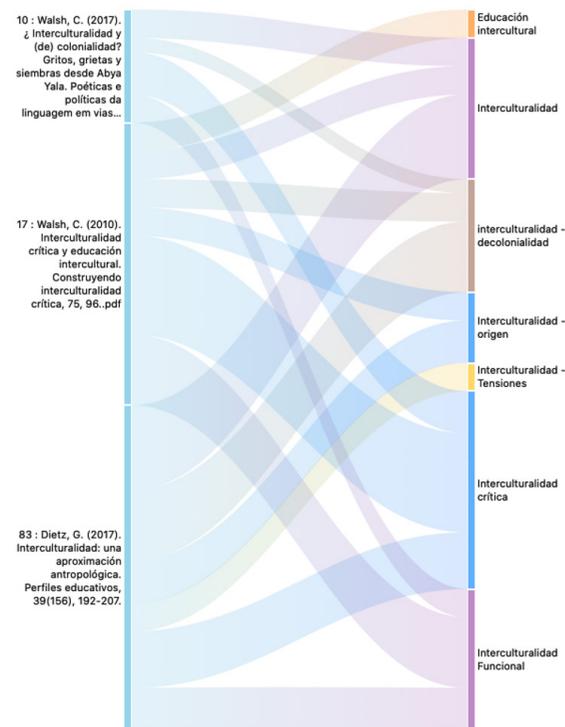
(3) Mapeo de relaciones categoriales y elaboración textual, se realiza un análisis temático de las categorías identificadas, explorando las relaciones, patrones y tendencias en los datos. Se presta especial atención a las intersecciones entre las categorías y subcategorías, volviendo sobre las mismas para verificar la saturación categorial y a partir de allí, afinar los análisis de tal manera que contribuyan a la comprensión del objeto de estudio. Se utilizan herramientas de visualización en Atlas.ti como los diagramas de co-ocurrencias entre categorías y subcategorías y los diagramas de co-ocurrencias documento código, para mejorar la comprensión y la relación entre conceptos (Graficas 1 y 2). Este proceso facilita una comprensión profunda de las interrelaciones entre los elementos estudiados y asegura la rigurosidad metodológica en el análisis de la interculturalidad latinoamericana.

Grafica 1: Diagrama de co-ocurrencias de categorías emergentes y subcategorías



Fuente: Elaboración propia con softwar Atlas.ti

Grafica 2: Diagrama de co-ocurrencias documento – código (categorías)



Fuente: Elaboración propia con softwar Atlas.ti

Resultados y Análisis

1. La interculturalidad y su dimensión política

La interculturalidad tiene un amplio recorrido como uno de los ejes centrales en la lucha política de algunos movimientos sociales, especialmente en Latinoamérica. Su uso en la región está estrechamente ligado a los movimientos indígenas y sociales que buscan el reconocimiento social y político, y la protección de derechos en sociedades eminentemente multiculturales y declaradas democráticas. Estos movimientos latinoamericanos, como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y La Confederación Nacional de Indígenas del Ecuador (CONAIE) por nombrar algunos, han revitalizado el concepto desde la década de 1980 para reclamar la valoración y el respeto por sus prácticas, saberes, cosmovisiones e identidad cultural a la vez que promover relaciones positivas entre las diferentes culturas (Walsh, 2010). Su objetivo es demandar el reconocimiento de la diversidad cultural como componente fundamental de las sociedades multiculturales y promover la igualdad de derechos para todos en la sociedad. Desde esta perspectiva, la interculturalidad implica una crítica profunda a lo que se ha denominado “diferencia colonial”, es decir, la diferencia instaurada desde la época de la colonia, que mira a las poblaciones indígenas como portadoras de saberes, prácticas y visiones de mundo consideradas inferiores (Walsh, 2017). Es así que, la interculturalidad desde la perspectiva de los movimientos indígenas se consolida como un proyecto ideológico que se dirige a cuestionar las estructuras de los Estados. Estructuras pensadas por las élites del poder político y económico que han perpetuado mecanismos de desigualdad social, de discriminación y exclusión de los pueblos indígenas y de culturas consideradas minoritarias desde la época colonial. El propósito es subvertir este tipo de relaciones de poder y propender por una mayor participación de las culturas históricamente subalternizadas en los espacios políticos, sociales y culturales dentro de los Estados.

Según la literatura, el surgimiento de la interculturalidad en Latinoamérica está estrechamente relacionado con la educación indígena. A partir de la década de 1960, su uso se destaca como un discurso crítico hacia la educación pública (Tubino, 2005). En la década de 1970 se relaciona con experiencias educativas en comunidades indígenas aruhacas en Venezuela (López-Hurtado, 2007; Pozo, 2014). En los años 80 y 90 el término cobra fuerza gracias a su apropiación por parte de los movimientos indígenas y sociales y, se relaciona a proyectos orientados a la alfabetización indígena, la Educación Intercultural Bilingüe, la educación popular y al discurso de la lucha por la “tierra y el territorio” (Moya, 2009). En las décadas de 1990 y 2000, con la reconfiguración política de muchos Estados latinoamericanos, derivada de las luchas de los movimientos indígenas y sociales por el reconocimiento de sus derechos (Castillo & Guido, 2015), se promueve la aparición de los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad dentro de las nuevas constituciones, lo que oficializa el reconocimiento de tales Estados como multiculturales, pluriétnicos o interculturales, asumiendo de esta manera la pluralidad como una realidad de los países latinoamericanos.

Tanto la multiculturalidad como la interculturalidad se abordan desde los ámbitos político, social, cultural, jurídico y educativo con diferentes enfoques, ya sea desde las cosmovisiones de los pueblos originarios como desde la perspectiva estatal. La multiculturalidad es un discurso que originalmente nace en los países considerados receptores de inmigrantes como Estados Unidos, Canadá y algunos países de Europa (Salinas & Nuñez, 2019). Hace referencia no solo a esta realidad, sino también a un proyecto que se origina en las luchas de los movimientos sociales de afroamericanos, indígenas, feministas, gays y lesbianas que buscan la reivindicación de una nueva política de la diferencia en el camino a la construcción de nuevas identidades. Esto lleva a la institucionalización del multiculturalismo como un sistema complejo de trato diferencial para estos grupos minoritarios, a través de la producción de políticas de acción afirmativa en los ámbitos académico, cultural y educativo, con el objetivo de tratar las evidentes discriminaciones por condiciones de sexo, color de piel, religión, origen (Dietz, 2005). Siguiendo con el autor, la multicultu-

alidad desde esta perspectiva mira hacia la inclusión de grupos minoritarios vulnerados con la intención de garantizar los derechos históricamente negados a través de políticas de discriminación positiva.

En América Latina, la mayoría de Estados optan por autodenominarse como países multiculturales, adoptando este término para reconocer la existencia de diversidad étnica y cultural en sus territorios. Este concepto adquiere rápidamente relevancia en los ámbitos social, educativo y cultural, pero su importancia se destaca especialmente en el ámbito político debido a las luchas emprendidas por los movimientos sociales e indígenas (Walsh, 2009). Al igual que en los Estados del norte, se acoge como un paradigma para abordar las diferencias culturales en los territorios, aunque con poca atención hacia las relaciones entre los grupos que poseen estas diferencias. Esta realidad lleva al diseño de políticas públicas que buscan el reconocimiento de la diversidad, fomentando la inclusión, actitudes de tolerancia y respeto hacia los derechos humanos y la democracia, pero con un enfoque que busca la asimilación de las culturas históricamente minorizadas (Tubino, 2002). Este enfoque en el tratamiento de la diferencia propuesto por el multiculturalismo se considera un proceso de “etnofagia”, en el cual, bajo el discurso de tolerancia hacia la diversidad cultural, subyace el objetivo de integrar a los grupos con diferencias socioculturales en la sociedad nacional (Corbetta et al., 2018).

Este marco ideológico y normativo planteado por la multiculturalidad permite la emergencia de la interculturalidad en las bases de los movimientos indígenas y sociales sudamericanos (Walsh, 2009; Castillo & Guido, 2015) con una propuesta que pretende trascender las ideas del multiculturalismo y reflexionar sobre la búsqueda de nuevas formas de relacionarse, de establecer mecanismos y estrategias para instaurar en la sociedad relaciones más equitativas y horizontales. El objetivo es ir más allá del reconocimiento de las diferencias culturales en los territorios. Desde esta perspectiva, los movimientos indígenas promueven el concepto de interculturalidad como un principio que transversaliza las distintas dimensiones de su vida comunitaria, vinculado a ámbitos como la educación, la salud, la política y la justicia. El horizonte claro trazado desde todos estos ámbitos es la construcción de una sociedad en la que se valore la diversidad cultural en todos los aspectos, donde la diferencia cultural sea sinónimo de riqueza cultural y donde no haya cabida para el racismo, la exclusión y la segregación de ningún individuo ni cultura.

La interculturalidad en este contexto latinoamericano adquiere un compromiso decolonial, ya que tiene interés particular en cuestionar las estructuras políticas y económicas que han sido instauradas por las élites de los Estados. Estas han relegado a los pueblos indígenas al lugar de “otros”, negando su carácter de ciudadanos del Estado, excluyéndolos de la participación política. En este sentido, la interculturalidad se construye como un proyecto político antisistémico que desafía la visión etnocéntrica con la que se han configurado las sociedades latinoamericanas, así como el sesgo cultural que excluye a las culturas indígenas como integrantes de la identidad nacional (Boccaro, 2012; Higuera & Castillo, 2015). En sí, la interculturalidad tiene como eje principal el cuestionamiento a las relaciones hegemónicas de poder que llevan a la segregación de una parte de la población por un sistema de racialización en razón a su diferencia cultural. En consecuencia, busca la conformación de poderes locales alternativos que subviertan las relaciones hegemónicas y propicien la participación política activa de los pueblos indígenas y minorías sociales en las decisiones de la nación. (Walsh, 2007). Esta forma de entender la interculturalidad se denomina interculturalidad crítica.

Esta perspectiva de la interculturalidad está estrechamente ligada a los cuestionamientos y posicionamientos de pensadores latinoamericanos inscritos en el denominado pensamiento decolonial. El carácter crítico de la interculturalidad, según Walsh (2007), radica en entender este como la posibilidad de construir otro tipo de pensamiento en la sociedad, que cuestione las estructuras reproductoras de la desigualdad social. Que posibilite condiciones para valorar otras formas de vivir, otras formas de pensar, de ser, de

estar y entender el mundo, de valorar saberes otros, distintos a los occidentales y sus lógicas hegemónicas de producir conocimiento. Siguiendo con Walsh (2010), perseguir estos objetivos requiere instaurar una praxis política distinta, una que promueva diálogos contrahegemónicos, que cuestione no solo la estructura económica y política, sino aquellas prácticas patriarcales y sexistas instauradas en diferentes escalas de la sociedad. Es decir, que cuestionan lo que Quijano (2000) denominó colonialidad del poder.

Una de las características más importantes de la interculturalidad crítica latinoamericana es el diálogo de saberes (Mateos Cortés, & Dietz, 2010) o, como lo denomina el peruano Fidel Tubino (2004; 2019) el diálogo intercultural. Aunque se considera característica distintiva, también se refiere a una metodología para alcanzar los objetivos de la interculturalidad y condición de posibilidad para su realización efectiva. El diálogo intercultural permite establecer espacios de encuentro y comunicación entre diferentes saberes, conocimientos y cosmovisiones, en los que se promueve la igualdad y el respeto mutuo. Proporciona un marco para la deliberación política en contextos de diversidad cultural, superando los paradigmas de primacía de ciertos saberes y conocimiento sobre otros. Es un intercambio horizontal y enriquecedor que amplía los niveles de comprensión cultural, en donde las diferentes formas de comprender el mundo y de relacionarse con el entorno son valoradas, pues construyen puentes de entendimiento y colaboración entre culturas. La metáfora del diálogo intercultural trasciende el ámbito académico y se extiende a los espacios de la vida cotidiana, así como a las prácticas sociales, políticas y culturales. Es esencial para la interculturalidad crítica, ya que promueve la reflexión y la transformación de las estructuras de poder y dominación. Busca la construcción de relaciones más equitativas en el camino de constituir una sociedad más justa, que lucha por los derechos civiles y políticos desde una postura emancipadora y liberadora (Esterman, 2014; Canqui, 2010).

Ya son tres décadas en las que se ha apostado por los objetivos de la interculturalidad crítica desde los movimientos indígenas. A pesar de la consecución de logros importantes en diferentes ámbitos de la sociedad, también se reconoce que en el camino se enfrentan muchos obstáculos. Uno de los principales, es la cooptación o apropiación del discurso intercultural por el discurso oficial de los Estados nacionales y organizaciones internacionales. Los Estados y tales organizaciones, hacen uso del concepto con el propósito de diseñar políticas y programas con “apellido” intercultural, pero en el fondo, dichas acciones políticas funcionan de la misma manera que las diseñadas desde la concepción del multiculturalismo neoliberal (Tubino, 2005; Walsh, 2017; Castillo & Guido, 2015). Esta forma de apropiación de la interculturalidad se le ha denominado interculturalidad funcional. Para los movimientos indígenas es la forma como el Estado funcionaliza el discurso de la interculturalidad en favor de acciones políticas estatales con enfoque étnico con objetivos de reconocimiento e inclusión, pero que algunas terminan con el etnocidio y desterritorialización de pueblos indígenas (Walsh, 2017). Esta forma de interculturalidad, al igual que las políticas multiculturales, operan reconociendo la diversidad cultural e incluyendo a las poblaciones objeto de las políticas, pero solo con la intención de tramitar las demandas de estos o de organizaciones internacionales que exhortan a los Estados a reconocer derechos a estas minorías.

Esta forma de interculturalidad se centra en la concertación, la inclusión y la tolerancia —igual que el multiculturalismo—, diseñando políticas y ejecutando programas que se plantean como mecanismos compensatorios y transitorios a manera de acciones afirmativas o políticas de discriminación positiva. Estas acciones no resuelven los problemas profundos que tienen que ver con las asimetrías sociales y culturales hoy persistentes, pues no buscan la valoración y participación permanente de los pueblos étnicos en los diferentes ámbitos del gobierno y del Estado (Tubino, 2005). Para Muyoema (2001), desde esta perspectiva, la interculturalidad es funcional al sistema, despojada del sentido crítico con el que nace en los movimientos indígenas, es puesta al servicio del modelo socioeconómico dominante.

Según Castillo y Guido (2015), estas acciones resultan en una simplificación excesiva, un reduccionismo epistémico del concepto de interculturalidad, ya que lo restringen de manera exclusiva a los grupos étnicos, excluyendo así a las culturas que no se consideran étnicas. Esto da lugar a la errónea percepción de que lo intercultural se limita únicamente a cuestiones relacionadas con las minorías étnicas, es decir, según las autoras, a aquellos que “representan visiblemente la diferencia cultural, racial y étnica de la nación” (p. 30). Aún hoy, lo intercultural se percibe en muchos escenarios y ámbitos como un adjetivo de la cuestión indígena, se asume que la educación, salud, justicia, entre otros, con la denominación intercultural, hacen referencia a acciones sobre las poblaciones indígenas o en general étnicas. Esta concepción está basada en la lógica a través de la cual el Estado, sus programas y políticas definen quienes siguen ocupando el lugar de “otros” dentro de la nación. En este caso, la denominación intercultural designa a aquellos grupos etiquetados como culturalmente marcados en razón a su diferencia con aquellas características socioculturales definidas como “universales”, propias de los ciudadanos de la nación.

El vínculo predominantemente exclusivo que se establece entre la cuestión indígena y el ámbito intercultural conlleva que este último se asocie igualmente con programas y políticas desarrollados en contextos geográficos específicos, los cuales tienden a ser habitados predominantemente por comunidades indígenas. El isomorfismo que comúnmente equipara el término “área indígena” con el concepto de “zonas rurales” (Palacios et al., 2015), basado en la imagen convencional del indígena como sujeto intrínsecamente ligado exclusivamente a la vida en entornos selváticos y campesinos, genera la tendencia a ruralizar la perspectiva intercultural. En otras palabras, la interculturalidad se encuentra habitualmente asociada con acciones dirigidas a poblaciones indígenas que residen en áreas geográficamente rurales. Este enfoque, a su vez, conduce a la invisibilización de poblaciones indígenas habitantes de contextos urbanos y de sus necesidades como sujetos portadores de derechos étnicos, objeto de políticas y programas “interculturales”. Esta perspectiva refuerza la percepción de la interculturalidad como sinónimo de alteridad, en lugar de reconocerla como un concepto que posibilita una reflexión sobre las dinámicas relacionales y las estructuras de poder que las configuran (Palacios et al., 2015). Fonet-Betancourt (2009) y Altmann, (2016) señalan que la interculturalidad ha sido reducida a cuestiones folclóricas e indigenistas y, aunque se ha realizado un gran esfuerzo por introducir el tema intercultural en los debates públicos, en la educación y la política pública, esta tendencia culturalista solo se centra en los portadores de una diferencia cultural exótica, limitando así el impacto de las políticas dirigidas a los grupos poblacionales no étnicos.

2. Diálogo intercultural y pluralidad epistémica

En el apartado anterior se reconoce a la interculturalidad como concepto que, provisto de una carga crítica, agencia políticas y programas para salvaguardar derechos de los pueblos indígenas. A su vez, cuestiona la manera como se han instaurado las relaciones de poder en la sociedad desde los grupos hegemónicos y el Estado, relaciones que han propiciado segregación, violencia, racismo, y desprecio sobre las poblaciones étnicas y sus maneras de concebir el mundo. Parte de estos cuestionamientos a los que apela la interculturalidad desde la perspectiva crítica, es a “la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémica cognitiva” (Walsh, 2010, p.13) a la que han sido sometidos los pueblos originarios de América a través de prácticas de subordinación de sus saberes. Es así que, la interculturalidad cuestiona el eurocentrismo y el colonialismo intelectual que han dominado la producción de conocimiento en Occidente (Quijano, 2000). En este sentido, se propone la interculturalidad como una perspectiva que cuestiona la universalidad y objetividad del conocimiento científico y reconoce la diversidad de formas de producción y transmisión de conocimiento en diferentes contextos culturales.

Autores como Walter Mignolo (1995) y Aníbal Quijano (1992) han desarrollado teorías críticas de la colonialidad del conocimiento que han contribuido a la reflexión sobre la necesidad de reconocer la diversidad epistémica y la pluralidad de saberes en el campo del conocimiento. Desde esta postura, la inter-

culturalidad crítica, como concepto decolonial, se apoya en los desarrollos teóricos sobre la colonialidad del saber. Este último busca entender cómo el proceso colonial y su sistema de poder instaurado desde la época de la colonia ha influido en la producción y circulación del conocimiento occidental como único y valedero. Para Quijano (1992), el colonialismo no fue únicamente un sistema de dominación económica y política, sino también un sistema de control del conocimiento y de imposición de una manera de ver y concebir el mundo, una visión eurocéntrica. A través de la racialización de los sujetos se instala un sistema de pensamiento que justifica la superioridad de blancos y mestizos sobre indígenas y negros. Dicha operación mental además supone al eurocentrismo como perspectiva hegemónica. Esto implica que los conocimientos producidos bajo el contexto de la colonización y posterior a ella, son el resultado de una lógica de poder que reproduce la hegemonía de los saberes occidentales y menosprecia otras formas de producción de conocimiento.

Esta lógica colonial para Boaventura de Sousa (2009, 2014) se sustenta en lo que él denomina pensamiento abismal. Para el autor, la realidad queda dividida en lo que está a “este lado de la línea” y lo que está al “otro lado de la línea”; lo que está a “este lado” es lo existente, lo verdadero —la cultura occidental universal, el conocimiento científico, la civilización— al “otro lado” corresponde por oposición lo “no existente” —las culturas alternativas locales, los saberes indígenas y populares, el estado de naturaleza—. El “otro lado de la línea” es, en definitiva, la expresión radical del pensamiento abismal que pretende anular todo aquello que no es un producto de la cultura occidental dominante.

Es una lógica que persiste aún después de la independencia política de los Estados latinoamericanos y que se perpetúa hoy, donde los saberes ancestrales de los pueblos indígenas no tienen el estatus de conocimientos científico y en consecuencia no gozan de reconocimiento para ser transmitidos en los sistemas educativos que no son exclusivos para pueblos indígenas; no son conocimientos con los cuales se pueda tener un diálogo horizontal con las llamadas disciplinas científicas (Pérez & Argueta 2011). Se establece una jerarquía epistémica en la que los conocimientos producidos por Europa o que siguen la lógica de su producción, se consideran superiores y universales, gozando de reconocimiento y validez internacional; mientras que los producidos por las culturas originarias de América Latina, son desvalorizados y subordinados a los anteriores (Mignolo, 2006), reconocidos únicamente como acervo cultural, conciencia religiosa, sabiduría popular (Estermann, 2022) o como lo manifiestan Pérez & Argueta (2011) se trata “solo de supervivencias de antiguos sistemas” (p. 33) de conocimiento. La colonialidad del saber, es entonces una forma de perpetuar las relaciones de poder —forma epistémica— entre Europa y los países latinoamericanos, mal llamados de tercer mundo. Algunos autores han denominado este conflicto, violencia epistémica.

La violencia epistémica es una forma de violencia presente históricamente en las relaciones de poder que acompaña nuestro afán de conocimiento y dominación sobre los otros, implica la imposición de una única forma de conocimiento y la marginación de otros saberes y formas de conocer. Es una expresión de violencia simbólica y cultural, en la que se invisibilizan y desvalorizan los saberes y conocimientos de pueblos que son objeto de procesos de colonización y tienen una historia de subalternidad. Este tipo de violencia en Latinoamérica ha sido un legado de la historia colonial que contribuye a la reproducción y perpetuación de relaciones de poder a través de la imposición de una única forma de concebir el mundo: el eurocentrismo. Es ejercida sobre formas de conocimiento de pueblos indígenas por ser consideradas salvajes o primitivas. La violencia epistémica se manifiesta a través de discursos sistemáticos que deslegitiman y niegan la existencia de otras epistemologías alternativas, negando la subjetividad y alteridad de los individuos. Spivak (1998) expresa que este ejercicio, en el que el sujeto colonial es negado a través de la representación que hace Europa de él como el “otro”, es el primer ejercicio de violencia epistémica, por cuanto es “la anulación asimétrica de la huella de ese Otro en su más precaria Subjetividad” (p. 13). Es

un mecanismo que justifica tanto la violencia estructural como la violencia directa sobre los sujetos, en sí, legitima los mecanismos de opresión y la dominación utilizados en los procesos de invasión y colonización (Tirado, 2009). Este ejercicio de violencia cultural llevó al exterminio o como lo llama De Sousa (2010, 2018) al “epistemicidio” de muchas culturas originarias de América Latina y sus sistemas de conocimiento tradicional.

La violencia epistémica tiene expresiones contemporáneas en contextos de neocolonialismo e imperialismo, sus prácticas de desvalorización tienen como objetivo condenar los conocimientos de pueblos indígenas y otros a la subalternidad a través de poner en contraposición dichos saberes con los conocimientos científicos occidentales y sus prácticas de validación. De calificarlas de supersticiosas, de ilegítimas e incluso de infantiles (Tirado, 2009) pues no se rigen por los recursos metodológicos —método científico— de comprobación a los que acude la ciencia occidental o los “conocimientos verdaderos”. Es decir, la deslegitimación de dichos saberes se basa en su vínculo con la cosmogonía o la religión y no con la “objetividad” de la ciencia occidental (Pérez & Argueta, 2011). Este proceso de desvalorización epistémica persiste aún en las subjetividades y la cultura de los pueblos sujetos a una historia colonial. Aún hoy, el conocimiento hegemónico es aquel producido por las instituciones académicas y científicas occidentales o que siguen la lógica de su producción, llevando a la exclusión y marginación de saberes y formas de conocimiento que provienen de contextos no occidentales (De Sousa, 2009). En este sentido, es una forma de violencia que está presente no únicamente en la relación Europa-Estados latinoamericanos, sino que, se reproduce al interior de los mismos Estados en diversos contextos y escalas sociales.

En diversos espacios, tanto académicos como políticos y desde la voz de diversos actores, se ha reclamado la necesidad de legitimar los sistemas de conocimiento tradicional², dando reconocimiento y validez a sus principios y métodos de producción. Sin embargo, este reclamo de legitimidad, que entre otras cosas significa la validación y formalización de los saberes no occidentales en ámbitos académicos, políticos y sociales, pasa por la necesidad de que “alguien” les otorgue un estatuto epistemológico. Pérez y Argueta (2011) frente a este debate, se preguntan si, para tal efecto, es la ciencia occidental la que debe otorgar dicho estatus. Paradójicamente, si ese “alguien” es la misma ciencia occidental, el reconocimiento de los saberes no occidentales queda preso del mismo paradigma del que se quiere revelar. De alguna manera, y es tema también abordado por los autores, toda la ola de Etnociencias —etnobotánica, etnozología, etnoentomología, etnoherpetología, etnoecología, entre otras—, que surgen desde hace décadas y reconoce los saberes de pueblos ancestrales y que, tienen por objeto de estudio la manera como se relacionan dichos pueblos con las especies y con el medio, son un ejemplo de dicha paradoja. Si bien, su desarrollo, por un lado, permite dar a los conocimientos tradicionales un valor para la ciencia “universal” más allá de los usos y tradiciones locales, por otro, siguen siendo saberes validados por la ciencia occidental, adquieren valor “universal” cuando pasan por el “tamiz metodológico” de los científicos occidentales quienes aprueban su aporte para la ciencia³. En últimas, siguen siendo saberes colonizados con la denominación de “etnos” haciendo referencia a conocimientos “otros”.

La ciencia occidental, a través de la aplicación de principios y métodos objetivistas, ha excluido a los conocimientos tradicionales del ámbito del “conocimiento verdadero”, ubicándolos en una dimensión que corresponde a lo espiritual y religioso (Rosa, 2019). Esta validez del conocimiento se ha sustentado en

² Para la UNESCO (2017) los conocimientos tradicionales son aquellos desarrollados por pueblos con una amplia historia de interacción con el medio natural y de manera independiente a la cultura y ciencia occidental. Para Olivé (2007), además, son conocimientos generados, preservados y utilizados por pueblos indígenas, se constituyen como parte esencial de su cultura y para la solución de problemas sociales y ambientales.

³ Para Carrillo y del Val (2006) los conocimientos de los pueblos indígenas son sometidos con frecuencia a análisis bajo parámetros de la ciencia occidental, siendo despojados de su contexto biocultural, de los valores y de la cosmovisión de la que provienen, clasificándolos y categorizándolos de manera inconsistente.

criterios de racionalidad “universal”, como la verificabilidad, la refutabilidad y la confirmabilidad, propios de las propuestas fundacionistas del conocimiento. Criterios cuestionados por no ajustarse a la diversidad de conocimientos producidos en diferentes contextos socio históricos, es decir, se debe considerar la existencia de diversos criterios de racionalidad que respondan a la diversidad de sistemas de conocimiento. En las últimas tres décadas, autores como Olivé (2009, 2010), Lombardi (2012), Broncano (2009), Moulines (1991), de Sousa (2014), Velasco (1997) invitan a la reflexión desde la filosofía de la ciencia y la epistemología sobre la existencia de diversos criterios de racionalidad que permiten pensar la valoración del conocimiento desde una perspectiva de la pluralidad epistémica. Eso sí, sin caer en posiciones extremas en las que se pretenda cancelar la función crítica y normativa de la filosofía de la ciencia, cayendo en el relativismo de las orientaciones “naturalizadas” (Velasco, 1997), ya que, se perdería “la interacción fructífera entre sujetos que provienen de diferentes comunidades epistémicas” (Olivé, 1997, p.49).

Para Olivé (1997), una visión epistemológica plural considera la existencia de distintos marcos conceptuales, creencias, prácticas y criterios de racionalidad, tanto epistémicos como éticos. Aboga por el respeto y validez de tales marcos, sin poner en equivalencia la diversidad de perspectivas. Por el contrario, considera que, ante la diferencia de creencias, marcos, en general de culturas, exista la confrontación y conflicto, los mismos que en la interacción deberán llegar a consensos y acuerdos, apelando al diálogo intercultural. En consecuencia, no presupone criterios de racionalidad de carácter universal, pero sí considera que los mismos, pueden superar los límites contextuales. La diversidad de marcos conceptuales permite a los individuos de diversas comunidades epistémicas, interpretar otros marcos, aprender estructuras alternativas, lo que se traduce en procesos de resignificación y de innovación conceptual (Pérez Ransanz, 1997). Para Velasco (1997) citando a Pérez Ransanz, es esta pluralidad de estructuras conceptuales una “condición necesaria de la racionalidad crítica y dialógica, gracias a la cual es posible comprender otras culturas, tradiciones o paradigmas, aprender de ellos para cuestionar y mejorar nuestras propias creencias, especialmente las más atrincheradas, así como los mismos criterios de racionalidad propios de cada tradición” (p. 19). Esta es precisamente la apuesta de la interculturalidad crítica por la reestructuración de las relaciones en la sociedad, apelando a una valoración positiva de las diferentes formas de conocimiento en la que, el diálogo de saberes permita apertura para la comprensión cultural y la búsqueda conjunta para los problemas sociales.

Para Villoro (1998), es necesario que el valor epistemológico de un sistema de conocimientos no dependa de los criterios de validación o de falsificación de la ciencia, sino de la funcionalidad de los mismos en los contextos en donde fueron creados. A su favor, como expone Toledo y Barrera-Bassols (2008), los conocimientos tradicionales no solo son funcionales respecto a las soluciones a problemas locales, sino que tienen impacto global, pues permiten subsistir la biodiversidad ecosistémica mediante saberes contextualizados, construidos desde la memoria biocultural de los pueblos. De Sousa (2014), promueve el valor de la diversidad y pluralidad de saberes, así como la superación de la visión unívoca eurocéntrica del conocimiento. Para ello, propone el concepto de “ecología de saberes” como una alternativa al pensamiento único y la homogenización del conocimiento. En este se parte de la premisa de la existencia de múltiples epistemologías y formas de conocer, llámense sabiduría popular, saber local, conocimiento tradicional o saberes indígenas (Argueta, 1993) o como últimamente reclaman los movimientos indígenas, saberes propios, reconociendo que, cada una de ellas aporta perspectivas únicas y valiosas para comprender y abordar los desafíos sociales, culturales y ambientales. En esta propuesta se destaca la importancia de la interculturalidad como herramienta para la construcción de un conocimiento plural y democrático. Desde esta perspectiva epistemológica, la interculturalidad se concibe como una herramienta crítica que permite cuestionar las formas hegemónicas de producción y transmisión del conocimiento y reconocer la diversidad de formas de saber que existen en diferentes contextos culturales.

El reconocimiento de los sistemas de conocimiento tradicional de los pueblos étnicos se vincula al reclamo por sus derechos, a la autodeterminación y la autonomía, a educarse bajo sus propios sistemas culturales y a la apuesta por construir una sociedad intercultural. La interculturalidad desde los movimientos indígenas latinoamericanos se promueve como una propuesta en contra de la violencia epistémica y la existencia de la colonialidad del saber. Busca el reconocimiento y valoración de las formas propias de comprender el mundo, la superación de la imposición de un único sistema de conocimientos y abrir el diálogo y la interacción entre diferentes culturas y cosmovisiones. Desde diferentes propuestas educativas que tienen como principio fundamental la interculturalidad, se desafía la jerarquía epistémica instaurada en los sistemas educativos, promoviendo una transformación desde estos escenarios en donde puedan interactuar y coexistir distintas formas de concebir el mundo, en donde se viva un diálogo de saberes horizontal y respetuoso, en el que tengan cabida tanto los conocimientos denominados propios de los pueblos étnicos como los llamados conocimientos científicos occidentales. La interculturalidad, por sí misma, promueve la diversidad epistémica, ya que reclama las ausencias de los saberes y conocimientos tradicionales en las estructuras educativas y disciplinares, poniendo en diálogo diferentes marcos conceptuales y promoviendo otras formas de pensar distintas.

El diálogo de saberes o diálogo intercultural se convierte en herramienta fundamental para superar los presupuestos históricos de superioridad y validez de unos sistemas de conocimientos sobre otros. Presupone disposiciones para la escucha, la comprensión, el aprendizaje, sin coartar el disenso y la crítica. Todo enmarcado en el reconocimiento de que cada sistema de saberes tiene sus propias perspectivas, formas de comprender el mundo, además de sus propios criterios de racionalidad. El diálogo intercultural parte del respeto y valoración por la diversidad de perspectivas, valores y formas de conocimiento presentes en diferentes culturas y marcos epistemológicos. Esto implica abandonar la idea de que solo un marco epistemológico es válido y reconocer que hay múltiples formas de construir y comprender el conocimiento. Se basa en la comunicación abierta y empática entre diferentes grupos y culturas. Implica escuchar y comprender las perspectivas de otros, incluso si difieren de las propias, y estar dispuesto a cuestionar suposiciones y prejuicios.

El diálogo intercultural permite entonces el encuentro e interacción de diferentes sistemas de conocimiento —marcos epistemológicos—. Acepta que cada marco tiene su propia lógica interna de aceptabilidad racional, que no impide las posibilidades de complementariedad y enriquecimiento mutuo al interactuar con otras perspectivas. Este ejercicio de intercambio de saberes procedentes de diversos sistemas cognitivos pone en marcha procesos de mediación y traducción que posibilitan la comprensión de la diversidad de significados diferentes entre culturas y lograr consensos racionales. A través del diálogo, es posible cuestionar y enriquecer las propias perspectivas, e identificar puntos de convergencia y divergencia entre diferentes marcos epistemológicos. Esto genera crecimiento intelectual y apertura hacia nuevas formas de comprensión y conocimiento.

El concepto de diálogo de saberes o diálogo intercultural promovido desde distintos movimientos indígenas y sociales en Latinoamérica, apuntan no solo a aceptar y comprender los diferentes marcos epistemológicos, sino también a la posibilidad de transformación y cambio en la forma en que se comprende y construye el conocimiento. En la medida en que interactuamos con otras formas de racionalidad, otros marcos conceptuales, encontramos ideas, conceptos y enfoques que desafían nuestras perspectivas establecidas, nuestros sesgos culturales y prejuicios implícitos, lo que, a su vez permite ajustar nuestras propias formas de concebir el mundo y nuestras prácticas sociales. Estas transformaciones tienen impacto en las identidades individuales y colectivas. En el individuo el diálogo intercultural estimula mayor flexibilidad cognitiva, una apertura a nuevas ideas y una disposición a replantear nuestras propias creencias. Es decir que, el diálogo intercultural puede tener el potencial de reconfigurar la identidad individual de

los sujetos. A nivel colectivo, impulsa cambios en las estructuras sociales y en las normas culturales al desafiar y cuestionar las jerarquías y estructuras de poder político y económico que generan la desigualdad en la sociedad.

Este último aspecto nos permite abordar la dimensión ética implícita en el diálogo intercultural. Además del presupuesto ético del reconocimiento y respeto por la diversidad cultural, existe una responsabilidad ética al abordar las problemáticas relacionadas con las desigualdades sociales que tienen su origen en las estructuras y relaciones de poder y dominación en la sociedad. El diálogo intercultural implica un compromiso ético al trazarse como objetivo promover la equidad y la justicia en la interacción entre diferentes culturas y marcos epistemológicos, al propender por el respeto de la propiedad intelectual y cultural de los conocimientos y prácticas específicas de cada contexto cultural, evitando su apropiación, explotación y trivialización. El reconocimiento mutuo que otorga el diálogo intercultural permite superar la exclusión y la injusticia a la vez que promover la igualdad y la dignidad. El reconocimiento es una necesidad humana fundamental, si este es de tipo social, representado en la valoración y respeto que una sociedad otorga a los diferentes grupos y culturas, es una vía para superar las desigualdades, ya que implica no solo el reconocimiento de la pluralidad epistémica, sino la redistribución justa de los recursos y oportunidades para asegurar que todas las culturas tengan igual acceso a los beneficios y recursos sociales (Honneth, 1997; Fraser & Honneth, 2006).

Son precisamente las asimetrías y desigualdades que la interculturalidad crítica cuestiona, aquellas que no permiten un diálogo intercultural auténtico. Es necesario que, en principio, se pongan en cuestión las causas de las asimetrías de poder que generan las desigualdades sociales y que han puesto a las culturas y epistemologías “otras” en condiciones de subalternidad (Tubino, 2005). Poner en discusión las desigualdades sociales, económicas y políticas y la distribución desigual de poder, permite que las voces de aquellos que han estado en condiciones de subalternidad tengan oportunidades de participar y contribuir al diálogo. Cuestionar los estereotipos culturales arraigados sobre las poblaciones étnicas —imágenes de inferioridad cultural y cognitiva—, que conducen a la falta de escucha, al silenciamiento de sus voces o al rechazo automático de sus ideas y saberes, es el inicio para la libertad de expresión sin coerciones. Esto permitirá dar pasos hacia el encuentro de aquellos presupuestos éticos —reconocimiento, respeto, equidad y justicia— sobre los cuales se podrá sentar condiciones para un diálogo racional y una comunicación ética en la que se puedan alcanzar consensos y promover una sociedad más justa. La interculturalidad crítica y el diálogo intercultural como reflexión teórica y praxis social continúan siendo una propuesta ética y política para la construcción de sociedades democráticas a través del reconocimiento y valoración por la diversidad cultural y el pluralismo epistemológico.

3. La interculturalidad en el ámbito educativo

La educación con carácter intercultural en América Latina, surge vinculada a los movimientos indígenas desde la década de 1970, específicamente a propuestas de educación escolar indígena, en las que se apuesta por una educación que subvierta las condiciones de subalternidad a la que los pueblos indígenas han sido sometidos desde su historia colonial (Tubino, 2008; Ferrão, 2010). La educación intercultural se constituye como parte de los discursos de los movimientos indígenas en búsqueda de la redefinición de las relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado (Mateos & Dietz, 2010). Relaciones que rinden frutos en la década de 1990 con el reconocimiento constitucional de varios estados latinoamericanos como multiculturales y pluriétnicos. Hecho que permite a su vez reformas educativas orientadas a incluir la diversidad cultural y el conocimiento del otro al interior de la escuela. La interculturalidad fue integrándose a las propuestas educativas de los movimientos y pueblos indígenas de manera paulatina y heterogénea en los Estados latinoamericanos durante la segunda mitad del siglo XX. Estas propuestas educativas indígenas apuntan, por medio del reclamo intercultural, a la construcción de una sociedad en donde la diferencia

no sea sinónimo de desigualdad, donde se dé valor a la diversidad cultural y se establezcan garantías para la participación social, económica y política en condiciones de igualdad para todos los individuos dentro de la sociedad nacional.

Si bien, la educación intercultural en términos generales persigue el propósito anteriormente expuesto, sus motivaciones se mueven según los contextos educativos de los pueblos indígenas en diferentes territorios. Emerge como una respuesta crítica a las propuestas de educación bilingüe y bicultural, en las que, por un lado, la estrategia del bilingüismo es la herramienta que permite la aculturación de las poblaciones indígenas y su integración a la cultura nacional y, por el otro, entendiendo que, una población humana no podrá ser bicultural en tanto el carácter dinámico, integrador e histórico de la cultura reconfigura de manera constante las formas de vida de los sujetos y comunidades (Walsh, 2010). Por su parte, la estrategia del bilingüismo en la educación indígena consigue que las poblaciones adquieran una segunda lengua —el castellano— con el propósito de “civilizar”, instalar los valores de la cultura nacional mestiza y borrar de a poco la cultura indígena (Ferrão, 2010). Esta forma de educación, aunque usa las lenguas propias de los pueblos originarios para su educación, no da valor a los conocimientos tradicionales, propios o ancestrales de la cultura indígena. Es decir, los contenidos culturales indígenas no son un asunto de reflexión ni de transmisión dentro de la estructura educativa de la época. Estos programas de educación bilingüe, hacen parte de las estrategias que han asumido los Estados para garantizar políticas de inclusión a la diversidad en el camino de hacerse Estados democráticos y modernos ante las demandas de organismos internacionales (Walsh, 2012). La educación intercultural también surge como rechazo a la educación oficial, escolarizada y evangelizadora, en la que se impone la asimilación de la cultura dominante, se silencian las lenguas originarias de los pueblos indígenas y se impone un sistema de creencias espirituales que, en su conjunto, propician la desintegración de las culturas ancestrales y la pérdida de la identidad cultural de los sujetos educados en estos sistemas.

La interculturalidad, entonces, viene a poner como elemento central en la educación indígena la reflexión sobre la diversidad cultural, histórica y lingüística de los pueblos, en donde los saberes propios de las culturas son considerados un recurso y no una barrera (Moya, 1998) para la construcción de los ideales de sociedad. La educación intercultural vista de esta manera posee una dimensión ético-política pues se proyecta hacia el desarrollo de acciones que permiten no solo reconocer la diversidad, sino la ejecución de prácticas de transformación social para la construcción de una convivencia social deseable, además de poner en cuestión las aspiraciones homogeneizadoras de los saberes y prácticas educativas actuales. La educación intercultural permite la consolidación o reconfiguración de la identidad cultural gracias a las interacciones de los sujetos en el encuentro intercultural. Así, la identidad cultural se considera otra dimensión que aborda la educación intercultural (Villalta, 2016).

Después de tres décadas de reclamos, propuestas y negociaciones con los Estados por una educación para pueblos indígenas culturalmente pertinente, se perciben dos concepciones de la educación intercultural, una como modalidad o programa educativo y otra como enfoque a las políticas públicas. La modalidad educativa hace referencia a planes, proyectos o políticas propuestas o desarrolladas desde los Estados con el objetivo de dar cobertura educativa a comunidades asociadas a identidades étnicas —indígenas y afrodescendientes— en zonas geográficamente rurales (UNESCO, 2017). Esta forma de educación intercultural es la forma más adoptada por los Estados para atender las demandas de los pueblos indígenas, diseñando programas según los contextos y particularidades de los territorios y enfocados a poblaciones específicas. Es decir, son formas de educación intercultural que terminan excluyendo a poblaciones “étnicamente desmarcadas”, que no son objeto de políticas de inclusión —población mayoritaria—. Además, estas estrategias o programas no dan cobertura ni impactan todos los niveles de educación —primera infancia, básica primaria, secundaria y universitaria— (Corbetta, et al., 2018).

En cuanto a la interculturalidad como enfoque, es una educación pensada para todos en la sociedad, sin exclusiones y destinada a desactivar las relaciones y las posiciones asimétricas en nuestra sociedad; “tiene como consecuencia la interculturalización de la totalidad del sistema educativo con el objetivo de generar una educación que alcance también a los grupos hegemónicos y étnicamente desmarcados” (Corbetta, et al., 2018. p. 16). Por ende, la interculturalidad como enfoque educativo tiene el reto de generar acciones específicas para promover la valoración de las culturas indígenas y afros bajo las mismas condiciones que la sociedad dominante (Corbetta, 2016). Algunas acciones piensan en incluir saberes culturales distintos a los occidentales en las aulas de educación tradicional para dar cabida a alternativas epistémicas dentro del sistema educativo tradicional (UNESCO, 2017). Estas acciones posibilitan prácticas educativas más pertinentes, potenciando el currículo y la calidad de la educación. Pero encuentra su mayor obstáculo en la práctica, según la brecha entre las lógicas occidentales de producción del conocimiento y las epistemologías nativas que se generan en las relaciones de poder y de desigualdad histórica (UNESCO, 2017; Lander & Castro-Gómez 2000).

Para Tubino (2005), la educación intercultural como modalidad educativa se corresponde con la perspectiva de la interculturalidad funcional, ya que da continuidad a un modelo de aislamiento étnico que no permite cuestionar las injusticias estructurales de la sociedad, las distribuciones inequitativas de la riqueza y las relaciones de poder. Por otro lado, la educación intercultural como enfoque se inspira en una interculturalidad crítica que, ante la necesidad de diálogo entre grupos socioculturales, se pregunta por las realidades económicas y políticas, entre otras, que actualmente condicionan dicho diálogo.

De manera general en Latinoamérica, la educación intercultural como modalidad ha tomado varias denominaciones, Educación Intercultural Bilingüe, Educación propia, Educación Bilingüe Intercultural y Etnoeducación, todas como apuestas políticas por el reconocimiento y la reivindicación de sus saberes, a través de modelos de escuela que han decidido desarrollar formas propias de educación indígena (Salinas & Nuñez, 2019). Estas propuestas han propiciado debates y reflexiones en diferentes ámbitos de la sociedad, con logros importantes tanto en la producción teórica que las justifica, como en el diseño de normatividad que les da vigencia y regulación. También han sido objeto de críticas, disputas y tergiversaciones, enfrentando diferentes conflictos para instaurarse como objeto de praxis educativas en los territorios. En primer lugar, estas iniciativas se han traducido en políticas de acción afirmativa, con objetivos integracionistas; es el caso de la Educación Bilingüe, en la que se usa la enseñanza del castellano como segunda lengua para integrar la cultura minoritaria —subalternizada— a la cultura mayoritaria o dominante (Cruz, 2015). En segundo lugar, se plantea que en los programas de educación intercultural —al igual que en la mayoría de los campos sociales—, el enfoque se dirige a las poblaciones únicamente indígenas o afrodescendientes, es decir, “el diseño de estos programas gira en torno a prácticas focalizadas en los dominados, en lugar de estar centrados en modificar las actitudes y conductas de los dominantes” (Quilanqueo & Torres, 2013, p. 294). En tercer lugar, la educación para grupos étnicos genera en los estudiantes dificultades en la socialización y convivencia con otros grupos culturales distintos (Donoso et al., 2006). En estos tres casos la educación intercultural se concibe como un problema exclusivamente indígena con propósitos y efectos de asimilacionismo.

Otra crítica a la educación intercultural y sus respectivas políticas en los Estados (Gasché, 2010) reside en que, el discurso técnico-pedagógico presente en los estudios sobre el tema, presenta más la comprensión política y filosófica de los estudiosos en el tema que una comprensión de las sociedades indígenas, de sus realidades históricas de dominación y sus repercusiones en la vida comunitaria presente y futura. Un discurso técnico-pedagógico que “obsesionado por la eficiencia del maestro, ha adoptado el lenguaje constructivista piagetiano, admitiendo su validez “relativa”, pero sin precisarla con referencia a las prácticas pedagógicas tradicionales y sus resultados observables en el desarrollo de los jóvenes indígenas” (p,

115), sin tener presente los procesos formativos, habilidades necesarias para el desarrollo en la vida social y productiva de la sociedad indígena. Para Dietz (2005), las políticas educativas interculturales se han dedicado a plantear acciones que promueven la cobertura y la inclusión en zonas rurales, en donde hacen presencia los grupos étnicos, sin articulación con el resto de los programas nacionales de educación, quedando como propuestas alineadas dentro de lo que se denominan “políticas compensatorias” que, sobre la base de aplicar una discriminación positiva, intervienen de manera focalizada y parcializada en el sistema educativo. En palabras de Edwin Cruz (2015), “el discurso y la praxis de la interculturalidad va a ser comprendida como acción afirmativa” (p, 195) orientada más hacia minorías culturales que a establecer relaciones horizontales entre las distintas culturas. Adicionalmente, Diez (2005) plantea que estos programas educativos del Estado han dejado vacíos, que han sido ocupados en ocasiones por organizaciones con diversos fines, como el caso de las entidades religiosas que desarrollan programas de Educación Bilingüe Intercultural acompañados de tareas evangelizadoras.

Las políticas en educación intercultural en los Estados son funcionales y profundamente contradictorias y suelen ser periféricas y tangenciales. En teoría, se justifican porque se supone que contribuyen a superar la injusticia cultural vigente, pero en los hechos se limitan a la revitalización cultural y lingüística de los pueblos indígenas y a la promoción de campañas de sensibilización contra la discriminación y el racismo existente (Tubino, 2019). Disponen de escasos recursos y su capacidad de impacto es deliberadamente limitada. Por ello, se tornan funcionales a la reproducción del modelo social dominante, no pueden alterarlo sustancialmente, no contribuyen a desmontar las construcciones de alteridad arraigadas en nuestras sociedades (Paz, 2010) e impiden que reconozcamos a los otros más allá de los estereotipos. La interculturalidad desde los Estados nacionales suele limitarse a las políticas de reconocimiento de la identidad de los pueblos autóctonos, que son el resultado de procesos poco participativos de diferentes actores sociales, y terminan siendo políticas más de acción afirmativa que transformativa (Tubino, 2019). En los últimos años, se percibe que, pese a la gran cantidad de estudios latinoamericanos que abordan la interculturalidad y la posibilidad de construir nuevas formas de establecer relaciones horizontales entre las diferentes culturas en la sociedad, los logros prácticos son pocos en las sociedades. Desde la academia se ha logrado cierta comprensión de lo intercultural, pero en realidad, en la práctica todavía somos una sociedad monocultural, acultural, que no da cabida a otras culturas. Se insiste en que la interculturalidad está perdiendo su carácter crítico —su cualidad descolonizadora— y parece más un dispositivo discursivo-político en favor de las políticas de gobierno (Walsh, & Salazar, 2015). Otra crítica que se ha producido a la práctica de la interculturalidad tiene que ver con el establecimiento de “etnoburocracias” que han desdibujado el propósito inicial de enfrentar y resolver la poca valoración hacia las comunidades étnicas y la reivindicación de sus derechos (Boccaro, 2012).

Del tamaño de las tensiones y controversias son también los retos de la educación intercultural y en general de la interculturalidad. Para Rojas Curieux (1997), uno de estos desafíos radica en la percepción errónea de que la educación intercultural está dirigida exclusivamente a los indígenas o a grupos minoritarios. En contraposición a esta idea, es esencial reconocer que, según las cartas constitucionales de varios países latinoamericanos, la sociedad es intrínsecamente multicultural. Por lo tanto, la educación intercultural debe ser considerada como un componente fundamental de la formación de todos los ciudadanos, independientemente de su pertenencia étnica y sin ninguna clase de exclusión. Este enfoque, en consonancia con los principios constitucionales, promueve el entendimiento y la valoración de la riqueza inherente a las diversas culturas indígenas y otros grupos étnicos.

La importancia de la educación intercultural trasciende el mero discurso académico. Para que la revaloración socio-cultural que persigue se manifieste de manera efectiva, es necesario que se convierta en una experiencia vivencial, un encuentro de diversas culturas. Esta dimensión vivencial implica que la

educación intercultural debe trascender la mera transmisión de tópicos y temáticas relacionadas a la vida indígena. Por el contrario, supone abordar la educación desde las vivencias de los sujetos inmersos en el espacio educativo desde una perspectiva integral. Esto implica incorporar de manera profunda los saberes y conocimientos tradicionales de dichos sujetos en la práctica educativa, conocer la lógica de su producción, su relación con la solución de las problemáticas contextuales, la relación con los conocimientos considerados occidentales, dando valor a la diversidad epistémica.

Para Walsh (2010), otro reto crucial a considerar es que la educación intercultural, en su esencia, solo puede tener un significado real y un impacto valioso si se aborda de manera crítica. Es decir, debe ser concebida como un acto pedagógico-político destinado a intervenir en la reestructuración de la sociedad. Este enfoque, implica no solo educar para comprender las dinámicas culturales, sino también para desafiar y reformar las estructuras que perpetúan la racialización, la marginación y la deshumanización. En este sentido, la educación intercultural se convierte en un vehículo para la reinención de la sociedad y sus cimientos, desde una perspectiva que valora y respeta las diferencias culturales. El camino entonces es recuperar el carácter crítico de la interculturalidad y en consecuencia pensar una educación desde una perspectiva crítica frente a la sociedad que la contiene.

Por último, es necesario subrayar que la interculturalidad, al referirse a las relaciones entre culturas, debe destacar también las condiciones en las que estas relaciones se desarrollan. Para lograr una auténtica educación intercultural para todos, es imperativo adoptar un enfoque crítico que mire hacia las culturas ancestrales. Este enfoque crítico debe ser incorporado de manera integral en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Debe alejarse del enfoque folklórico que, en lugar de promover la comprensión, perpetúa la brecha cultural entre los diversos sectores de la sociedad (Moya, 2009). Este enfoque crítico es esencial para abordar las asimetrías sociales y culturales arraigadas en América Latina y promover una auténtica interculturalidad que conduzca a la construcción de sociedades más inclusivas y equitativas.

Conclusiones

La interculturalidad en América Latina ha evolucionado a lo largo de las décadas como un concepto fundamental en la lucha política de movimientos sociales, especialmente los movimientos indígenas. Este enfoque ha buscado el reconocimiento y la protección de los derechos en sociedades multiculturales convirtiéndose en un proyecto ideológico que desafía las estructuras de poder estatales y promueve la participación equitativa de culturas históricamente excluidas. Sin embargo, a pesar de estos avances, existe una preocupación legítima en relación con la apropiación de la interculturalidad por parte de los Estados y las organizaciones internacionales, lo que ha llevado a una versión “funcional” de la interculturalidad. Esta versión se centra en acciones políticas que buscan el reconocimiento temporal y la inclusión de las poblaciones étnicas, pero no abordan las asimetrías sociales y culturales subyacentes de manera significativa. Esta apropiación funcional ha llevado a una simplificación excesiva del concepto, limitándolo a grupos étnicos específicos y excluyendo otras culturas. En consecuencia, persiste la percepción errónea de que lo intercultural se refiere únicamente a minorías étnicas, lo que socava el potencial crítico y transformador de la interculturalidad.

Para avanzar, es necesario que la interculturalidad recupere su carácter crítico genuinamente emancipador y transformador, que cuestione las estructuras de poder y promueva la participación significativa de todas las culturas en la toma de decisiones. Esto implica una revisión crítica de las políticas actuales con apellidado intercultural y una mayor atención a la manera como se vincula lo intercultural únicamente con estrategias de atención a población étnica. Es fundamental avanzar sobre la verdadera naturaleza y el potencial de la interculturalidad, superando la percepción errónea de que se limita a minorías étnicas.

Esto abrirá el camino hacia una interculturalidad auténtica y efectiva que promueva la diversidad cultural como un activo y construya una sociedad más democrática.

La interculturalidad crítica y el diálogo intercultural desafían la jerarquía epistémica que ha existido históricamente entre las culturas, reconociendo la diversidad de sistemas de conocimiento. Para avanzar, es fundamental fomentar una apertura hacia múltiples marcos epistemológicos y promover la valoración de diferentes formas de comprender el mundo. Esto implica revisar y cuestionar los criterios tradicionales de validación del conocimiento científico occidental y reconocer que cada sistema de conocimiento tiene su propia lógica y valor intrínseco.

El diálogo intercultural no solo se trata de comprender y respetar diferentes perspectivas, sino también de abordar las desigualdades sociales y económicas que han perpetuado la subalternidad de ciertas culturas. Es esencial cuestionar las causas de estas asimetrías de poder y trabajar hacia la equidad. Es necesario promover la eliminación de estereotipos culturales que han llevado al silenciamiento de las voces y la exclusión de conocimientos de los grupos marginados, pueblos étnicamente marcados. Esto a través de la promoción de un diálogo ético que se base en la escucha empática, aprender de las perspectivas de otros y buscar consensos que promuevan espacios en la sociedad en donde se de valor a la pluralidad de saberes. Lo anterior, no solo enriquece nuestro entendimiento del mundo, sino que también contribuye a construir sociedades más justas.

La educación intercultural en América Latina ha surgido como un poderoso movimiento en respuesta a las históricas condiciones de subalternidad impuestas a los pueblos indígenas desde la época colonial. Esta perspectiva educativa busca transformar la sociedad al reconocer y valorar la diversidad cultural, permitiendo la participación igualitaria de todos los individuos. Sin embargo, se enfrenta a tensiones fundamentales entre su potencial transformador y las realidades de su implementación. A pesar de los avances en el campo teórico, su praxis todavía se ve obstaculizada por la falta de recursos, la focalización en poblaciones específicas y la pérdida de su carácter crítico en favor de agendas políticas. Existen desafíos importantes, como el de pensar una educación intercultural para todos no únicamente para sociedades étnicas, mantener un enfoque crítico y descolonizador para asegurar que esta perspectiva educativa siga siendo transformadora en lugar de convertirse en una herramienta política. En última instancia, la educación intercultural continúa siendo un campo en evolución en América Latina, con desafíos significativos por superar para lograr una auténtica inclusión y reconocimiento de la diversidad cultural.

Referencias

- Alsina, M. R. (1999). *La comunicación intercultural* (Vol. 22). Anthropos Editorial.
- Altmann, P. (2016). La interculturalidad entre concepto político y One Size Fits All: acercamiento a un punto nodal del discurso político ecuatoriano. En Altmann, P., Inuca, J. B., & Waldmüller, J. (eds). *Repensar la interculturalidad*, 13-36. Universidad de las Artes.
- Argueta Villamar, A., & Pérez Ruiz, M. L. (2019). Los Saberes tradicionales y los desafíos para el Diálogo de conocimientos. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 50. <https://doi.org/10.5380/dma.v50i0.65438>
- Argueta, A. (1993). *La naturaleza del México profundo*. Antropología breve de México. Academia de la Investigación Científica, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM. México, 215-244.
- Barbosa Chacón, J. W., Barbosa Herrera, J. C., & Rodríguez Villabona, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación bibliotecológica*, 27(61), 83-105.

- Barth, F. (1969). *Introduction//F. Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organisation of Culture Difference*. London.
- Boccaro, G., (2012). La interculturalidad como campo social. *Cuadernos Interculturales*, 10(18), 11-30. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=55223841002>
- Broncano, F. & Pérez, A. (eds). (2009). *La ciencia y sus sujetos: ¿Quiénes hacen la ciencia en el siglo XXI. Siglo XXI*.
- Canqui, R. C. (2010). Proceso de descolonización. En Gozálvés, G., & Dulón, J. (eds.). *Descolonización en Bolivia. Cuatro ejes para comprender el cambio*. Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia. <https://www.vicepresidencia.gob.bo/IMG/pdf/4-ejes.pdf>
- Carrillo, C., & del Val, J. (2006). *Pluriverso. Un ensayo sobre el conocimiento indígena contemporáneo*. Colección Pluralidad Cultural de México, UNAM.
- Castillo, G. E. & Guido, G. S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 1(69), 17-44. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce17.44>
- Corbetta, S. (2016), "Acá tiene la escuela: arréglese". La migración Qom (toba) y las políticas de Educación Intercultural Bilingüe en la ciudad de Rosario, Santa Fe. Argentina (1990-2014), Tesis de doctorado, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara Parra, A. B. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: avances y desafíos. Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://econpapers.repec.org/paper/ecrcol022/44269.htm>
- Cruz Rodríguez, E. (2015). La interculturalidad en las políticas de educación intercultural. *Praxis & saber*, 6(12), 191-207.
- De Sousa, S. B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo xxi.
- De Sousa, S. B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur*. Editorial Abya-Yala.
- De Sousa, S. B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. *Epistemologías del sur (perspectivas)*, 21-66. <https://core.ac.uk/download/pdf/35172859.pdf>
- De Sousa, S. B. (2018). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Ediciones Morata.
- Dietz, G. (2003). Multiculturalismo, interculturalidad y educación. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 1221.
- Dietz, G. (2005). *Del multiculturalismo a la interculturalidad: evolución y perspectivas*. junta de Andalucía, Consejería de cultura (Ed.), *Patrimonio inmaterial y gestión de la diversidad*, 44. https://www.researchgate.net/publication/330485140_Del_multiculturalismo_a_la_interculturalidad_evolucion_y_perspectivas
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de cultura económica.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156). <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2017.156.58293>
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de antropología social*, (19), 191-213.
- Donoso Romo, A., Contreras Mühlenbrock, R., Cubillos Puelma, L., & Aravena Aragón, L. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación: Reflexiones desde Santiago de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 21-31.
- Dorote, A. M. (2021). ¿ Interculturalidad, qué tipo de interculturalidad?. *Revista Científica de Educación Inicial*, 6(1), 27-30.

- Echeverri, N. S., & López, D. P. M. (2020). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Más allá de la interculturalidad funcional. *Estudios del Pacífico*, 1(1), 63-85.
- Estermann, J. (2022). La barbarie del progreso. Violencia epistémica y filosoficidio de occidente contra cosmo-espiritualidades indígenas. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 27(99), 4. <http://doi.org/10.5281/zenodo.7091095>
- Estermann, Josef. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis (Santiago)*, 13(38), 347-368. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200016>
- Ferrão Candau, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 333-342.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Tareas y propuestas de la filosofía intercultural*. Mainz.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?: un debate político-filosófico*. Gilberto Pérez del Blanco.
- Gasché, J. (2010). De hablar de educación intercultural a hacerla. *Mundo amazónico*, 1, 111-134.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures (Vol. 5019)*. Basic books.
- Guanche, J. (2020). *Identidades y diversidad cultural; interculturalidad vs multiculturalismo*. Ediciones del Instituto de estudios económicos, sociales y culturales de los países de la Franja y la Ruta de China.
- Guido, S. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá. Prácticas y contextos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Higuera Aguirre, É. F., & Castillo Mantuano, N. (2015). La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (18), 147-162. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846095009>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Lander, E., & Castro-Gómez, S. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas (pp. 11-40). Buenos Aires: Clacso.
- Lombardi, O., & Ransanz, A. R. (2012). *Los múltiples mundos de la ciencia: un realismo pluralista y su aplicación a la filosofía de la física*. Siglo Veintiuno Editores.
- López-Hurtado Quiroz, L. E. (2007). Trece claves para entender la Interculturalidad en la Educación Latinoamericana. En: Prats, E. (eds.), *Multiculturalismo y Educación para la Equidad*. Barcelona: Octaedro-OEI (pp. 13-44)
- Mateos Cortés, L. S., & Dietz, G. (2010). El discurso intercultural como fenómeno transnacional: migraciones discursivas y estructuraciones subyacentes de la educación intercultural. En Medina, P. (ed). *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, México, Plaza y Valdés/Universidad Pedagógica Nacional, 93-113.
- Mato, D. (2019). Más allá de la Academia: estudios culturales y prácticas interculturales. *Educação & Realidade*, 44.
- Mignolo, W. (1995). *The idea of Latin America*. Blackwell.
- Mignolo, W. (2006). *La opción descolonial: el pachakuti conceptual de nuestro tiempo. Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*.
- Moulines, C. U. (1991). *Pluralidad y recursión (Estudios epistemológicos)*. Madrid, Alianza Editorial.
- Moya, R. (1998). *Reformas educativas e interculturalidad en América Latina*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En López, L. (ed) *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, 21-56.

- Muyolema, A. (2001). De la “cuestión indígena” a lo “indígena” como cuestionamiento. Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o)aje. En Rodríguez, I, (ed). *Convergencia de tiempos: estudios subalternos/contextos latinoamericanos estado, cultura, subalternidad* Universidad de Pittsburgh.
- Olivé, L. (1997). “Pluralismo epistemológico: más sobre racionalidad, verdad y consenso”, en: Velasco, Ambrosio (Comp.). *Racionalidad y cambio científico*. México, PAIDÓS-UNAM, pp. 43-55.
- Olivé, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento: Ética, política y epistemología*. Fondo de cultura económica.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. *Pluralismo epistemológico*, 19-30.
- Olivé, L. (2010). Multiculturalidad, interculturalismo y el aprovechamiento social de los conocimientos. *Recerca. Revista de pensament i anàlisi*, (10), 45-66.
- OREALC/UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2017), *Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región*, Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2017a), *Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?*, Santiago de Chile: OREALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260858.locale=es>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2017b), *Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región*. Santiago de Chile, Naciones Unidas: OREALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247754.locale=es>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). *Conocimientos locales, objetivos globales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259599_spa.locale=es
- Palacios, M., Hecht, A., & Enriz, N. (2015). Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. *Educación, lenguaje y sociedad*, (12), 3. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2015-121204>
- Pantel, B. (2020). ¿Sociología intercultural o sociología de la interculturalidad? Casos de estudios y perspectivas para una “sociología del sur”. En Rojas, M. (ed), *Entre el ayer y hoy de las ciencias sociales y humanidades. 35 años de la revista CUHSO*, Ediciones de la Universidad Católica de Temuco.
- Paz, P. S. (2010). Reflexiones sobre la interculturalidad y el conflicto [ponencia]. <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/100417.pdf>
- Pérez, R. M. (1997). Cambio Científico e inconmensurabilidad. En Velasco, G. (ed), *Racionalidad y cambio científico* (pp. 71-95). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pérez, R. M. & Argueta V.A. (2011). Saberes indígenas y diálogo intercultural. *Cultura y representaciones sociales*, 5(10), 31-56.
- Pozo, M. G. (2014). ¿Cómo descolonizar el saber?: El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso mapuche. *Polis*, 13(38), 205–223. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682014000200010>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 13(29), 11-20. <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (Vol. 13).CLACSO.

- Quilaqueo, D. & Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha (Osorno)*, (37), 285-300.
- Rojas Curieux, T. (1997). La traducción de la Constitución de la República de Colombia a lenguas indígenas. Del olvido surgimos para traer nuevas esperanzas"-la jurisdicción especial indígena, 229-244.
- Rosa, C. (2019). Epistemologías locales y universalidad: un diálogo posible y necesario. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 931-941. <https://orcid.org/0000-0003-3583-4104>
- Rosa, C. (2021). ¿Del monólogo al diálogo de saberes? Una reflexión epistemológica y pedagógica sobre la incorporación de los saberes tradicionales indígenas en la educación intercultural básica en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(102). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5058>
- Salinas, S. C., & Núñez, J. M. J. (2019). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (66), 10-23.
- Spivak, G. C. (1998). Puede hablar el sujeto subalterno?. *Orbis tertius*, 3(6).
- Tirado, G. P. (2009). Violencia epistémica y descolonización del conocimiento. *Sociocriticism*, 24(1), 173-201.
- Toledo, V. M., & Barrera-Bassols, N. (2008). La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales (Vol. 3). Icaria editorial.
- Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En Fuller N. (ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades* (pp. 51 – 76). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la identidad*, 158, 1-9.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, 1, 24-28.
- Tubino, F. (2008). No una sino muchas ciudadanías: una reflexión desde el Perú y América Latina. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 170-180.
- Tubino, F. (2019, March). La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia. In *Revista Forum Historiae Iuris*. <https://forhistiur.net2019-03-tubino>
- Velasco, A. (1997). Racionalidad y cambio científico. México, Paidósunam.
- Villalta, M. A. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. *Psicoperspectivas*, 15(1), 130-143.
- Villoro, L. 1998. Estado plural, pluralidad de culturas. México: Paidós/UNAM.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En Castro-Gómez & Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 47-62. Siglo del Hombre Editores.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, 3(30), 1-29. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi...>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74.
- Walsh, C. (2017). ¿Interculturalidad y (de) colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Walsh, C., & Salazar, J. G. (2015). Memoria colectiva, escritura y Estado. *Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatoriana. Cuadernos de literatura*, 19(38), 79-98.